



CATÓLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

# *LUGAR DE SILÊNCIO: Avaliação do Impacto de um Programa de Promoção de Competências Socioemocionais*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Justiça e do Comportamento Desviante -

*Leonor Romano Lobo*

Porto, julho de 2023



CATÓLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

# *LUGAR DE SILÊNCIO: Avaliação do Impacto de um Programa de Promoção de Competências Socioemocionais*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Justiça e do Comportamento Desviante -

*Leonor Romano Lobo*

Trabalho efetuado sob a orientação de  
*Professora Doutora Lurdes Veríssimo*  
*Professor Doutor Pedro Dias*

Porto, julho de 2023

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Lurdes Veríssimo e ao Professor Doutor Pedro Dias, por toda a orientação, compreensão, apoio, simpatia e disponibilidade para comigo. Muito obrigada por todo o *feedback*, por todos os momentos de reflexão e por toda a motivação ao longo deste ano que sem dúvida contribuíram significativamente para a realização deste trabalho.

Aos docentes da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, por todo o conhecimento transmitido ao longo destes cinco anos tão desafiantes e enriquecedores.

Aos participantes deste estudo, por todo o envolvimento, interesse, disponibilidade e partilha de experiências.

Aos meus amigos mais próximos, pela presença, pela motivação, pelo apoio constante nos momentos mais difíceis. Muito obrigada pela vossa amizade e apoio incondicional durante todo este percurso.

À minha família, por me darem esta oportunidade, por acreditarem em mim, por me motivarem a dar sempre o meu melhor e a nunca desistir.

## Resumo

O presente estudo procurou avaliar o impacto do programa de desenvolvimento de competências socioemocionais através da arte, designado *Lugar de Silêncio*, desenvolvido com estudantes do ensino secundário artístico. Através de uma metodologia mista, a presente investigação compreendeu a análise dos resultados pré e pós-intervenção da *Escala de Inteligência Emocional Wong-Law* e do *Questionário de Satisfação com o programa Lugar de Silêncio* junto dos estudantes que participaram no programa, bem como a análise de três entrevistas semiestruturadas e um *focus group* realizados junto de professores envolvidos na implementação do *Lugar de Silêncio*.

Os resultados quantitativos relativos às diferenças entre pré e pós-intervenção não se revelaram significativos, porém, através do questionário de satisfação, os alunos apontaram para uma melhoria no que diz respeito à gestão das suas emoções, a conhecer melhor as emoções dos outros, e a usar melhor as emoções. Os resultados qualitativos demonstraram um impacto percebido positivo do programa *Lugar de Silêncio* tanto nos alunos como nos professores.

Estes resultados encorajam a continuidade do desenvolvimento e aperfeiçoamento destes programas para promoção das competências socioemocionais.

**Palavras-chave:** Competências Socioemocionais, Inteligência Emocional, Arte, Lugar de Silêncio, Alunos de Ensino Secundário Artístico

## Abstract

The present study sought to evaluate the impact of the program for the development of socio-emotional skills through art, called *Lugar de Silêncio*, developed with high school art students. Through a mixed method, the present investigation included the analysis of the pre and post-intervention results of the Wong-Law Emotional Intelligence Scale and the Satisfaction Questionnaire with *Lugar de Silêncio* among the students who participated in the program, along with the analysis of three semi-structured interviews and a focus group carried out with teachers involved in the implementation of *Lugar de Silêncio*.

The quantitative results regarding the differences between pre and post-intervention were not significant, however, through the satisfaction questionnaire, the students pointed to an improvement in terms of managing their emotions, getting to know the emotions of others better, and to use emotions better. The qualitative results demonstrated a positive perceived impact of the *Lugar de Silêncio* program on both students and teachers.

These results encourage the continued development and improvement of these programs to promote socio-emotional skills.

**Keywords:** Socio-emotional Skills, Emotional Intelligence, Art, *Lugar de Silêncio*, High School Art Students

## Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	III
<b>Resumo</b> .....	IV
<b>Abstract</b> .....	V
<b>Lista de Tabelas</b> .....	VII
<b>Lista de Anexos</b> .....	VII
<b>Enquadramento Teórico</b> .....	8
<i>Competências Socioemocionais</i> .....	8
<i>Aprendizagem Socioemocional</i> .....	8
<i>Benefícios da Aprendizagem Sociomocional</i> .....	10
<i>Aprendizagem Socioemocional e Artes</i> .....	10
<i>Avaliação da Eficácia de Programas de Aprendizagem Socioemocional</i> .....	11
<b>Método</b> .....	12
<b>Estudo 1</b> .....	14
Amostra .....	14
Instrumentos .....	15
Procedimentos de recolha de dados.....	16
Procedimentos de análise de dados .....	17
Resultados.....	17
Discussão .....	18
<b>Estudo 2</b> .....	20
Participantes.....	20
Instrumento .....	20
Procedimentos de recolha de dados.....	21
Procedimentos de análise de dados .....	21
Apresentação e Discussão de Resultados .....	21
Avaliar o impacto percebido do programa Lugar de Silêncio nos alunos .....	22
Explorar o impacto percebido do programa Lugar de Silêncio nos professores .....	25
<b>Conclusões</b> .....	28
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	30
<b>Anexos</b> .....	36

## **Lista de Tabelas**

**Tabela 1** – Características sociodemográficas dos participantes

**Tabela 2** – Habilitações Académicas dos pais dos participantes

**Tabela 3** – Diferenças nas dimensões da Inteligência Emocional (IE) entre pré e pós-teste

**Tabela 4** – Percentagem de respostas “Concordo” e “Concordo Totalmente” ao questionário de satisfação

**Tabela 5** – Características sociodemográficas e académicas dos professores

## **Lista de Anexos**

**Anexo I** – Sistema de Categorias

## **Enquadramento Teórico**

### *Competências Socioemocionais*

O desenvolvimento de competências socioemocionais nos jovens é fundamental para o sucesso da adaptação dos mesmos à sociedade e às suas exigências, sendo a escola um contexto basilar neste processo de formação de competências (Greenberg et al., 2003). Os resultados de um estudo de McKown (2017) demonstraram que os alunos social e emocionalmente competentes são proativos nas tarefas escolares, têm um bom relacionamento com os colegas, estão motivados para aprender e são resilientes no que diz respeito aos desafios com que se deparam. De facto, as emoções podem facilitar ou dificultar o envolvimento académico, o compromisso e o sucesso escolar. Perante isto, é possível concluir que os relacionamentos e as emoções afetam significativamente como e o que aprendemos, o que se traduz na necessidade das escolas abordarem efetivamente esses aspetos do processo educacional para o benefício de todos os alunos (Elias et al., 1997). Face ao exposto, foram vários os autores a refletir sobre a pertinência da aprendizagem destas competências e a sugerir programas de promoção de competências socioemocionais (CASEL, 2003; Franco, 2008).

### *Aprendizagem Socioemocional*

A Aprendizagem Socioemocional (ASE) pode ser definida como uma estratégia para a promoção de competências sociais e emocionais dos alunos por meio do ensino explícito. A ASE usa uma abordagem centrada no aluno, que incentiva a sua participação no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de comunicação analítica e comportamentos colaborativos (CASEL, 2012; Weissberg et al., 2015).

A literatura existente desta temática demonstra que a ASE permite aos alunos conectarem-se emocionalmente uns com os outros, promovendo uma aprendizagem mais eficaz, aumentando, assim, a probabilidade de sucesso, tanto em ambiente escolar, como na vida adulta (Clarke et al., 2015; Weare & Nind, 2011; Yoshikawa et al., 2015). Mais especificamente, Zins et al., (2004) destacam a importância dos estudantes aprenderem e aplicarem as competências ASE na vida quotidiana, devendo ser abordadas tanto a dimensão emocional como a social da aprendizagem. Greenberg et. al. (2003) afirma ainda que os jovens devem desenvolver competências académicas básicas e, sobretudo, tornarem-se jovens

cidadãos independentes, socialmente qualificados e responsáveis pelas suas trajetórias pessoais e profissionais da vida adulta.

Apesar dessa noção compartilhada, a ASE muitas vezes não recebe a quantidade necessária de tempo e recursos de que necessita nas escolas e salas de aula (Jones & Bouffard, 2012). Embora muitos professores queiram integrar a ASE nas suas práticas educacionais, a falta de um sistema de apoio que facilite o ensino das suas competências essenciais apresenta-se muitas vezes como uma barreira difícil de ser quebrada (Bridgeland et al., 2013).

De modo a colmatar esta limitação, a *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) é uma organização internacional cujo intuito é de estabelecer a ASE como uma parte essencial do currículo educativo desde a creche até ao ensino básico. De um modo geral, os objetivos do CASEL fixam-se em expandir a prática efetiva da ASE e melhorar as políticas que apoiam a implementação de programas da ASE. Perante isto, a CASEL identificou cinco conjuntos de competências centrais intrapessoais, interpessoais e cognitivas que estão inter-relacionadas e refletem os domínios cognitivos, afetivos e comportamentais da ASE, sendo estas: a) autoconsciência: capacidade de identificar e reconhecer as próprias emoções, pensamentos e suas influências no comportamento; b) autorregulação: capacidade de regular as emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficaz, incluindo a gestão do *stress*, controlo de impulsos, motivação e trabalho para alcançar objetivos pessoais e académicos; c) consciência social: capacidade de assumir a perspetiva dos outros, ter empatia com os outros, compreender as normas sociais e éticas e reconhecer recursos e apoios na família, escola e comunidade; d) competências relacionais: capacidade de formar e manter relacionamentos saudáveis, comunicar com clareza, escuta ativa, saber cooperar, negociar construtivamente durante o conflito e oferecer e procurar ajuda quando necessário; e) tomada de decisão responsável: capacidade de fazer escolhas construtivas e respeitadas sobre seu próprio comportamento e nas interações sociais, levando em consideração preocupações de segurança, padrões éticos, normas sociais e comportamentais, consequências e o bem-estar de si mesmo e dos outros (CASEL, 2003, 2012, 2015; Elias et al., 1997).

Numa meta-análise focada em programas ASE, Durlak et al. (2011) concluíram que os alunos que participaram de programas ASE universais apresentaram ganhos significativos, nomeadamente nas competências sociais e emocionais e comportamentos pró-sociais, as atitudes em relação a si mesmos, aos outros e à escola, bem como reduziram os problemas de internalização. Mais recentemente, no estudo de Weissberg et al. (2015), os autores concluíram

que os programas ASE, ao serem adaptados às necessidades e dificuldades dos estudantes, não só melhoram o desempenho académico, comportamental e pessoal dos estudantes, como também previnem comportamentos desadaptativos.

### *Benefícios da Aprendizagem Sociomocional*

Vários autores (e.g., Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008; Taylor et al., 2017; Weissberg et al., 2015) vieram a demonstrar que as escolas têm um papel importante no desenvolvimento de competências socioemocionais, tanto na promoção do sucesso académico, como na redução de comportamentos disruptivos e da violência entre pares. A literatura (e.g., Coelho & Sousa, 2018; Durlak et al., 2011) revela que a implementação do programas ASE têm mais sucesso quando o/a professor/a da sala de aula implementa, apoiando assim a noção de que os professores desempenham um papel integral no desenvolvimento da competência social e emocional dos alunos. De facto, os professores podem promover competências socioemocionais em salas de aula, criando ambientes de aprendizagem acolhedores e estimulantes, com relacionamentos positivos com os alunos ao incorporar competências socioemocionais nos seus currículos (Yoder & Gurke, 2017). No entanto, para que o ambiente nas salas de aula melhorem, os professores não devem apenas estar motivados para aprender e usar ASE, mas também devem ser social e emocionalmente competentes (Ferreira, 2020; Jones et al., 2014; Jones et al., 2013). Desta forma, os professores devem receber formações contínuas que visem capacitá-los para a criação de ambientes de aprendizagem propícios ao desenvolvimento socioemocional dos alunos (Greenberg et al., 2017).

### *Aprendizagem Socioemocional e Artes*

A literatura existente que reflete a relação entre educação artística e ASE demonstra que o envolvimento de jovens na educação artística pode resultar em ganhos positivos na ASE (Deasy, 2002; Rooney, 2004). De facto, a arte pode fornecer uma aprendizagem integrativa nos domínios cognitivo, emocional, estético e físico, o que se adequa àquilo que são os objetivos e características da ASE (Eddy et al., 2021). Durante a criação da arte, os alunos são convidados a experienciar novas perspetivas, bem como explorar uma infinidade de respostas emocionais. Assim, a educação artística oferece oportunidades para a resolução criativa de problemas e a

desenvolvimento de diversas competências socioemocionais. Os alunos ganham consciência de como é que os seus comportamentos afetam os outros, construindo relacionamentos mais próximos, enquanto se tornam mais ativos em tomadas de decisões individuais e colaborativas (Eddy et al., 2021). Através da arte, os alunos exploram e refletem sobre si mesmos, aprendendo quem são e como podem contribuir para a sociedade (McHenry, 2011).

### *Avaliação da Eficácia de Programas de Aprendizagem Socioemocional*

Perante o aumento da necessidade da integração de programas ASE em contexto escolar (Domitrovich et al., 2017), tem-se assistido igualmente a um aumento no financiamento para a implementação destes programas (McKown, 2019) bem como a divulgação destas intervenções (Taylor et al., 2017), sendo que este progresso levou a uma crescente necessidade na avaliação destes programas no sentido de averiguar se têm impacto positivo nas competências socioemocionais (Coelho & Sousa, 2018).

Os programas ASE são mais eficazes quando incorporam quatro características representados pela sigla SAFE (Durlak et al., 2011): Sequencial: o programa utiliza um conjunto de atividades conectadas e coordenadas para atingir os seus objetivos; Ativo: o programa usa formas ativas de aprendizagem para ajudar os jovens a desenvolver novas competências; Focado: o programa tem pelo menos um componente dedicado ao desenvolvimento de competências pessoais ou sociais; Explícito: o programa pretende o desenvolvimento de competências ASE específicas e de forma explícita. Estes programas, por norma, apresentam durações diversas, sendo estes programas mais eficazes quando há esforços coordenados a longo prazo (CASEL, 2012; Zins et al., 2004).

Nas avaliações destes programas em contexto escolar, os alunos são considerados a primeira fonte de informação (Orpinas & Horne, 2006), assim como os professores. Os professores são considerados fontes de informação importantes para avaliar o impacto dos programas, na medida em que oferecem feedback na observação diária dos seus alunos.

## **Método**

O objetivo central deste estudo é avaliar o impacto de um programa de promoção de competências socioemocionais através de atividades artísticas, designado *Lugar de Silêncio*. Os objetivos específicos, por sua vez, são os seguintes:

- i. Examinar diferenças nos níveis de inteligência emocional entre pré e pós intervenção;
- ii. Avaliar o impacto percebido do programa *Lugar de Silêncio* nos alunos;
- iii. Explorar o impacto percebido do programa *Lugar de Silêncio* nos professores.

Este estudo optou por uma metodologia mista, num plano pré-experimental, tendo sido realizado um pré e um pós-teste, juntamente com um momento exploratório através de entrevistas individuais e de um *focus group*. A metodologia mista é utilizada para obter uma melhor compreensão das conexões ou contradições entre dados qualitativos e quantitativos, podendo oferecer oportunidades para que os participantes partilhem as suas experiências ao longo do processo de investigação e explorem diferentes caminhos que enriquecem as evidências, permitindo que as perguntas sejam respondidas com mais profundidade (Wisdom & Creswell, 2013).

Tendo como objetivo facilitar a leitura dos resultados, apresentam-se separadamente os resultados e discussão da parte quantitativa (denominada Estudo 1) e da parte qualitativa (denominada Estudo 2).

### *Programa Lugar de Silêncio*

O programa *Lugar de Silêncio*, financiado pela Direção Geral das Artes, foi um programa multidisciplinar de prevenção e promoção do desenvolvimento socioemocional junto de jovens dos 15 aos 18 anos, ao promover conhecimentos e competências de identificação, exploração e gestão emocional. Este programa colocou em evidência o papel do professor, encontrando nele um modelo que orienta, provoca e dirige o processo ensino-aprendizagem. O programa recorreu a atividades de cariz artístico que foram levadas pelos professores até à sala de aula, para desencadear a possibilidades dos alunos fortalecerem as suas competências socioemocionais, e conseqüentemente, as suas competências de aprendizagem.

O programa foi desenvolvido ao longo do ano letivo 2021/2022 em duas escolas de ensino secundário artístico. Mediante as especificidades de cada contexto, o programa foi-se adequando aos mesmos e adquirindo contornos específicos em cada um deles. O projeto foi implementado pelos professores titulares de cada área de especialização da produção artística, tendo sido desenvolvidas 52 sessões, em regime semanal.

Os temas definidos neste programa foram o medo, a tristeza, a raiva, a solidão e a culpa, sendo estas emoções consideradas pertinentes de serem exploradas devido à sua importância, pertinência e urgência dado o contexto pandémico ao qual os alunos foram sujeitos. De forma a conceptualizar artisticamente estes temas, foram convidados cinco artistas, onde cada um ficou responsável por uma emoção. Desta forma, atribuiu-se ao medo a linguagem do som; à tristeza a imagem, relacionada com a linguagem fotográfica; à raiva a dança e movimento; à solidão a palavra; e à culpa a escultura.

## Estudo 1

### Amostra

O estudo contou com a participação de 149 estudantes de duas escolas artísticas do Grande Porto, sendo 124 (83.2%) do sexo feminino, 12 (8.1%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos ( $M= 16.7$ ;  $DP=1.2$ ). A maioria dos estudantes que participaram neste estudo encontrava-se no 12º ano de escolaridade, (65.5%). Cerca de metade dos alunos ( $n=74$ ) afirmou ter ou já ter tido acompanhamento psicológico.. As tabelas 1 e 2 sistematizam as informações relativas às características sociodemográficas e académicas da amostra.

**Tabela 1.** *Características sociodemográficas dos participantes*

	<b>n</b>	<b>% válida</b>
<b>Ano de escolaridade</b>		
10º	19	12.8
11º	32	21.6
12º	97	65.5
<b>Sexo</b>		
Masculino	12	8.1
Feminino	124	83.2
Prefere não responder	13	8.7
<b>Curso</b>		
Técnica de Dança Clássica	19	12.8
Técnica de Dança Contemporânea	46	30.9
Têxteis	21	14.1
Cerâmica	14	9.4
Ourivesaria	14	9.4
Gravura/Serigrafia	18	12.1
Realização plástica do espetáculo	17	11.4
<b>Já teve acompanhamento Psicológico?</b>		
Sim	74	50
Não	74	50

A maior parte das mães e dos pais dos participantes (53.2% e 36.8%, respetivamente) tinham, como habilitações literárias, o ensino superior.

**Tabela 2.** *Habilitações Académicas dos pais dos participantes*

	<b>n</b>	<b>% válida</b>
<b>Habilitações Académicas da Mãe</b>		
1º ciclo	4	2.9
2º ciclo	6	4.4
3º ciclo	19	13.9
Secundário	34	24.8
Ensino Superior	73	53.2
<b>Habilitações Académicas do Pai</b>		
1º ciclo	2	1.5
2º ciclo	15	11.3
3º ciclo	17	12.8
Secundário	49	36.8
Ensino Superior	49	36.8

## **Instrumentos**

### *Questionário Sociodemográfico*

O Questionário Sociodemográfico teve como objetivo recolher dados sociodemográficos, nomeadamente, idade, ano de escolaridade, sexo, nacionalidade, área de especialização, habilitações académicas da mãe e do pai, ano que iniciou o ensino artístico especializado e questões relacionadas com acompanhamento psicológico prévio.

*Escala de Inteligência Emocional Wong-Law* (WLEIS-P, 2002; adaptado para a população portuguesa por Costa & Fernandes, 2020)

A escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (WLEIS), é um instrumento de autorresposta constituído por 16 itens que tem como base as dimensões de inteligência emocional identificadas pela revisão da literatura conduzida por Davies et al. (1998): avaliação das próprias emoções (e.g., “*Compreendo bem as minhas emoções*”); avaliação das emoções dos outros (e.g., “*Sou um bom observador das emoções dos outros*”); regulação das emoções

(e.g., “*Possuo um bom controlo das minhas emoções*”); uso das emoções (e.g., “*Estabeleço sempre metas para mim próprio, tentando em seguida dar o meu melhor para as atingir*”). Cada uma das subescalas é composta por quatro itens respondidos numa escala de resposta tipo *Likert* de cinco pontos entre 1 (discordo fortemente) e 5 (concordo fortemente).

A versão portuguesa do WLEIS-P apresenta características psicométricas adequadas, ao nível da validade (validade de construto, avaliada através de Análise Fatorial Confirmatória, replicando a estrutura fatorial original) e da fidelidade (*alphas* de Cronbach das dimensões: avaliação das próprias emoções  $\alpha = .72$ ; avaliação das emoções dos outros  $\alpha = .73$ ; regulação das emoções  $\alpha = .80$ ; uso das emoções  $\alpha = .80$ ; escala total  $\alpha = .81$ ) (Costa & Fernandes, 2020).

### *Questionário de Satisfação com o Programa Lugar de Silêncio*

O questionário de satisfação com o Programa *Lugar de Silêncio* foi desenvolvido com o objetivo de avaliar a perceção dos participantes quanto ao grau de satisfação com o programa. Inclui questões sobre o grau geral de satisfação com o programa e a perceção quanto ao desenvolvimento, através de linguagens artísticas, da inteligência emocional, nomeadamente (e.g., “*Sinto-me muito satisfeito/a por ter participado no Programa Lugar de Silêncio*”; “*Considero que o programa Lugar de Silêncio me permitiu, utilizando as linguagens artísticas, conhecer melhor as minhas emoções*”; “*Considero que o programa Lugar de Silêncio me permitiu, utilizando as linguagens artísticas, conhecer melhor as emoções dos outros*”; “*Considero que o programa Lugar de Silêncio me permitiu, utilizando as linguagens artísticas, usar melhor as emoções*”; “*Considero que o programa Lugar de Silêncio me permitiu, utilizando as linguagens artísticas, gerir melhor as emoções*”). Os cinco itens do questionário foram respondidos numa escala de *Likert* de 5 pontos entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente).

### **Procedimentos de recolha de dados**

Foram tidas em consideração todas as questões éticas e deontológicas. Inicialmente, foi solicitado o pedido de autorização às Direções das Escolas para a realização do estudo. Em setembro de 2021 foi enviado o consentimento informado aos Encarregados de Educação ou, no caso de alunos com idade igual ou superior a 18 anos, aos próprios. Antes do programa ser aplicado, os participantes preencheram aos instrumentos (pré-teste), em contexto de sala de aula

em setembro e outubro de 2021. O segundo momento de coleta de dados (pós-teste) decorreu em junho de 2022, tendo sido aplicados novamente os mesmos instrumentos, também em contexto de sala de aula. No final do mês de junho de 2022, foi enviado, a todos os participantes, um link online para resposta ao questionário de satisfação com o programa.

Dos 149 participantes no estudo, 86 alunos responderam ao protocolo de avaliação nos dois momentos (pré e pós intervenção) e 45 ao questionário de satisfação.

### Procedimentos de análise de dados

A análise de dados foi realizada com recurso ao *software* IBM® SPSS® versão 28 (2021). Foram calculadas estatísticas descritivas com vista à caracterização da amostra e das respostas ao questionário de avaliação da satisfação com o programa, através de medidas de tendência central e de dispersão. A análise das diferenças entre a avaliação pré-intervenção e a avaliação pós-intervenção foi realizada com recurso ao teste-t para amostras emparelhadas (Martins, 2011).

### Resultados

#### Inteligência Emocional: Diferenças entre pré e pós intervenção

Não foram identificadas diferenças significativas, entre pré e pós-teste, nas dimensões da Inteligência Emocional (IE) (Tabela 3).

**Tabela 3.** Diferenças nas dimensões da Inteligência Emocional (IE) entre pré e pós-teste

Dimensões da IE	Momentos		t	Sig.
	Pré-teste M (SD)	Pós-teste M (SD)		
Avaliação das próprias emoções	12.98 (3.03)	13.19 (3.0)	t(79) = - .67	ns
Avaliação das emoções dos outros	15.85 (2.61)	16.30 (2.61)	t(79) = - 1.35	ns
Regulação das emoções	13.38 (3.47)	13.07 (3.82)	t(81) = 1.04	ns
Uso das Emoções	12.16 (3.69)	11.94 (3.08)	t(84) = -.67	ns

ns = não significativo

A avaliação quantitativa da satisfação global dos participantes com programa mostrou que a maioria das respostas se situou entre “Concordo” e “Concordo Totalmente”. Destaca-se a avaliação do item relativo à satisfação pela participação no programa Lugar de Silêncio, com uma percentagem de 95.4 nas categorias “Concordo” e “Concordo Totalmente” (Tabela 4).

**Tabela 4.** Percentagem de respostas “Concordo” e “Concordo Totalmente” ao questionário de satisfação

	%
<i>Sinto-me muito satisfeito/a por ter participado no Programa Lugar de Silêncio</i>	95.4
<i>Considero que o programa Lugar de Silêncio me permitiu, utilizando as linguagens artísticas, conhecer melhor as minhas emoções</i>	86.3
<i>Considero que o programa Lugar de Silêncio me permitiu, utilizando as linguagens artísticas, conhecer melhor as emoções dos outros</i>	86.3
<i>Considero que o programa Lugar de Silêncio me permitiu, utilizando as linguagens artísticas, usar melhor as emoções</i>	79.5
<i>Considero que o programa Lugar de Silêncio me permitiu, utilizando as linguagens artísticas, gerir melhor as emoções</i>	48.8

## Discussão

Não foram encontradas diferenças significativas entre pré e pós-intervenção quanto às dimensões da Inteligência Emocional avaliadas. Estes resultados poderão estar relacionados com questões de ordem metodológica, nomeadamente o *timing* em que a avaliação foi concretizada, uma vez que pode não ter existido um espaçamento suficiente entre pré e pós implementação do programa para a identificação de ganhos efetivos nas dimensões supramencionadas. De facto, Greenberg et al. (2003) também referiram no seu estudo que, na maior parte dos casos, programas que sejam implementados durante um período alargado (mais do que um ano letivo) parecem produzir resultados significativos que se prolongam no tempo.

A utilização de um único instrumento de avaliação, sem evidência prévia da sua capacidade de discriminação deste tipo de ganhos em programas de desenvolvimento de competências socioemocionais nesta faixa etária, poderá também ter contribuído para a ausência de resultados significativos.

Para além disso, uma vez que o facto de metade da amostra já ter usufruído previamente de apoio psicológico poderá ter contribuído para a ausência de resultados significativos, tendo em conta que estas questões poderão ser igualmente abordadas em contexto terapêutico. Neste sentido, a literatura existente tem demonstrado que a efetividade de programas desta natureza pode variar de acordo com os níveis pré-existentes das competências abordadas (Coelho et al., 2014a; Coelho et al., 2014b). Assim, estando presentes pontuações altas dos alunos nas dimensões avaliadas antes da aplicação do programa, um pequeno aumento depois da aplicação do programa poderá não ser um acréscimo considerado significativo.

Ademais, houve uma perda da amostra entre a avaliação pré e pós-intervenção (n=63), o que poderá ter limitado as conclusões e a sua generalização, uma vez que existe a possibilidade de os 63 participantes que não foram avaliados na pós-intervenção corresponderem aos que mais beneficiaram com o programa.

Apesar dos resultados não significativos quanto à diferença entre a avaliação pré-intervenção e pós-intervenção, nos níveis de inteligência emocional, destaca-se positivamente o elevado grau de satisfação com o programa, do ponto de vista dos alunos. De acordo com as dimensões avaliadas no questionário de satisfação, os resultados estão em linha com vários estudos desta natureza, nos quais vários programas baseados em atividades artísticas influenciam de forma positiva aprendizagem social e emocional dos alunos e contribui para o seu bem-estar emocional pessoal e integração social (Karkou & Glasman, 2004; Russell & Hutzel, 2007). Em termos afetivos, a arte encoraja os alunos a expressar seus pensamentos e emoções visualmente em atividades criativas, aumentando sua confiança, autoconsciência e autoeficácia (Catterall & Peppler, 2007; Hetland et al., 2007). Além disso, a colaboração em atividades artísticas, que envolve comunicação e associação, facilita a aprendizagem social (Brouillette, 2009, Catterall & Peppler, 2007). Quando se trata de comunicação, a educação artística melhora as competências comunicacionais dos alunos, como entender e responder às necessidades dos outros (Brouillette, 2009; Hui et al., 2015). Além das competências comunicacionais, a arte tem um efeito significativo nas competências criativas de resolução de conflitos e resolução de problemas (Catterall & Peppler, 2007).

## Estudo 2

### Participantes

O grupo de participantes é constituído por 11 professores que dinamizaram o programa *Lugar de Silêncio*, dos quais três são docentes na Escola 1 e oito são docentes na Escola 2.

**Tabela 5.** *Características sociodemográficas e académicas dos professores*

Participantes	Sexo	Idade	Formação Académica	Nº anos em que trabalha no ensino artístico
P1	F	40	Licenciatura em Design Têxtil e do Vestuário	14
P2	F	55	Curso profissional Pintor/Decorador de Cerâmica	25
P3	M	47	Licenciatura Teatro, Ramo Produção - Design de Cenografia	20
P4	F	47	Licenciatura em Artes Plásticas	25
P5	M	54	Licenciatura em Design Industrial	23
P6	M	60	Curso Profissional de Ourives Cravador de Pedras Finas	33
P7	F	50	Licenciatura em Design Industrial	25
P8	F	38	Licenciatura em Design têxtil e do vestuário; Mestrado em Design de moda	13
P9	F	38	Licenciatura em Dança	11
P10	M	46	Licenciatura em Música, opção de Produção e Tecnologias da Música	28
P11	M	43	Licenciatura em <i>Performing Arts- Dance</i> ; Mestrado em coreografia	8

F = feminino; M = masculino

### Instrumento

O instrumento de recolha de dados foi um guião de *focus group*/entrevista semiestruturada construído para o presente estudo. O guião de entrevista divide-se em: (1) Questões iniciais, metodológicas e éticas; (2) Exploração da perceção de eficácia/qualidade da formação fornecida no âmbito do programa Lugar de Silêncio; (3) Compreensão do modo os professores percecionam o programa Lugar de Silêncio; (4) Compreensão do impacto percebido do programa Lugar de Silêncio nos alunos; (5) Compreensão do impacto percebido do

programa Lugar de Silêncio nos professores; (6) Finalização do *focus group*. Para a presente dissertação, as respostas às questões relacionadas com a dimensão (2) não foram exploradas.

### **Procedimentos de recolha de dados**

Para este estudo foi feito um contacto inicial com os professores das duas escolas que participaram no projeto, com o intuito de explicar a importância da sua colaboração no estudo e informar os mesmos acerca do procedimento das entrevistas. De forma a cumprir os princípios deontológicos da investigação, foi solicitado o consentimento informado dos professores, incluindo a autorização para a gravação e a transcrição da entrevista, garantindo-se o anonimato dos participantes. Foram realizadas três entrevistas individuais através da plataforma online *Zoom* e um grupo de discussão focalizado (*focus group*), realizado em contexto escolar. A recolha dos dados foi realizada em junho de 2022.

### **Procedimentos de análise de dados**

O tratamento de dados foi feito, após transcrição das entrevistas, através de uma análise de conteúdo. Em primeiro lugar, foi realizada uma leitura flutuante que me permitiu o estabelecimento de um primeiro contato com os documentos a analisar, bem como conhecer o texto de forma a facilitar na identificação de indicadores (Bardin, 2012). Este processo de tratamento de dados possibilitou a criação de um Sistema de Categorias, construído a partir dos indicadores previamente identificados.

### **Apresentação e Discussão de Resultados**

Nesta secção serão apresentados e discutidos os resultados das entrevistas, tendo por base a literatura e seguindo os objetivos deste estudo. Apresentam-se excertos exemplificativos, retirados do discurso dos participantes para clarificação das categorias criadas através da codificação dos dados (Anexo I). Cada uma das categorias de primeira geração, identificadas a negrito e sublinhado (e.g., **Avaliar o impacto percebido do programa Lugar de Silêncio nos alunos; Explorar o impacto percebido do programa Lugar de Silêncio nos professores**)

corresponde a dois objetivos do estudo. As categorias de segunda geração estão identificadas a negrito (e.g., **Promoção da capacidade da identificação e expressão emocional**) e as categorias de terceira geração estão identificadas a sublinhado (e.g., Identificação emocional).

### **Avaliar o impacto percebido do programa Lugar de Silêncio nos alunos**

Os resultados evidenciaram que os participantes perceberam um impacto positivo nos alunos que participaram no programa *Lugar de Silêncio*. A partir das narrativas dos participantes, é possível perceber impacto ao nível da promoção da capacidade da identificação e expressão emocional, da promoção de competências pro sociais, do aumento do envolvimento escolar, da melhoria do bem-estar psicológico, de uma gestão emocional mais adequada da vivência do período pandémico e da valorização do trabalho artístico.

#### **A. Promoção da capacidade da identificação e expressão emocional**

Relativamente à promoção da inteligência emocional, dois docentes referiram que os seus alunos desenvolveram competências de identificação emocional: *“O tomarem consciência deles próprios...”*; *“(…) eu acho que é uma tomada de consciência que fazem de determinadas emoções, hum, e todos nós sentimos... e que... “eu sinto...” “o meu colega sente...” e o impacto que têm essas emoções na nossa vida (…).”*

Para além disso, foi também apontado por nove docentes que os seus alunos obtiveram melhorias a nível da expressão emocional: *“(…), o ponto forte foi a comunicação da emoção.”*; *“Verbalizar a emoção.” “É a comunicação do que está cá dentro para a verbalização e depois da verbalização para a plasticidade. Isto é tudo comunicação (…). No que é o conseguir verbalizar... e o quanto isto colabora para a estruturação deles enquanto indivíduos (…).”*; *“(…) primeiramente os alunos um bocado inibidos e tinham muito cuidado falar das emoções deles, (..) mas depois com a segunda proposta de trabalho eu senti que foram mais participativos (..) não tinham problema de abordar as emoções íntimas (..)”*; *“Perceberam que não vão ser julgados por nós, nós não íamos ter opinião sobre aquilo que eles iam dizer para nós, acho aquilo era o medo deles...”*

A capacidade de entender as próprias emoções é fundamental para o desenvolvimento dos jovens (*California Department of Education, 2018*). Os resultados de um estudo efetuado por Hoang e Vu (2016) demonstraram também que os alunos, após a aplicação de um programa ASE, começaram a perceber dos benefícios de reconhecer os sentimentos de outras pessoas,

assumir as perspectivas dos outros e mostrar empatia e sensibilidade aos sentimentos dos outros. Os alunos demonstraram interesse em explorar seus próprios sentimentos e os dos outros, sendo que o reconhecimento da própria emoção os leva a lidar com os sentimentos negativos, a controlar e dominar os seus comportamentos (Hoang & Vu, 2016). Por ser um programa em que a produção de objetos artísticos tem um papel importante, a literatura também indica que, por meio de processos artísticos, a arte tem a capacidade de encorajar os alunos a expressar as suas emoções visualmente em atividades criativas (Catterall & Peppler, 2007).

## **B. Promoção das competências prossociais**

No que concerne a promoção das competências prossociais, dois docentes apontaram a promoção da descentração social, *“eles achavam piada uma coisa, que afinal o medo de um aluno é o mesmo com o outro e o outro... “e tu sentias a mesma coisa? É que eu também...” e pensar, isto afinal é normal.” “(...) eles perceberam que não são sozinhos, o “eu eu eu eu” não é o eu, somos nós.”* Para além desta temática, também foi referido por um docente o aumento da empatia nos seus alunos, *“A ouvirem os colegas... houve ali momentos de grande cumplicidade e de respeito que é muito bonito ver nestas idades, não é? Estamos a falar de crianças de 12-11 anos, portanto acho que foi muito, muito positivo.”*. Neste sentido, estudos anteriores também indicaram que, por meio do envolvimento em intervenções com foco criativo, estudantes adquiriram ganhos significativos em empatia (Castillo et al., 2013; Ishaq, 2006). Carlozzi et al. (1995) encontrou também relações positivas entre o desenvolvimento criativo e a capacidade de perceber mensagens afetivas e demonstrar sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros.

## **C. Aumento do envolvimento escolar**

Relativamente à categoria de aumento do envolvimento escolar, dois docentes identificam que os alunos demonstraram aumento na participação em sala de aula, por se sentirem bastante motivados com as atividades inerentes ao projeto: *“... eu senti-os muito, muito motivados com esta oportunidade de falarem sobre as emoções, muito motivados mesmo e de produzirem, hum, materiais acerca disto, não é? Fotografias ou desenhos, todos os materiais que nós íamos construindo à volta destas partilhas e destas conversas (...); “Eles libertaram-se bastante quando começaram a materializar as emoções... quando começaram a*

*pô-las para o espaço, acho que eles aí já se sentiram... e gostaram do resultado do trabalho deles.”* Este resultado corrobora com os dados de um estudo recente de Lee e Lee (2021) onde os professores descreveram que os alunos, ao trabalharem com materiais artísticos, tornavam-se ainda mais engajados no seu trabalho artístico. Os mesmos autores referiram que quando os alunos discutiram e compartilharam o seu trabalho, eles mostraram melhorias nas suas interações e respeito pelos outros alunos. Muitos professores descreveram que seus alunos eram mais capazes de elogiar, fazer críticas construtivas e fazer sugestões sobre o trabalho de outros alunos. De facto, jovens que apresentam níveis mais altos de competências socioemocionais estão mais envolvidos na escola (Durlak et al., 2011; Gutman & Vorhaus, 2012).

Outro estudo de Wang e Eccles (2012) também descreveram resultados semelhantes, ao referirem que a escola, ao atender as necessidades socioemocionais dos alunos de forma adequada, origina uma maior motivação e níveis mais altos de bem-estar. Os professores que criam um senso de comunidade têm uma maior probabilidade de terem alunos que desenvolvam competências socioemocionais e de terem uma maior motivação académica (Solomon et al., 2000).

#### **D. Melhoria do bem-estar psicológico**

Foi destacado por uma professora um caso de melhoria do bem-estar psicológico de uma aluna: *“Tive um caso de uma aluna que teve muito mal, iniciou o ano muito mal, (...) com risco de estar a ser internada... e neste momento o lugar onde ela quer estar é aqui, onde se sente bem... veio muito bem para as aulas... (...).”* Este testemunho vai de encontro com vários resultados descritos em estudos anteriores, onde indicam que os programas de aprendizagem socioemocional reduzem comportamentos problemáticos, previnem problemas psicológicos e promovem a saúde mental e o ajustamento positivo nas crianças e adolescentes (Castillo et al., 2013; Conduct Problems Prevention Research Group, 2011; Ruiz-Aranda et al., 2012). Este resultado reforça ainda a importância da implementação dos programas ASE nas escolas, na medida que diminuem sintomas psicopatológicos, bem como aumentam o ajustamento psicológico, o que se constitui como um contributo pertinente a nível de saúde mental (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017).

## **E. Gestão emocional mais adequada da vivência do período pandémico**

A gestão emocional mais adequada da vivência do período pandémico foi referida por um professor: *“Claro que eles ressacados do Covid, estão com muito mais bloqueios e muito mais limitações para gerir as emoções que tinham e elas estariam muito mais desequilibradas e muito mais desestruturadas, não é? Portanto ainda bem que foi nesta altura.”* Com a pandemia, muitos alunos perderam oportunidades de desenvolver importantes competências interpessoais e emocionais que ocorrem naturalmente por meio da conciliação nos relacionamentos, na construção de relacionamentos e resolução de conflitos com outras pessoas (Hussong et. al., 2021). Para além disso, vários alunos também testemunharam ou experimentaram na época pandémica um aumento na violência doméstica, e muitos foram forçados a assumir papéis de cuidadores enquanto os pais, considerando as dificuldades económicas a que muitas famílias foram sujeitas. (Rosanbalm, 2021; Minkos, & Gelbar, 2021; Hussong et. al., 2021).

## **Explorar o impacto percebido do programa Lugar de Silêncio nos professores**

Os resultados evidenciaram que o programa Lugar de Silêncio teve um impacto percebido positivo nos professores que nele participaram. Esse impacto está fortemente associado a várias dimensões, sendo estas: a identificação e expressão emocional, o aumento da literacia emocional e em saúde mental, a gestão emocional e comportamental, o aumento da qualidade da relação com os alunos e a criação de oportunidades para maior interação entre colegas.

### **A. Aumento da qualidade da relação com os alunos**

Cinco docentes deram destaque ao aumento da qualidade da relação com os alunos, *“(...) o que eu senti relativamente aos alunos este ano ao entrar neste programa, ao de fazer este trabalho, foi que ainda me consegui aproximar mais (...)”, “Teve reflexo na relação com o aluno.”, “(...) fomos mexendo em assuntos, digamos assim, emoções, que os fizeram sentir-se ainda mais à vontade connosco (...)”, “De se ter... foi de eu ter conhecido um bocadinho mais os meus alunos, não é? Eles deixaram-me entrar naquele... no seu mundo, não é? Que às vezes a gente não os entende (...)”, “(...) uma oportunidade de os conhecer um pouco melhor também, não é? De outros ângulos por assim dizer.”* Estudos prévios também demonstram que

quando os professores criam ambientes de aprendizagem seguros para os alunos expressarem emoções, eles tendem a construir relacionamentos mais próximos, o que pode resultar em uma abordagem proativa para melhorar a gestão na sala de aula (Zins et al., 2007).

## **B. Aumento da literacia emocional e em saúde mental**

O aumento da literacia emocional e em saúde mental foi referido por quatro docentes, “(...) ajudou-nos a contornar determinadas coisas para a qual eu acho que nós... nunca tivemos formação para isso, não é?”, “(...) comecei a perceber que de facto existem vários graus de cada uma das emoções.”, “Só o simples facto de termos consciência que não temos que saber lidar e encaminhar para quem... só isso... essa consciência, não é?”, “(...) a formação em inteligência emocional, gestão emocional ou o que seja, estas informações são importantes para nós sobretudo que lidamos com seres humanos constantemente, e jovens que estão todos... estão sempre a mudar.” Professores com maior literacia emocional estão mais cientes e sintonizados com os sentimentos dos outros ao seu redor. Estes antecipam as fortes reações emocionais dos jovens e podem responder de forma eficaz às necessidades individuais (Jennings & Greenberg, 2009).

## **C. Promoção da capacidade de identificação e expressão emocional**

Três professores relataram que a implementação do programa Lugar de Silêncio ajudou a desenvolver a sua identificação e expressão emocional, “(...) e começamos a verbalizar emoções que nós sentíamos, mas também não éramos capazes de identificar (...)”, “(...) acabei por crescer porque também aprendi a ver as minhas emoções de outra forma e conseguir comunicá-las de outra forma.”, “(...) foi uma oportunidade sem dúvida para já de pensar em coisas se calhar já não pensava há muito tempo ou não me apercebia que pensava, se calhar e de facto foi uma oportunidade de vivenciar algumas das coisas, de alguns sentimentos de uma forma diferente, a formação ajudou também a estimular isso.” De acordo com Jennings e Greenberg (2009), os professores com elevada competência social e emocional são mais autoconscientes. Estes reconhecem as suas próprias emoções, são capazes de usar suas emoções de forma positiva para motivar os outros a aprender, entendem muito bem as suas próprias capacidades, bem como os seus pontos fortes e fracos emocionais (Jennings & Greenberg, 2009).

#### **D. Gestão emocional e comportamental**

Três docentes destacaram a gestão emocional e comportamental como um dos ganhos relativos à implementação deste programa de competências socioemocionais, “(...) *tenho uma filha com autismo e ajudou-me... mesmo com ela, houve coisas que eu consigo gerir de outra maneira, já não fico tão ansiosa com determinadas coisas (...)*”, “(...) *ajudou-nos (...) a contornar determinados problemas, no meu caso a saber como é que havia de estar e de reagir de agir com eles (...)*”, “(...) *também me ajudou a ver as coisas um bocadinho de outra maneira e se calhar suavizar um bocadinho mais as coisas.*” Na literatura, vários estudos comprovaram que os professores competentes têm mais controlo das suas emoções, bem como dos seus comportamentos. Professores com uma melhor gestão emocional e comportamental conseguem gerir a ansiedade de uma maneira saudável, sem prejudicar os seus relacionamentos com alunos e colegas de trabalho, permitindo-lhes ver o seu local de trabalho como mais agradável (Goddard et al., 2004).

#### **E. Criação de oportunidades para maior interação entre colegas**

Dois docentes, a participação neste projeto promoveu a criação de oportunidades para uma maior interação entre colegas, “*Houve até partilha com os nossos colegas, nós tivemos momentos de partilha e isso também acabou por ajudar a parte da relação (...)*”, “*Foi fixe ver outros lados deles que nem conhecia.*” Royal e Rossi (1997) no seu estudo demonstraram que um sentido de comunidade entre colegas também pode ser um importante precursor para o desenvolvimento do sentido de comunidade entre os alunos. Por sua vez, o sentido de comunidade entre alunos está positivamente relacionado com o seu envolvimento nas atividades escolares e com as suas relações sociais positivas com os outros; este processo construtivo prepara os alunos para a plena participação numa sociedade democrática (Royal & Rossi, 1997). Conforme explicado acima, a aprendizagem social e emocional é uma necessidade para melhorar as relações sociais, não apenas nas escolas, mas também na sociedade enquanto se aprende os papéis dos adultos e se comunica com os outros. Além disso, Baumeister e Leary (1995) afirmam que o sentimento de pertença é importante para formar e manter relações interpessoais positivas e duradouras.

## Conclusões

O presente estudo procurou avaliar o impacto do programa de desenvolvimento de competências socioemocionais através da arte, designado *Lugar de Silêncio*, desenvolvido com estudantes do ensino secundário artístico. No que diz respeito aos dados quantitativos relativos aos resultados da *Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law*, este estudo mostrou resultados não significativos e/ou que seguiram uma direção oposta à esperada. Apesar da ausência de resultados significativos, a avaliação do programa Lugar de Silêncio registou uma elevada receptividade dos participantes, tendo como sustento as respostas dadas ao *Questionário de Satisfação com o Programa Lugar de Silêncio*. Relativamente aos dados qualitativos, através da análise das entrevistas feitas aos professores que implementaram o programa, este estudo apontou para a existência de um impacto positivo do programa *Lugar de Silêncio*, tanto nos alunos como nos professores. Os ganhos relativos à identificação e expressão emocional, a aproximação e a melhoria do relacionamento entre professores e alunos são aspetos que se destacaram na avaliação de ambos os grupos de participantes.

Relativamente às limitações deste estudo, a ausência de um grupo de controlo impossibilitou a análise de inferências causais sobre a natureza dos ganhos, isto é, perceber se os mesmos estão relacionados com o programa, bem como explorar possíveis repercussões de outras variáveis que não foram controladas. Outra limitação deste estudo tem a ver com questões acústicas, uma vez que durante a transcrição das entrevistas não foi possível fazer a distinção dos participantes devido às características da sala da qual decorreu a entrevista *focus group*, impossibilitando assim a identificação dos mesmos na utilização de referências na discussão dos dados qualitativos deste estudo.

Como sugestão de investigação futura, destaca-se a importância de recorrer a um instrumento capaz de avaliar de uma forma mais precisa os ganhos deste tipo de programas. Seria também importante considerar a realização de um estudo de *follow-up* de forma a compreender, após um período de tempo mais alargado, de que modo se mantêm as aprendizagens desenvolvidas durante o programa.

No que diz respeito às implicações práticas, tendo em conta o grau de satisfação dos participantes face ao programa, salienta-se a importância de os psicólogos darem continuidade à formação dos agentes educativos ao nível do desenvolvimento socioemocional, por serem figuras centrais na modelagem e no ensino das competências socioemocionais dos seus alunos (Schonert-Reichl et al., 2017). Estas formações não devem apenas preparar e capacitar os

professores na implementação de programas de desenvolvimento socioemocional nos seus alunos, ao nível das práticas pedagógicas, como também de promover o seu próprio desenvolvimento profissional. Destaca-se ainda a importância de os psicólogos que trabalham nestes contextos incorporarem as boas práticas da avaliação da eficácia para utilizar *evidence based programs*, uma vez que programas desta natureza são fortemente apoiados em evidência científica e no princípios de desenvolvimento infantil e adolescente, bem como cientificamente avaliados e demonstrados como produzindo resultados positivos para os alunos (Durlak et al., 2011).

Apesar deste estudo ter sido efetuado com uma amostra normativa escolar, este tipo de programas, pelos benefícios do desenvolvimento socioemocional, podem ser utilizados não só de uma forma universal, mas também seletiva, junto de jovens com vulnerabilidades diversas, como, por exemplo, problemas de comportamento. Através de projetos comunitários, os psicólogos podem utilizar este tipo de programas para potenciar estas competências em jovens com comportamentos de risco, uma vez que já têm sido implementados programas de desenvolvimento socioemocional direcionados para jovens em risco que, após a participação no programa, demonstraram melhorias ao nível das competências sociais e emocionais (Carroll et al., 2020). Para além disso, por ser um programa de promoção de competências socioemocionais através da arte, a utilização do *Lugar de Silêncio* pode desempenhar um papel crucial na facilitação da ASE junto de jovens com vulnerabilidades do ponto de vista da comunicação e interação social, nomeadamente jovens com perturbação do espectro do autismo (Corbett et al., 2011, 2016a, 2016b).

## Referências Bibliográficas

- Bridgeland, J. M., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. A Report for CASEL. Executive Summary.*
- Bardin, L. (2012). *Análise de Conteúdo.* Almedina Brasil.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Brouillette, L. (2009). How the Arts Help Children to Create Healthy Social Scripts: Exploring the Perceptions of Elementary Teachers. *Arts Education Policy Review*, 111(1), 16–24. <https://doi.org/10.1080/10632910903228116>
- California Department of Education. (2018). *Socio-emotional development domain.* <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/itf09socemodev.asp>.
- Carlozzi, A. F., Bull, K. S., Eells, G. T., & Hurlburt, J. D. (1995). Empathy as Related to Creativity, Dogmatism, and Expressiveness. *The Journal of Psychology*, 129(4), 365-373. <https://doi.org/10.1080/00223980.1995.9914974>
- CASEL. (2012). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*
- CASEL. (2012). *Effective social and emotional learning programs Preschool and Elementary* (school ed). Chicago, IL: Author
- CASEL. (2015). *Effective social and emotional learning programs: Middle and High School* (school ed.). Chicago, IL: Author.
- CASEL. (2019). *Core SEL competencies.* <https://casel.org/core-competencies/>
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>
- Catterall, J. S., & Peppler, K. A. (2007). Learning in the visual arts and the worldviews of young children. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 543–560. <https://doi.org/10.1080/03057640701705898>
- Chen, H. (1997). Applying mixed methods under the framework of theory-driven evaluations. *New Directions for Evaluation*, 1997(74), 61–72. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/ev.1072~>

Clarke, A., Morreale, S., Field, C. A., Hussein, Y., & Barry, M. (2015). *What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK.*

Coelho, V. A., & Sousa, V. (2018). Differential Effectiveness of a Middle School Social and Emotional Learning Program: Does Setting Matter? *Journal of Youth and Adolescence*, 47(9), 1978-1991. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0897-3>

Coelho, V., Sousa, V., & Marchante, M. (2014a). Desenvolvimento e validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais versão professores. *Revista INFAD de Psicologia “International Journal of Developmental and Educational Psychology,”* 1(2), 17–22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349833719025>

Coelho, V., Sousa, V., & Figueira, A. (2014b). The Impact of a School-Based Social and Emotional Learning Program on the Self-Concept of Middle School Students. *Revista de Psicodidáctica*, 19, 347–365. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10714>

Conduct Problems Prevention Research Group. (2011). The effects of the “fast track” preventive on the development of conduct disorder across childhood. *Child Development*, 82, 331-345. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01558.x>

Corbett, B. A., Gunther, J. R., Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D., Schupp, C. W., & Rios, T. (2011). Brief Report: Theatre as Therapy for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(4), 505–511. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1064-1>

Corbett, B. A., Blain, S. D., Ioannou, S., & Balsler, M. (2016). Changes in anxiety following a randomized control trial of a theatre-based intervention for youth with autism spectrum disorder. *Autism*, 21(3), 333–343. <https://doi.org/10.1177/1362361316643623>

Corbett, B. A., Key, A. P., Qualls, L., Fecteau, S., Newsom, C., Coke, C., & Yoder, P. (2016). Improvement in Social Competence Using a Randomized Trial of a Theatre Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(2), 658–672. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2600-9>

Costa, H., & Fernandes, H. (2020). *Propriedades psicométricas da Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law em adolescentes* (pp. 193–201).

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>

Deasy, R. J. (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington DC: Arts Education Partnership.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. [/https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x)

Eddy, M., Blatt-Gross, C., Edgar, S. N., Gohr, A., Halverson, E., Humphreys, K., & Smolin, L. (2021). Local-level implementation of Social Emotional Learning in arts education: moving the heart through the arts. *Arts Education Policy Review*, 122(3), 193–204. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1788681>

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, T. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ferreira, M., Martinsone, B., & Talić, S. (2020). Promoting Sustainable Social Emotional Learning at School through Relationship-Centered Learning Environment, Teaching Methods and Formative Assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 21–36. <https://doi.org/doi:10.2478/jtes-2020-0003>

Franco, M. G. (2008). *A gestão das emoções na sala de aula. Projeto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,

Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33, 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>

Gutman, L. M., & Vorhaus, J. (2012). The impact of pupil behaviour and wellbeing on educational outcomes. Childhood Wellbeing Research Centre.

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2007). *Studio thinking: The real benefits of visual arts education*. New York, NY: Teachers College Press.

Hoang, K., & Vu, T. (2016). *Teaching Social and Emotional Skills to Students in Vietnam: Challenges and Opportunities. 1.*

Hui, A. N. N., He, M. W. J., & Ye, S. S. (2015). Arts education and creativity enhancement in young children in Hong Kong. *Educational Psychology*, 35(3), 315–327. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.875518>

Hussong, A. M., Benner, A. D., Erdem, G., Lansford, J. E., Makila, L. M., Petrie, R. C., & Team, T. S. R. A. C.-19 R. (2021). Adolescence Amid a Pandemic: Short- and Long-Term

Implications. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 820-835.  
<https://doi.org/10.1111/jora.12671>

Ishaq, A. (2006). Essay: Development of children's creativity to foster peace. *The Lancet*, 368, S26-S27. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(06\)69915-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(06)69915-7)

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>

Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62–65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>

Jones, S. M., Bailey, R., & Jacob, R. (2014). Social-emotional learning is essential to classroom management. *Phi Delta Kappan*, 96(2), 19–24. <https://doi.org/10.1177/0031721714553405>

Karkou, V., & Glasman, J. (2004). Arts, education and society: the role of the arts in promoting the emotional wellbeing and social inclusion of young people. *Support for Learning*, 19(2), 57–65. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2004.00321.x>

Lee, H., & Lee, M. J. (2021). Visual art education and social-emotional learning of students in rural Kenya. *International Journal of Educational Research*, 108, 101781. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101781>

Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso Ao IBM, SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

McHenry, J. A. (2011). Rural empowerment through the arts: The role of the arts in civic and social participation in the mid west region of Western Australia. *Journal of Rural Studies*, 27, 245–253. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2011.03.001>.

McKown, C. (2017). Social-Emotional Assessment, Performance, and Standards. *Future of Children*, 27, 157–178. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0008>

McKown, C. (2019). Challenges and Opportunities in the Applied Assessment of Student Social and Emotional Learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 205-221. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614446>

McKown, C. (2021). *Evaluating Social Emotional Learning (SEL) Program Impact*. XSEL-LABS. <https://xsel-labs.com/blog/evaluating-social-emotional-learning-sel-program-impact/>

Minkos, M. L., & Gelbar, N. W. (2021). Considerations for educators in supporting student learning in the midst of COVID-19. *Psychology in the schools*, 58(2), 416-426. <https://doi.org/10.1002/pits.22454>

Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11330-000>

Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Rooney, R. (2004) *Arts-based teaching and learning. Review of the literature*. Washington, DC: VSA Arts, and Rockville, MD: Westat.

Rosanbalm, K. (2021). *Social and emotional learning during COVID-19 and beyond: Why it matters and how to support it*. Cary: Duke University Sanford School of Public Policy. <https://hunt-institute.org/wp-content/uploads/2021/02/Hi-Duke-Brief-SEL-Learning-During-COVID-19-Rosanbalm.pdf>

Royal, M. A., & Rossi, R. J. (1997). Schools as communities (Issue Brief). Seattle, WA: ERIC Clearinghouse on Educational Administration.

Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2012). Short- and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 51(5), 462-467. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.02.003>

Russell, R. L., & Hutzler, K. (2007). Promoting Social and Emotional Learning through Service-Learning Art Projects. *Art Education*, 60(3), 6–11. <https://doi.org/10.1080/00043125.2007.11651638>

Schonert-Reichl, K., Kitil, M., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning*.

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D. E., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.21641>

Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education, 4*(1), 3-51. <https://doi.org/10.1023/A:1009609606692>

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development, 88*(4), 1156-1171. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Wang, M., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence, 22*(1), 31–39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>

Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?. *Health promotion international, 26 Suppl 1*, i29–i69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.

Wisdom, J., & Creswell, J. W. (2013). Mixed methods: integrating quantitative and qualitative data collection and analysis while studying patient-centered medical home models. *Rockville: Agency for Healthcare Research and Quality, 13*, 1–5.

Yoder, N. & Gurke, D. (2017). Social and emotional learning coaching toolkit: Keeping SEL at the Center. Washington, DC: American Institutes for Research

Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M. C., Weiland, C., Gomez, C. J., Moreno, L., Rolla, A., D'Sa, N., & Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology, 51*(3), 309–322. <https://doi.org/10.1037/a0038785>

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>

## Anexos

### Anexo I – Sistema de Categorias

Impacto percebido do programa Lugar de Silêncio nos alunos (1º Geração de Categorias)				
2º Geração de Categorias	3º Geração de Categorias	Exemplos dos dados	Nº de Referências	Nº de Fontes
<b>A. Promoção da capacidade da identificação e expressão emocional</b>	A1. Identificação emocional	<p><i>“O tomarem consciência deles próprios...”</i></p> <p><i>“Eu acho que... eu acho que é uma tomada de consciência que fazem de determinadas emoções, hum, e todos nós sentimos... e que... “eu sinto...” “o meu colega sente...” e o impacto que têm essas emoções na nossa vida (...).”</i></p>	2	2
	A2. Expressão emocional	<p><i>“Exatamente, o ponto forte foi a comunicação da emoção.”</i></p> <p><i>“Verbalizar a emoção.”</i></p> <p><i>“É a comunicação do que está cá dentro para a verbalização e depois da verbalização para a plasticidade. Isto é tudo comunicação (...) No que é o conseguir verbalizar... e o quanto isto colabora para a estruturação deles enquanto indivíduos, não é?”</i></p> <p><i>“Eu nunca tive tantos alunos que andassem agarrados a mim e: “Professora eu amo-te.””</i></p>	9	9

		<p><i>“Nós temos alunos que estão sempre a pedir-nos abraços.”</i></p> <p><i>“E depois passam por nós sempre com gesto de coração...”</i></p> <p><i>“(...) primeiramente os alunos um bocado inibidos e tinham muito cuidado falar das emoções deles, não eram uns alunos muito abertos, mas depois com a segunda proposta de trabalho eu senti que foram mais participativos e mais... não tinham problema de abordar as emoções íntimas (...)”</i></p> <p><i>“(...) no início os alunos ficaram assim um bocado... disse pelo menos na nossa turma, disseram: “Ai não vou expor aqui as minhas emoções, as minhas...nada disso” e eu disse “Não vocês podem levar para aí ou não, ou podem falar de uma maneira geral” mas depois na segunda emoção, começaram todos a falarem de coisas muito pessoais.”</i></p> <p><i>“[O que é que foram os motivos que levaram ao sucesso, porque é que os miúdos depois começaram, como vocês disseram, a abrir-se mais a participar mais...] Perceberam que vão ser julgados por nós, nós não íamos ter opinião sobre aquilo que eles iam dizer</i></p>	
--	--	---	--

		<i>para nós, acho aquilo era o medo deles...”</i>		
<b>B. Promoção das competências prossociais</b>	B1. Promoção da Descentração social	<i>“eles achavam piada uma coisa, que afinal o medo de um aluno é o mesmo com o outro e o outro... “e tu sentias a mesma coisa? É que eu também...” e pensar, isto afinal é normal.”</i>  <i>“(...) eles perceberam que não são sozinhos, o “eu eu eu eu” não é o eu, somos nós.”</i>	2	2
	B2. Empatia	<i>“A ouvirem os colegas... houve ali momentos de grande cumplicidade e de respeito que é muito bonito ver nestas idades, não é? Estamos a falar de crianças de 12-11 anos, portanto acho que foi muito, muito positivo.”</i>	1	1
<b>C. Aumento do envolvimento escolar</b>	-	<i>“Posso referir por parte dos alunos... eu senti-os muito, muito motivados com esta oportunidade de falarem sobre as emoções, muito motivados mesmo e de produzirem, hum, materiais acerca disto, não é? Fotografias ou desenhos, todos os materiais que nós íamos construindo à volta destas partilhas e destas conversas. Eles estavam</i>	2	2

		<p><i>muitíssimo motivados e até lhe digo que que me perguntavam com alguma frequência “Quando é que voltamos a falar...?” “Quando é que voltamos ao Lugar de Silêncio?” portanto foi muito bem recebido.”</i></p> <p><i>“Eles libertaram-se bastante quando começaram a materializar as emoções... quando começaram a pô-las para o espaço, acho que eles aí já se sentiram... e gostaram do resultado do trabalho deles.”</i></p>		
<b>D. Melhoria do bem-estar psicológico</b>	-	<p><i>“Tive um caso de uma aluna que teve muito mal, iniciou o ano muito mal, muito mal mesmo, com risco de estar a ser internada... e neste momento o lugar onde ela quer estar é aqui, onde se sente bem... veio muito bem para as aulas... foi muito bom, foi muito bom.”</i></p>	1	1
<b>E. Gestão emocional mais adequada da vivência do período pandémico</b>	-	<p><i>“Claro que eles ressacados do Covid, estão com muito mais bloqueios e muito mais limitações para gerir as emoções que tinham e elas estariam muito mais desequilibradas e muito mais desestruturadas, não é? Portanto ainda bem que foi nesta altura.”</i></p>	1	1
<b>Impacto percebido do programa Lugar de Silêncio nos professores (1º Geração de Categorias)</b>				
<b>2º Geração de Categorias</b>	<b>Exemplos dos dados</b>		<b>Nº de Referências</b>	
<b>A. Aumento da qualidade da</b>	<p><i>“(...) o que eu senti relativamente aos alunos este ano ao entrar neste programa, ao de fazer este</i></p>		5	5

<p><b>relação com os alunos</b></p>	<p><i>trabalho, foi que ainda me consegui aproximar mais (...)</i></p> <p><i>“Teve reflexo na relação com o aluno.”</i></p> <p><i>“(...) fomos mexendo em assuntos, digamos assim, emoções, que os fizeram sentir-se ainda mais à vontade connosco (...)</i></p> <p><i>“De se ter... foi de eu ter conhecido um bocadinho mais os meus alunos, não é? Eles deixaram-me entrar naquele... no seu mundo, não é? Que às vezes a gente não os entende...”</i></p> <p><i>“(...) uma oportunidade de os conhecer um pouco melhor também, não é? De outros ângulos por assim dizer.”</i></p>		
<p><b>B. Aumento da literacia emocional e em saúde mental</b></p>	<p><i>“(...) ajudou-nos a contornar determinadas coisas para a qual eu acho que nós... nunca tivemos formação para isso, não é?”</i></p> <p><i>“(...) comecei a perceber que de facto existe vários graus de cada uma das emoções.”</i></p> <p><i>“Só o simples facto de termos consciência que não temos que saber lidar e encaminhar para quem... só isso... essa consciência, não é?”</i></p> <p><i>“(...) estas informações são importantes para nós sobretudo que lidamos com seres humanos constantemente, e jovens que estão todos... estão sempre a mudar.”</i></p>	<p>4</p>	<p>4</p>
<p><b>C. Promoção da capacidade da identificação e</b></p>	<p><i>“(...) e começamos a verbalizar emoções que nós sentíamos, mas também não éramos capazes de identificar (...)</i></p>	<p>3</p>	<p>3</p>

<p><b>expressão emocional</b></p>	<p><i>“(...) acabei por crescer porque também aprendi a ver as minhas emoções de outra forma e conseguir comunicá-las de outra forma.”</i></p> <p><i>“Agora no meu caso, a vivência de estes sentimentos desta... do Lugar de Silêncio, é assim foi uma oportunidade sem dúvida para já de pensar em coisas se calhar já não pensava há muito tempo ou não me apercebia que pensava se calhar e de facto foi uma oportunidade de vivenciar algumas das coisas, de alguns sentimentos de uma forma diferente, a formação ajudou também a estimular isso.”</i></p>		
<p><b>D. Gestão emocional e comportamental</b></p>	<p><i>“(...) tenho uma filha com autismo e ajudou-me... mesmo com ela, houve coisas que eu consigo gerir de outra maneira, já não fico tão ansiosa com determinadas coisas (...)”</i></p> <p><i>“(...) ajudou-nos a chegar mais... a contornar determinados problemas, no meu caso a saber como é que havia de estar e de reagir de agir com eles e isso foi bom, foi muito bom.”</i></p> <p><i>“(...) também me ajudou a ver as coisas um bocadinho de outra maneira e se calhar suavizar um bocadinho mais as coisas.”</i></p>	<p>3</p>	<p>3</p>
<p><b>E. Criação de oportunidades para maior interação entre colegas</b></p>	<p><i>“Houve até partilha com os nossos colegas, nós tivemos momentos de partilha e isso também acabou por ajudar a parte da relação (...)”</i></p> <p><i>“Foi fixe ver outros lados deles que nem conhecia.”</i></p>	<p>2</p>	<p>2</p>