

Terapia cognitivo-comportamental em grupo no desenvolvimento de inteligência emocional: Um relato de experiência

THALISSON SAMUEL SILVA DOS SANTOS

Estudante finalista do curso de Bacharel em Psicologia
Centro Universitário do Norte

TAINÁ CONDE PINTO

Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário do Norte
Pós-graduando em Saúde Mental com ênfase no SUS e SUAS pelo
Centro Educacional Capacitar

GABRIELLA ASSUNÇÃO VIEIRA

Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário do Norte

Abstract

Emotional intelligence (EI) is characterized by a relatively new field of study, and it brings a concept that breaks the traditional idea of what it is to be intelligent. EI corresponds to the accurate ability to assess and express emotions; understand them; and control them in order to foment intellectual and emotional growth. In this scenario, we have the Applied Psychology Service of UniNorte/Laureate, which presented great demand for clients with undeveloped emotional intelligence. Opting for Cognitive-Behavioral Therapy, considering its applicability in group format, as well as its affinity to the dimensions of thought and emotion, the present article proposed a structured protocol of group intervention in the referred approach, aiming the development of EI. For this purpose, a theoretical review of this concept was carried out, as well as the main cognitive-behavioral strategies, seeking evidence for the proposed procedures and techniques, as well as a content analysis of the reports to evaluate the results.

Key words: Emotional intelligence; Cognitive-behavioral therapy; Group therapy; Cognitive restructuring; Modeling.

1. INTRODUÇÃO

Em tempos a Psicologia procura compreender a natureza da inteligência. Atualmente conta com uma multiplicidade de perspectivas e uma considerável quantidade de publicações a respeito deste tema. Com base numa coleta de dados feita por Primi (2002) na base de dados PsycINFO da American Psychology Association (www.apa.org), existem mais de 18.440 (dezoito mil quatrocentos e quarenta) artigos com a palavra "inteligência" em seus títulos.

Na primeira metade do século passado os estudos de inteligência concentravam-se na estrutura e definição de capacidades intelectuais. Nesta época, destacam-se duas perspectivas polarizadas: Spearman (2005) afirmando que a inteligência se expressa num fator geral (g); e a de Thurstone (1938), que defende a existência de um conjunto de habilidades básicas.

Na segunda metade do século passado, o conceito dicotômico se desenvolveu para uma concepção vertical integrada, chamada de Teoria Gf-Gc (inteligência fluida e cristalizada), proposta inicialmente por Cattell (1941, 1971) e posteriormente desenvolvida por seu discípulo Horn (1991).

No final do século XX uma serie de pesquisas começou a ampliar o construto inteligência assimilando aspectos da cognição e emoção. Essas pesquisas são feitas a partir da definição de inteligência emocional.

A definição original de inteligência emocional foi apresentada por Mayer e Salovey (1997), e é dividida em quatro dimensões: Capacidade de perceber emoções; capacidade de usar emoções para facilitar o pensamento; o conhecimento emocional; e a capacidade de regulação emocional conforme figura.

Neste cenário, temos o Serviço de Psicologia Aplicada - SPA do UniNorte/Laureate, que no segundo semestre de 2017, apresentou - segundo análise de prontuários - uma grande demanda de aconselhamento de clientes com problemas em seus relacionamentos sociais devido a dificuldades em lidar com as próprias emoções. Em outras palavras, clientes com inteligência emocional pouco desenvolvida.

Com isso, a problemática estava em como criar uma intervenção que alcance toda a demanda. Sabendo da proximidade das

Terapias Cognitivo-Comportamental nas dimensões do pensamento e emoção, e sua aplicabilidade no formato grupal, optamos por esta abordagem para fundamentar as ações tomadas.

Sendo assim, a intervenção visa evidenciar a prática da psicologia na prevenção e promoção da saúde; oportunizar lugar de escuta e bem-estar psicológico a comunidade usuária do SPA; bem como contribuir para a quebra de representações sociais equivocadas sobre o profissional de psicologia.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. Definição de Inteligência Emocional

Uma das primeiras definições de IE segundo Mayer e Salovey (1997, p. 10) foi “a capacidade de monitorar os próprios sentimentos e emoções, distingui-los e usar essas informações para orientar o pensamento e comportamento”. Contudo, os autores acreditam que essa e outras definições agora parecem vagas e empobrecidas, visto falarem apenas de percepção e regulação da emoção, em detrimento dos sentimentos. Dessa forma, estes chegaram à definição:

Inteligência emocional envolve a capacidade acurada de perceber emoções, avaliá-las e expressá-las; a capacidade de acessar ou gerir emoções para facilitar o pensamento; a capacidade de entender emoções e o conhecimento emocional; e a capacidade de regulação emocional para promover crescimento intelectual e emocional (Mayer e Salovey, 1997, p. 10).

2.1.1. Perceber, avaliar e expressar emoções

A linha mais baixa da figura 1 diz respeito à precisão com que os indivíduos podem identificar emoções e conteúdo emocional. Parte-se do princípio de que bebês e crianças pequenas aprendem a identificar os estados emocionais próprios e alheios e a diferenciar entre esses estados.

A criança distingue as expressões faciais emocionais desde cedo e responde às expressões dos pais. Conforme ela cresce, identifica com mais precisão suas próprias sensações musculares e corporais e o ambiente social. Um indivíduo maduro pode monitorar cuidadosamente os sentimentos internos. Se perguntarmos a uma pessoa adulta que fica acordada até tarde como ela se sente, ela pode

responder que ela está parcialmente cheia de energia, parcialmente fatigada e ansiosa sobre se seu pensamento ainda está claro (Clynes, 1977).

Sentimentos podem ser reconhecidos por nós tanto em nós mesmo quanto em outras pessoas e objetos. Durante o crescimento de uma criança, esta atribui imaginariamente sentimentos a objetos animados e inanimados. Essa imaginação pode ajudá-la a generalizar de si para os outros. Por exemplo, a criança pode conectar momentos em que está pessoalmente ansiosa na qual tem uma postura restrita à constrição física observada em animais de estimação, outras crianças, objetos e imagens, permitindo que ele reconheça expressões ansiosas em outras pessoas e coisas (Clynes, 1977; Mayer e Salovey, 1997).

Adequadamente desenvolvida, a pessoa em desenvolvimento começa a avaliar a emoção onde quer que ela possa ser expressa - em outras pessoas, na arquitetura, em obras de arte e assim por diante (Arnheim, 2017). Então, quando vemos a famosa pintura “O grito” de Van Gogh, por exemplo, reconhecemos um rosto de ansiedade em tons escuros.

O indivíduo também é capaz de expressar sentimentos com precisão e expressar necessidades ao lidar com esses sentimentos. Porque indivíduos emocionalmente inteligentes sabem expressar uma emoção, sendo também sensíveis à sua expressão falsa ou manipuladora.

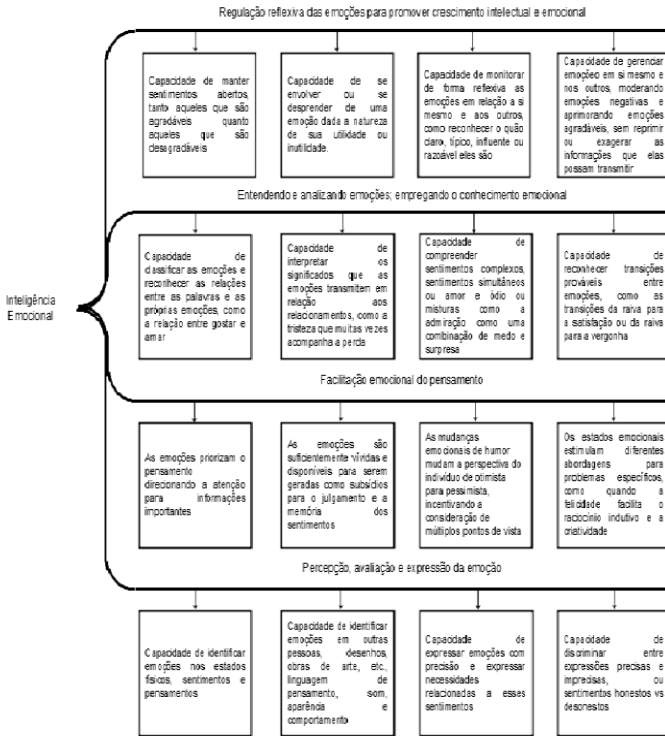


Figura 1. Definição de inteligência emocional (Mayer e Salovey, 1997, tradução do autor)

2.1.2. Facilitação emocional do pensamento

A linha seguinte, “Facilitação emocional do pensamento” diz respeito à emoção que age sobre a inteligência; descreve eventos emocionais que auxiliam o processamento intelectual. A perspectiva dos autores Mayer e Salovey de inteligência emocional, postula a emoção como um essencial sistema de alerta desde o nascimento. A criança chora quando precisa de leite, calor ou outros cuidados, e ri em resposta a sorrisos e outros prazeres. Emoções, portanto, operam desde o início para sinalizar mudanças importantes na pessoa e no meio ambiente.

À medida que a pessoa amadurece, as emoções começam a moldar e a melhorar o pensamento direcionando a atenção de uma pessoa para mudanças importantes (Gerrig, 1993). Por exemplo, uma criança se preocupa com o dever de casa enquanto assiste TV. Um

professor fica preocupado com uma lição que precisa ser concluída no dia seguinte. O professor, no entanto, com seu pensamento melhor desenvolvido prossegue para completar a tarefa antes que sua preocupação conquiste seu prazer.

Uma segunda contribuição da emoção para o pensamento é gerar emoções "por encomenda" para que elas possam ser melhor compreendidas. Quando perguntado como o personagem em uma história se sente, ou ao decidir como a outra pessoa se sente, as crianças podem gerar os sentimentos dentro de si mesmas, de modo a se colocarem no lugar do outro. Isso permite uma inspeção imediata e em tempo real do sentimento e de suas características. (Piaget e Inhelder, 2003)

No adulto em desenvolvimento, a capacidade de gerar sentimentos auxilia no planejamento. O indivíduo pode antecipar como pode se sentir em uma nova escola ou em um novo emprego. Antecipar esses sentimentos pode ajudar a pessoa a decidir se aceita um emprego ou faz uma crítica. Existe, em outras palavras, um "teatro da mente", ou mais precisamente, uma arena de processamento na qual as emoções podem ser geradas, sentidas, manipuladas e examinadas de modo a serem melhor compreendidas. Quanto mais precisa e realista for o funcionamento de um teatro emocional, mais ele poderá ajudar o indivíduo a escolher cursos de vida alternativos (Mayer e Mitchell, 1998).

As duas habilidades restantes da referida linha 2 são exemplos de um conjunto maior de contribuições emocionais para pensamentos mais sofisticados e eficientes. Palfai e Salovey (1993) declaram que emoções podem ajudar as pessoas a considerarem múltiplas perspectivas, onde um julgamento congruente com o humor positivo leva ao pensamento otimista e o humor negativo ao pensamento pessimista.

Uma estudante secundarista triste pode se sentir inadequada e, conseqüentemente, tenta entrar em muitas faculdades com padrões de admissão fáceis. À medida que seu humor melhora, ela pode se inscrever em faculdades mais seletivas. O humor inconstante desta levou-a a considerar mais possibilidades, o que será uma vantagem em condições de incerteza, levando a crer que diferentes tipos de trabalho e diferentes formas de raciocínio (dedutivo versus indutivo,

por exemplo) podem ser facilitados por diferentes tipos de humor. (Mayer, 1986; Mayer e Hanson, 1995)

2.1.3. Entendendo e analisando emoções: Empregando o conhecimento emocional

A terceira linha diz respeito à capacidade de entender emoções e usar o conhecimento emocional. Logo depois que a criança reconhece as emoções, ele as classifica e percebe as relações entre essas classificações. Esta passa a reconhecer semelhanças e diferenças entre gostar e amar, aborrecimento e raiva, e assim por diante. Simultaneamente, a criança está aprendendo o que cada sentimento significa em termos de relacionamentos (Plutchik, 1984).

Os pais ensinam as crianças sobre raciocínio emocional ao relacionarem as emoções às situações. Por exemplo, eles tecem a conexão entre tristeza e perda ao ajudar uma criança a reconhecer que ela está triste porque sua melhor amiga não vai mais passar tempo com ela. O reconhecimento emocional começa na infância e cresce ao longo da vida, com maior compreensão desses significados emocionais. Uma filosofia formal sobre os sentimentos se desenvolveu ao longo dos séculos. Spinoza (1984, p. 83) definiu a vergonha como "dor acompanhada pela idéia de alguma ação nossa, que acreditamos ser atribuída a outras". Existe algum consenso quanto a esses significados, com a raiva frequentemente vista como decorrente da percepção da injustiça, tristeza advinda da perda, medo da ameaça e assim por diante. (Ekman, 2012; Lazarus, 1991; Plutchik, 1984).

A pessoa em crescimento também começa a reconhecer a existência de emoções complexas e contraditórias em certas circunstâncias. A criança aprende que é possível sentir amor e ódio pela mesma pessoa. Provavelmente também neste nível de desenvolvimento, combinações (ou combinações) de emoções são reconhecidas. Por exemplo, a admiração é às vezes vista como uma combinação de medo e surpresa; esperança como uma combinação de fé e otimismo (Nannis, 1988; Plutchik, 1984).

Emoções tendem a ocorrer em padrões sociais: a raiva pode intensificar-se para fúria, ser expresso e depois transformar-se em satisfação ou culpa, dependendo da circunstância. A pessoa passa a raciocinar sobre sequências de emoção: um indivíduo que se sente incapaz de ser amado pode rejeitar o cuidado de outro por medo de

rejeição posterior. Raciocinar sobre a progressão dos sentimentos nas relações interpessoais é central para a inteligência emocional.

2.1.4. Regulação reflexiva das emoções para promover crescimento intelectual e emocional

A linha mais alta diz respeito à regulação consciente das emoções para melhorar o crescimento emocional e intelectual. As reações emocionais devem ser toleradas - até mesmo bem-vindas - quando ocorrem, independentemente de quão agradáveis ou desagradáveis elas sejam. Só é possível aprender algo sobre os sentimentos se você atende a eles, por este motivo, a linha começa pela premissa “manter-se aberto aos sentimentos”.

À medida que a criança cresce, os pais dela ensinam-na a não expressar certos sentimentos: a sorrir em público, mesmo sentindo-se triste; a ir para o quarto se estiver com raiva. Aos poucos, a criança internaliza essas divisões entre sentir e agir, ao aprender que as emoções podem ser separadas do comportamento. Os pais, no entanto, ensinam estratégias rudimentares de controle de emoções. Como consequência, a criança aprende a se envolver e desenredar da emoção nos momentos apropriados. (Miller, 1997)

Raiva contra o outro ou contra uma injustiça pode ser útil no raciocínio sobre a situação, mas provavelmente menos quando o sentimento está em seu clímax. Nesses momentos, o indivíduo emocionalmente maduro saberá recuar e discutir assuntos com confidentes mais frios. Mais tarde, a percepção emocional e a energia proporcionada por tais experiências podem ser aplicadas ao processo de raciocínio, e podem motivá-lo e fornecer uma mensagem que pode, por exemplo, provocar outras raivas em oposição à injustiça.

À medida que o indivíduo amadurece, também emerge uma consistente e reflexiva meta-experiência de estados de humor e emoção. Esses sentimentos envolvem experiências como "eu não entendo completamente o que estou sentindo", ou "esse sentimento está influenciando como eu estou pensando". Tais pensamentos são reflexões conscientes sobre respostas emocionais, em oposição a percepções simples de sentimentos. (Mayer e Gaschke, 1988)

De acordo com os referidos autores, meta-experiência do humor parece divisível em duas partes: meta-avaliação e meta-regulação. As avaliações incluem quanta atenção é dada ao humor e

quão claro, típico, aceitável e influente é o humor. A meta-regulação diz respeito a se o indivíduo está tentando melhorar o mau humor, abafar um bom humor e etc.

As meta-experiências do humor parecem estar relacionadas a fenômenos importantes, como por quanto tempo se vive experiências traumáticas. As leis das meta-experiências ainda não estão bem compreendidas, mas novas medidas foram desenvolvidas para avaliar tanto a dinâmica como as qualidades disposicionais. Uma qualidade que parece importante é que as emoções são compreendidas sem exagerar ou minimizar sua importância (Mayer e Stevens, 1994; Salovey et al, 1995).

2.2. Terapia Cognitivo-comportamental no desenvolvimento de IE

A partir do pensamento pragmático de William James (2016), sabe-se que uma forma de ter consciência das emoções seria através da operacionalização – relato, registro e observações do comportamento – destas, possibilitando a construção de uma relação funcional satisfatória entre comportamento e contingências. Por isso, consideramos que o cliente ao ter contato direto com as emoções durante o processo grupal, através de técnicas narrativas e vivenciais, será capaz de reinventar suas experiências, ressignificando-as com a assistência de um processo de reflexão.

Dessa forma, é possível alcançar o desenvolvimento das quatro dimensões da IE acima citados, através de técnicas comumente usadas nas TCCs, que promovem reestruturação cognitiva e aprimoramento de habilidades comportamentais tais como: Análise ABC; encenação comportamental; seta descendente; Treinamento de Habilidades Sociais (THS); empirismo colaborativo; diálogo socrático; e descoberta guiada.

2.2.1. Modelo de análise ABC e encenação comportamental

O instrumento de análise ABC foi desenvolvido pelo originalmente psicanalista Albert Ellis, a partir de uma terapia de reestruturação chamada Terapia Racional Emotiva Comportamental (TREC), sendo considerada uma das primeiras TCCs. A análise ABC propõe que qualquer experiência ou situação (A) ativa crenças individuais (B),

que, por sua vez, geram consequências comportamentais, emocionais e fisiológicas (C) (Knapp e Beck, 2008).

Os autores afirmam ainda que as pessoas em sua maioria não têm consciência de que Pensamentos Automáticos (PA) negativos antecedem sentimentos aversivos e inibições comportamentais, e que as emoções são congruentes com o conteúdo dos pensamentos automáticos.

Visto isso, através da análise ABC, os sujeitos serão capazes de aumentar sua consciência a respeito destes pensamentos, aprendendo a rastreá-los e, com treinamento operacional, localizar que tipo de pensamento ocorre imediatamente antes de uma emoção, um comportamento e uma reação fisiológica como resultado desse pensamento. Além da aplicação do instrumento de análise ABC, sua fundamentação teórica também será aplicada em uma Encenação Comportamental.

A encenação comportamental é uma forma de exposição na qual o sujeito confronta uma situação que se aproxima da situação real vivenciada, mas não chega a sê-la de fato (Bieling, McCabe, e Antony, 2007). Desse modo, utilizar-se-á esta técnica para reproduzir uma experiência trazida por um membro do grupo, porém, a vista dos conceitos trazidos pelo modelo de análise ABC, exemplificando assim aos mesmos como rastrear a relação pensamento-emoção-comportamento e modificar essas três dimensões interdependentes.

2.2.2. Seta descendente

Uma das estratégias mais populares para a identificação de crenças é a seta descendente. Com essa técnica, em vez de discutir um pensamento automático através da busca de evidências, os clientes são estimulados a investigar seus pensamentos com perguntas como: "O que significaria se esse pensamento fosse verdade?". (Bieling et al, 2007; Greenberger e Padesky, 1995)

Geralmente este questionamento leva a um pressuposto subjacente condicional, um nível de pensamento comumente na forma de um enunciado estabelecido por uma relação causal, que frequentemente indica uma circunstância e uma consequência emocional disfuncional.

Nesse momento, facilitador e membros do grupo se engajarão na modificação desse enunciado para padrões mais adequados a

realidade, na busca por consequências físicas e emocionais mais saudáveis e crenças – sobre si ou o mundo – menos rígidas.

2.2.3. Empirismo colaborativo

Segundo Beck e Weishaar (2014), o empirismo colaborativo é alcançado quando o terapeuta une forças com o paciente para investigar experiências e pensamentos de forma cientificamente válida, a partir do desenvolvimento de hipóteses sobre estes pensamentos e testá-los através da busca de evidências factuais, isto é, uma análise lógica.

Para Bieling et al (2007), o referido conceito dentro do processo grupal permanece com sua essência intacta, entretanto, essa relação terapeuta-paciente deve se expandir até incluir interações entre facilitador e membros, e desses últimos entre si, tornando-se estes “terapeutas” para outros membros, fazendo perguntas ao invés de darem feedbacks diretos.

Pensando desta forma, o papel do facilitador torna-se complexo, tendo em vista que o empirismo colaborativo se expande a relações entre os clientes, sendo assim, faz-se necessária modelagem e feedbacks diretos sobre a necessidade de fazer perguntas e formas sutis de socialização entre esses clientes.

2.2.4. Diálogo socrático

O diálogo socrático de acordo com Beck e Young (2014) se dá por uma série de questionamentos interconectados que levam a uma conclusão mais objetiva sobre as experiências interiores do sujeito. Beck e Weishaar (2014) complementam descrevendo quatro passos desse processo de questionamento: (1) Caracterização específica do problema; (2) identificação dos pressupostos, crenças e pensamentos conectados a esse problema; (3) compreensão do significado destes pensamentos para o cliente; (4) avaliação das consequências desse pensamento bem como suas bases de evidência.

Sabendo que indagações em um diálogo socrático não devam colocar o cliente em uma posição de concordância com a visão do facilitador, a intenção seria a de estimular a consideração de pontos de vista alternativos e trazer a consciência informações que não tenham sido consideradas anteriormente.

Cabe aqui também destacar a importância do trabalho do facilitador de ensinar os clientes a fazerem perguntas úteis e terapêuticas entre si (modelagem), visto que, o diálogo socrático aplicado em um contexto grupal será desenvolvido tanto entre facilitador e membros do grupo quanto pelos membros do grupo entre si.

2.2.5. Descoberta guiada

Outro conceito fundamental a ser utilizado é o da descoberta guiada. A partir dela, o facilitador ajuda a elucidar o significado dos pensamentos e/ou problemas de lógica, assim como criar experimentos a partir dos quais os clientes aprendam novos conhecimentos e diferentes métodos de pensar, sentir e agir. A descoberta guiada por meio do diálogo socrático é uma das pedras angulares da Terapia Cognitiva, e tem por finalidade trazer informação a consciência do paciente, fazendo a relação entre pensamento automático e emoção/comportamento (Bieling et al, 2007; Knapp, 2004; Padesky e Greenberger, 1995).

Dentro de um processo grupal, a descoberta guiada caracteriza-se pela possibilidade de haver vários guias possíveis além do facilitador, apesar de o facilitador certamente reter considerável parte da autoridade e coordenar o grupo, entretanto, Bieling et al (2007) reitera que o grupo influencia significativamente este processo. Um benefício de usar a colaboração do grupo em uma descoberta guiada é o de tornar o processo mais criativo, todavia, o facilitador deve manter a possibilidade de somente reforçar as sugestões úteis ou válidas para o exemplo que esteja em consideração, visto que sugestões não são universais e ocasionalmente uma contribuição do grupo pode prejudicar uma descoberta guiada.

2.2.6. Treinamento de Habilidades Sociais (THS)

Habilidades sociais podem ser conceituadas como comportamentos sociais que ocorrem em situações específicas, e segundo A. Del Prette e Z. A. P. Del Prette (2001), o sujeito apresenta tais habilidades para atender demandas interpessoais ocorridos em diversos contextos. Além disso, habilidades sociais compreendem algumas competências facilitadoras na iniciação a relacionamentos sociais positivos.

Uma vez identificada déficits em habilidades sociais, o THS é o método de intervenção mais favorável, visto que além de produzir

mudança no comportamento social, também colabora com a redução de ansiedade quando a finalidade é atingida. Confirmando esta premissa, Caballo (2010) retifica que o THS se compõe como uma das técnicas mais utilizadas e mais fortes no tratamento psicológico e melhora da qualidade de vida.

No THS são usadas variadas técnicas de modelos conceituais, em tanto da Terapia Comportamental - tais como reforço, modelagem, ensaio comportamental, dessensibilização sistemática entre outros - como também de abordagens cognitivas – como terapia racional-emotivo-comportamental e resolução de problemas (Z. A. P. Del Prette e A. Del Prette, 2008; Knapp, 2004).

3. METODOLOGIA

O presente artigo trata-se de um estudo descritivo, tipo relato de experiência, redigido no contexto da disciplina Estágio Supervisionado II, ministrada no oitavo período do curso de graduação em Psicologia do UniNorte/Laureate em Manaus, tendo como objetivo intervir na realidade da comunidade atendida pelo SPA da referida instituição, no intuito de desenvolver habilidades que subsidiem uma vida funcional.

A construção da intervenção baseia-se na metodologia da problematização, recuperada e aperfeiçoada no Brasil por Bordenave e Pereira em 1982, tendo sofrido novas modificações por mais duas vezes, ajustando-se à pedagogia de resolução de problemas e à de Paulo Freire, conforme figura abaixo:

Figura 2. Arco de Maguerez (Bordenave e Pereira, 2014)



A motivação deste artigo parte do resultado da análise de prontuários do SPA realizado no período de agosto e setembro de 2017, indicando um alto índice de clientes com problemas em seus relacionamentos sociais devido a dificuldades em lidar com as próprias emoções (Observação da realidade). Em outras palavras, clientes com inteligência emocional pouco desenvolvida.

De acordo com a proposta original de inteligência emocional (Mayer e Salovey, 1997), sabemos que para alcançar este constructo, deve-se cumprir quatro dimensões: Capacidade de perceber emoções; capacidade de usar emoções para facilitar o pensamento; o conhecimento emocional; e a capacidade de regulação emocional (Pontos-chave).

Em vista da proximidade das Terapias Cognitivo-Comportamental nas dimensões do pensamento e emoções, e sua aplicabilidade no formato grupal - resolvendo a problemática da alta demanda-, optamos por esta abordagem para fundamentar (Teorização) as ações tomadas, cujo resultado (Aplicação na realidade) deve ser analisado.

3.1. Participantes

Foi recrutado para este processo, adultos de ambos os sexos que atendem os critérios de inclusão desta proposta, a saber, pacientes que já tenham passado por triagem ou psicodiagnóstico que confirme frustrações, insucessos relacionais e desentendimentos frequentes devido à gestão disfuncional das emoções.

Participaram da intervenção quatro pessoas cujas características demográficas e queixa principal estão descritas na Tabela 1. Com base na teorização feita, foi construído um protocolo de intervenção (hipótese de solução) contemplando as quatro dimensões da inteligência emocional composto por 9 (nove) sessões – podendo ser expandido conforme necessidade dos pacientes – sendo, uma vez por semana com duração de aproximadamente 90 (noventa) minutos cada, recomendado a participação de pelo menos um facilitador para conduzir os encontros.

Thalisson Samuel Silva dos Santos, Tainá Conde Pinto, Gabriella Assunção Vieira-
Terapia cognitivo-comportamental em grupo no desenvolvimento de inteligência emocional: Um relato de experiência

	sexo	idade	profissão	escolaridade	renda familiar (salários)	queixa principal
P1	F	19	estudante	cursando ensino superior	2-3	ansiedade em atender as expectativas de pessoas próximas
P2	F	26	aux. administrativa/estudante	cursando ensino superior	1-2	dificuldades em se relacionar com pessoas desconhecidas
P3	M	31	professor	ensino superior	2-3	ansiedade em relacionamentos amorosos
P4	M	20	estudante	cursando ensino superior	3-4	dificuldade de trabalhar em grupo/ baixa autoestima

Tabela 1. Características sociodemográficas e queixa principal dos participantes do grupo

Os participantes foram recrutados a partir de plantão de triagens realizado no SPA, o serviço-escola do curso de psicologia do Centro Universitário do Norte - Uninorte/Laureate no período de agosto e setembro de 2017. Os clientes que se encaixaram no perfil do grupo foram convidados por telefone a participar do grupo terapêutico para desenvolver inteligência emocional.

3.2. Instrumentos

Foi utilizado o instrumento de triagem e anamnese disponibilizados no SPA na fase inicial, para recolher dados da comunidade atendida pelo serviço-escola, sendo realizado após isso uma análise de demanda no intuito de classificá-las e desenvolver intervenções adequadas para a referida comunidade.

Outro instrumento utilizado foi o modelo de análise ABC, visando à correção de distorções cognitivas como forma de modificar comportamentos e emoções. O instrumento auxilia na identificação dos pensamentos automáticos, determinar a existência de distorções, removendo dessa forma os sintomas.

Ademais, para atividades de psicoeducação, fora desenvolvido materiais de apoio com orientações para auxiliar o processo terapêutico, bem como tornar a linguagem da metodologia das Terapias Cognitivo-Comportamentais acessível para todos os envolvidos.

3.3. Recursos

Os atendimentos do grupo terapêutico foram realizados na sala de dinâmicas de grupo do SPA da Uninorte/Laureate, com colchonetes, almofadas e pufes no objetivo de proporcionar um ambiente confortável e seguro.

Os materiais utilizados foram divididos em três categorias: 1) Materiais de papelaria, que inclui papel ofício, canetas, lápis e etc.; 2) instrumentos e técnicas psicológicas, que compreende o instrumento de análise ABC e o material didático de apoio; e 3) documentos de autorização, tal como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, entre outros.

3.4. Procedimento

A intervenção teve formato grupal, psicoeducativo, com o intuito de desenvolver flexibilidade psicológica e sociabilidade através da premissa da inteligência emocional. O grupo composto por quatro participantes com sessões de 90 minutos de duração, com periodicidade semanal.

O processo aconteceu em quatro estágios. O estágio inicial compreende o recrutamento, análise de demanda, bem como estabelecimento de contrato terapêutico e avaliação inicial. A fase intermediária I trabalhou a reestruturação cognitiva, isto é, uma reflexão das estruturas de pensamento que dão base para o comportamento. A fase intermediária II destinou-se ao treino de habilidades sociais, em três sessões, desenvolveu-se a habilidade de escuta, assertividade e resolução de conflitos. A fase final deu-se pela devolutiva, realizada em apenas uma sessão, discutindo reflexivamente o aprendizado e fixando conceitos conforme protocolo de intervenção:

fases	sessão	objetivos	instrumento/ técnica
Inicial	Triagem	Coleta de dados pessoais e queixa.	Instrumento de triagem.
	Anamnese	Investigação sobre a queixa.	Instrumento de anamnese.
	01	Estabelecimento de rapport; Definição do contrato; Integração do grupo; Psicoeducação.	Cronograma (apoio); Dinâmica “meu sentimento, minha visão”; Termo de Responsabilidade; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Thalisson Samuel Silva dos Santos, Tainá Conde Pinto, Gabriella Assunção Vieira-
Terapia cognitivo-comportamental em grupo no desenvolvimento de inteligência emocional: Um relato de experiência

Intermediário	02	Reflexão da atividade solicitada na sessão anterior; Aprender a reconhecer pensamentos como passo inicial para mudar reações emocionais.	Diálogo socrático; Empirismo colaborativo; Instrumento de análise ABC; Encenação comportamental.
	03	Aprender a diferenciação de pensamentos automáticos, crenças subjacentes e crenças nucleares; Aprender a reconhecer pensamentos intermediários.	Instrumento de análise ABC; Seta descendente; Empirismo colaborativo.
	04	Aprender o que são distorções cognitivas; Aprender a reconhecer as distorções dentro do modelo ABC.	Instrumento de análise ABC; Quadro de distorções cognitivas (apoio); Empirismo colaborativo.
	05	Exercitar a identificação de distorções cognitivas; Criar pensamentos alternativos para ter consequências emocionais/físicas alternativas.	Instrumento de análise ABC; Empirismo colaborativo; Descoberta guiada.
Intermediário II	06	Treino de Habilidades Sociais - Assertividade	Comunicação assertiva (apoio); Encenação comportamental; Empirismo colaborativo; Descoberta guiada.
	07	Treino de Habilidades Sociais - Escuta	Você sente da forma que pensa (apoio); Encenação comportamental; Empirismo colaborativo; Descoberta guiada.
	08	Treino de Habilidades Sociais - Conflito	Encenação comportamental; Empirismo colaborativo; Descoberta guiada.
Final	09	Devolutiva	<i>Feedback</i>

Tabela 2. Protocolo de intervenção

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados no grupo terapêutico foram analisados a partir do relato dos participantes e observação clínica durante as sessões. A análise dos relatos e observação clínica buscou identificar a mudança na progressiva remissão dos sintomas apresentados pelos clientes. Tais mudanças foram divididas e duas categorias de análise: reestruturação cognitiva e modelagem.

4.1. Reestruturação Cognitiva

Durante a fase Intermediária I, focou-se na reestruturação cognitiva dos participantes do grupo, ressignificando crenças positivas e negativas, no intuito de criar uma resposta mais adaptativa às contingências. Para Cordioli (2010), a reestruturação cognitiva consiste em:

- Identificar os pensamentos automáticos: foi verificado que após a intervenção, os participantes eram capazes de identificar o pensamento ligado a emoção que sentem, por exemplo: “fiquei triste na hora, porque naquela época pensei que nunca seria suficiente para ele” (sic).
- Determinar se esses pensamentos têm distorções: pacientes relataram conseguir identificar as distorções em seus pensamentos automáticos, por exemplo: “eles deviam achar que fosse estranha por não falar com ninguém no escritório. [...] mas acho que isso é leitura mental, porque admito que não tinha como eu saber o que eles estavam pensando realmente” (sic).
- Modificá-los para remover sintomas: diz respeito à capacidade de criar pensamentos alternativos baseados na busca de evidências do pensamento distorcido, exemplificando: “minha ansiedade subiu muito porque estava perto da hora da apresentação e tinha gente importante ouvindo, mas respirei e pensei comigo, eu escrevi o trabalho, sei tudo sobre ele [...] tenho tudo pra fazer uma boa apresentação, fui me acalmando e consegui apresentar sem gaguejar ou esquecer nada...” (sic).

4.2. Modelagem

A fase Intermediária II do processo foi destinada aos Treinamentos de Habilidades Sociais, com treinos de assertividade, escuta ativa e mediação de conflitos. A modelagem neste caso consiste no processo de construção do comportamento objetivo do processo. Participantes do grupo relataram na sessão do *feedback* o desenvolvimento de várias habilidades, entre elas:

- Comunicação assertiva: Clientes relatam disposição em verbalizar opiniões próprias de forma clara e inteligente, por exemplo: “na hora que ouvi dizer aquilo, eu quis voar em cima dela na hora,

mas respirei e perguntei ‘mas por que você pensa assim? Que tal a gente conversar um pouco?’ (sic).

- Escuta empática: Habilidade que permite escutar o outro, pôr-se em seu lugar, exemplo: “não digo mais que sofrimento de relacionamento é frescura” (sic).

- Resolução de problemas: Clientes indicam aumento na reflexão de pensamentos alternativos em estratégias de enfrentamento, exemplo: “agora sempre consigo pensar em alternativas mais realistas e tomas decisões com mais certeza” (sic).

Os resultados da intervenção mostraram que o objetivo do processo foi alcançado. A análise dos resultados leva a crer que os pacientes, cujas habilidades verificadas nas categorias de análise compreendem as capacidades listadas por Mayer e Salovey em sua definição de Inteligência Emocional.

Dessa forma, os resultados demonstraram o projeto do grupo terapêutico como benéfico no desenvolvimento de inteligência emocional direcionados aos relacionamentos sociais, amorosos e profissionais. A variedade de resultados positivos visto o caráter multifocal da IE, justifica sua reprodução em outros contextos como o escolar e o organizacional.

É provável que um estudo dentro dessas variáveis psicossociais possa trazer importantes contribuições para o planejamento de intervenções futuras, adequando-os às demandas do contexto e do público-alvo. Uma sugestão para novos estudos é que seja conduzido algum tipo avaliação durante o processo da intervenção para registrar mudanças em metas ao longo da processo, além de indicadores de satisfação do paciente.

Os benefícios procedentes de novos estudos na área poderão consolidar novas práticas em serviços de prevenção e atenção primária à saúde, interessando não só psicólogos clínicos, como também outros profissionais da saúde e da área socioassistencial, educadores e pesquisadores.

5. REFERÊNCIAS

1. Arnheim, R. 2017. *Arte e percepção visual: Uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Cengage Learning.
2. Beck, A. T., & Wheishaar, M. E. 2014. "Cognitive therapy." In *Current psychotherapies*, edited by R. J. Corsini & D. Wedding, 276-309. Independence: Cengage Advantage Books.
3. Beck, A. T., & Young, J. E. 2014. "Cognitive therapy of depression". In *Clinical handbook of psychological disorders: A step-by-step treatment manual*, edited by D. Barlow, 275-331. New York: Guilford Press.
4. Bieling, P.J. McCabe, R. E., & Antony, M. 2007. *Terapia cognitivo-comportamental em grupos*. Porto Alegre: ARTMED.
5. Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. 2014. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
6. Caballo, V.E. 2010. *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo: Santos.
7. Cattell, R.B. 1941. "Some theoretical issues in adult intelligence testing". *Psychological Bulletin*, 38, 592.
8. Cattell, R.B. 1971. *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton-Mifflin.
9. Clynes, M. 1977. *Sentics: The touch of emotions*. Garden City: Doubleday.
10. Cordioli, A.V. 2008. *Psicoterapias: Abordagens atuais*. Porto Alegre: ARTMED.
11. Del Prette, A., & Del Prette, Z.A.P. 2001. Habilidades sociais: Biologia evolucionária e cultura. In *Sobre comportamento e cognição: Vol. 8. Expondo a variabilidade*, organized by Guilhardi, H.J, Madi, M.B.B.P., Queiroz, P.P., & Scoz, M.C., 65-75. Santo André: ESETec.
12. Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. 2008. *Psicologia das habilidades sociais*. Petrópolis: Vozes.
13. Ekman, P. 2012. *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. London: Weidenfeld & Nicolson.
14. Geric, R. J. 1993. *Experiencing narrative worlds: On the psychological activities of reading*. New Haven: Yale University Press.

15. Horn, J.L. 1991. Measurement of intellectual capabilities: a review of theory. In *Woodcock-Johnson technical manual*, organized by McGrew K. S., Werder J. K., & Woodcock R. W., 197-232. Chicago: Riverside.
16. James, W. 2016. *Pragmatismo: Nome novo para algumas formas antigas de pensamento*. Madrid: Alianza Editorial.
17. Knapp, P. 2004. *Terapia cognitivo-comportamental na prática psiquiátrica*. Porto Alegre: ARTMED.
18. Knapp, P., & Beck, A.T. 2008. Fundamentos, modelos conceituais, aplicações e pesquisa da terapia cognitiva. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 30(2), 54-64.
19. Lazarus, R. S. 1991. *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
20. Mayer, J. D. 1986. How mood influences cognition. In *Advances in cognition science: Vol. 1*, edited by Sharkey, N.E., 290-314. Chichester: Ellis Horwood.
21. Mayer, J. D., & Gaschke, Y. N. 1988. The experience and meta-experience of mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 119-132.
22. Mayer, J. D., & Hanson, E. 1995. Mood congruent judgment over time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 237-244.
23. Mayer, J. D., & Mitchell, D. C. 1998. Intelligence as a subsystem of personality: From Spearman's g to contemporary models of hot-processing. In *Reflections on the concept of intelligence*, edited by Tomic, W., & Kingma, J., 43-75. Greenwich: JAI Press.
24. Mayer, J. D., & Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence?. In *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, edited by Salovey, P., & Sluyter, D., 3-34. New York: Basic Books.
25. Mayer, J. D., & Stevens, A. 1994. An emerging understanding of reflective (meta-) experience of mood. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2, 351-373.
26. Miller, A. 1997. *O drama da criança bem dotada: Como os pais podem formar (e deformar) a vida emocional dos filhos*. São Paulo: Summus.

27. Nannis, E. D. 1988. Cognitive-developmental differences in emotional understanding. In *Developmental psychopathology and its treatment: New directions for child development*. Vol. 39, edited by Nannis, E. D., & Cohan, P. A., 31-50. San Francisco: Jossey-Bass.
28. Padesky, C.A., & Greenberger, D. 1995. *Clinician's guide to mind over mood*. New York: Guilford Press.
29. Palfai, T. P., & Salovey, P. 1993. The influence of depressed and elated mood on deductive and inductive reasoning. *Imagination, Cognition and Personality*, 13, 57-71.
30. Piaget, J., & Inhelder, B. 2003. *A psicologia da criança*. Lisboa: Difel/Bertrand.
31. Plutchik, R. 1984. Emotions: A general psychoevolutionary theory. In *Approaches to emotions*, edited by Scherer, K. R., & Ekman, P., 3-33. Hillsdale: Erlbaum.
32. Primi, R. 2002. Inteligência Fluida: definição fatorial, cognitiva e neuropsicológica. *Paidéia*, 12(23), 57-77.
33. Primi, R. 2003. Inteligência: Avanços nos Modelos Teóricos e nos Instrumentos de Medida. *Avaliação Psicológica*, 1, 67-77.
34. Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., & Palfai, T.P. 1995. Atenção emocional, clareza e reparo: explorando a inteligência emocional usando a Trait Meta-Mood Scale. In *Emoção, divulgação e saúde*, edited by Pennebaker, J.W., 125-154. Washington, DC: Associação Americana de Psicologia.
35. Spearman, C. 2005. *The abilities of man: Their nature and measurement*. New Jersey: The Blackburn Press.
36. Spinoza, B. 1984. Ethics (Part III): On the origin and nature of the emotions. In *What is emotion?*, edited by Calhoun, C., & Solomon, R. C. Oxford: Oxford University Press.
37. Thurstone, L.L. 1938. *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.