



Fátima Henriques Leal

AS SÓCIO-EMOCIONAIS EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:
ESTUDO DE CARACTERIZAÇÃO EM ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

UE
172
874



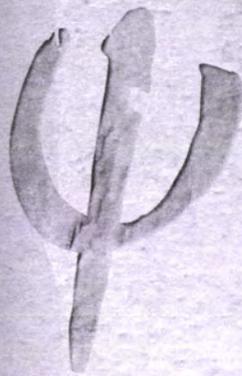
UNIVERSIDADE DE ÉVORA | ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**COMPETÊNCIAS
SÓCIO-EMOCIONAIS EM
CRIANÇAS COM DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM:
ESTUDO DE CARACTERIZAÇÃO
EM ALUNOS DO 1º CICLO
DO ENSINO BÁSICO**

Fátima Henriques Leal
Orientação: Prof.^a Doutora Adelinda Araújo Candeias

Mestrado em Psicologia
Área de especialização: Psicologia da Educação

Évora | 2010



UNIVERSIDADE DE ÉVORA | ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**COMPETÊNCIAS
SÓCIO-EMOCIONAIS EM
CRIANÇAS COM DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM:**

**ESTUDO DE CARACTERIZAÇÃO
EM ALUNOS DO 1º CICLO
DO ENSINO BÁSICO**

Fátima Henriques Leal

Orientação: Prof.^a Doutora Adelinda Araújo Candeias



172 874

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: Psicologia da Educação

“Aprender é encontrar limites e regras, e poder ser confrontado com as suas insuficiências, é aceitar desistir das suas certezas, é ser capaz de integrar um grupo sem ser o líder, é aceitar ser comparado, ser julgado, submeter-se.”
(Boimare, 2001:23).

Obrigada a TODOS aqueles que, sendo ou não mencionados,
ao me ajudarem ao realizar este trabalho...
me ajudaram também a Aprender!

Esta dissertação foi defendida no dia 3 de Maio de 2010
e inclui as sugestões feitas pelo Júri.

Elementos constituintes do Júri:

Presidente do Júri

Prof.^a Doutora Maria Madalena Melo
Universidade de Évora

Vogal Arguente:

Prof.^a Doutora Maria Helena Martins
Universidade do Algarve

Vogal Orientadora:

Prof.^a Doutora Adelinda Araújo Candeias
Universidade de Évora

A TODAS o meu MUITO OBRIGADA!

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem a presença, sabedoria e colaboração de algumas pessoas, a quem quero deixar os meus mais sinceros agradecimentos.

Obrigada à minha orientadora, Prof. Doutora Adelinda Araújo Candeias, pela sua sabedoria, exigência, serenidade, paciência, disponibilidade, apoio e dedicação ao longo deste tempo de aprendizagem.

Obrigada às escolas colaboradoras, nas suas entidades directivas e docentes que permitiram a elaboração deste projecto.

Obrigada aos pais e encarregados de educação dos alunos que autorizaram o trabalho com seus filhos e encarregandos.

Obrigada a todas as crianças que aceitaram participar deste trabalho, partilhando os seus conhecimentos, a forma como se percebem e como vêem o mundo à sua volta.

Obrigada Elói pelas tertúlias mirabulantes em tardes desesperantes de Verão, pela multiplicação de conhecimentos, pelos desenhos astronómicos de configuração multidisciplinar com fins psicológicos, pela presença e total disponibilidade.

Obrigada Sónia pelo apoio e presença constantes, pela partilha e entreaajuda, pelo teu exemplo e força de vontade, pela sobriedade em momentos de desespero e devaneios em momentos de descontração. Obrigada pela certeza de estares sempre aí.

Obrigada a ti meu querido Jorge pela presença, sabedoria, respeito, apoio, espaço, paciência, aceitação, incentivo, sentido de humor, disposição e compreensão.

Obrigada à minha família, que, apesar de incauta e distante, foi sempre motivo de continuação e de não desistência.

Obrigada à minha família "17iana" pelo calor humano que emanaram e contagiaram.

Obrigada a Maria pelo acompanhamento e protecção, pela elucidação em momentos de desespero e de necessário discernimento

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
ESTUDO TEÓRICO	4
CAPÍTULO I	5
COMPETÊNCIAS SÓCIO-EMOCIONAIS	5
1 - INTELIGÊNCIA SOCIAL	6
1.1 - EVOLUÇÃO DO CONSTRUTO	6
2 - INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	9
2.1 - MODELOS DE INTELIGÊNCIA SOCIAL	9
2.2 - EVOLUÇÃO DO CONCEITO INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	10
2.3 – DA INTELIGÊNCIA SOCIAL E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL ÀS COMPETÊNCIAS SÓCIO-EMOCIONAIS	13
3 – COMPETÊNCIAS SÓCIO-EMOCIONAIS	14
3.1 – COMPETÊNCIA HUMANA	14
3.2 – COMPETÊNCIA SOCIAL	15
3.3 – COMPETÊNCIA EMOCIONAL	17
4 – EDUCAÇÃO E COMPETÊNCIAS SOCIAIS	17
4.1 – DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SÓCIO-EMOCIONAIS DESDE A ESCOLA	20
CAPÍTULO II	23
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	23
1 – FORMALIZAÇÃO DO CONCEITO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	24
1.1 – ENQUADRAMENTO DAS DA NAS NEE	24
1.2 – SEQUÊNCIA HISTÓRICA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	26
1.3 – DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	27
1.3.1 – PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS DAS DA	28
1.4 – DEFINIÇÕES DO TERMO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	29
1.5 – ETIOLOGIA DAS DA	31
1.6 – AS CLASSIFICAÇÕES DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	31
1.6.1 – A CLASSIFICAÇÃO DO DSM-IV	32
1.7 – PRINCIPAIS CRITÉRIOS DE OPERACIONALIZAÇÃO E DIAGNÓSTICO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	33

2 – CARACTERIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	34
3 – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM VERSUS FACTORES EMOCIONAIS	37
ESTUDO EMPÍRICO	40
CAPÍTULO III	41
METODOLOGIA	41
1 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO	41
2 – QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO, DELINEAMENTO DOS OBJECTIVOS E FORMULAÇÃO DAS HIPÓTESES	43
2.1 – DA QUESTÃO AO OBJECTIVO DE INVESTIGAÇÃO	44
2.2 – OBJECTIVO GERAL	44
2.3 – OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	44
2.4 – ENUNCIACÃO DAS HIPÓTESES	45
3 – CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA	46
3.1 – SELECÇÃO DA AMOSTRA	47
3.2 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	48
4 – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DA INFORMAÇÃO	53
5 – PROCEDIMENTOS	57
RESULTADOS	59
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	80
CONCLUSÃO	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXOS	I
ANEXO 1 – CARTA DE SOLICITAÇÃO DE COLABORAÇÃO AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS	II
ANEXO 2 – CARTA DE SOLICITAÇÃO DE COLABORAÇÃO ÀS ESCOLAS	III
ANEXO 3 – CARTA DE PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	IV
ANEXO 4 – DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM SEGUNDO A CLASSIFICAÇÃO DO DSM-IV-TR (2006)	V
ANEXO 5 – FICHA SÓCIO-DEMOGRÁFICA	
ANEXO 6 – INVENTÁRIO DE QUOCIENTE EMOCIONAL DE BAR-ON: VERSÃO PARA JOVENS (EQ-i:yv; VERSÃO ORIGINAL DE BAR-ON & PARKER, 2004)	vi
ANEXO 7 – TESTE DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS INTERPESSOAIS DA INTELIGÊNCIA SOCIAL PARA CRIANÇAS (PRPI - 6/11; Candeias <i>et al.</i> , 2008)	vii
ANEXO 8 – TESTE DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS PARA CRIANÇAS (PACS - 6/11, Candeias <i>et al.</i> , 2008)	
ANEXO 9 – TESTE DE PERCEPÇÃO DE EMOÇÕES (Franco & Candeias, 2008)	viii
ANEXO 10 – MATRIZES COLORIDAS PROGRESSIVAS DE RAVEN (MCPR, Raven, 1965)	ix
ANEXO 11 – RESULTADOS DO TESTE T-STUDENT	x

Índice de Quadros

Quadro 1 – Descrição da amostra em função das variáveis Género e Cidade	49
Quadro 2 – Descrição da amostra em função da variável Idade	49
Quadro 3 – Descrição da amostra em função das variáveis Idade e Género	50
Quadro 4 – Descrição da amostra em função das variáveis Idade e do Ano de Escolaridade	50
Quadro 5 – Descrição da amostra em função da variável Escolas	51
Quadro 6 – Descrição da amostra em função da variável Nível Sócio-económico	51
Quadro 7 – Descrição da amostra em função da variável Participação Social	52
Quadro 8 – Descrição da amostra em função da variável Classificação nas disciplinas	52
Quadro 9 – Análise da correlação entre inteligência emocional, inteligência social e competência social	61
Quadro 10 – Análise das diferenças de médias na variável IE em função do Género	65
Quadro 11 – Análise das diferenças de médias na variável IS em função do Género	66
Quadro 12 – Análise das diferenças de médias na variável CS em função do Género	67
Quadro 13 – Análise de correlação entre as variáveis Inteligência Emocional e Idade	68
Quadro 14 – Análise de correlação entre as variáveis Inteligência Social e Idade	69
Quadro 15 – Análise de correlação entre as variáveis Competência Social e Idade	70
Quadro 16 – Análise de correlação entre as variáveis Inteligência Emocional e Rendimento Escolar.	71
Quadro 17 – Análise de correlação entre as variáveis Inteligência Social e Rendimento escolar	72
Quadro 18 – Análise de correlação entre as variáveis Competência Social e Rendimento Escolar	73
Quadro 19 – Análise de correlação entre as variáveis Inteligência Emocional e Participação Social.	74
Quadro 20 – Análise de correlação entre as variáveis Inteligência Social e Participação Social	75
Quadro 21 – Análise de correlação entre as variáveis Competência Social e Participação Social	76
Quadro 22 – Análise de correlação entre as variáveis Inteligência Emocional e Nível Sócio-económico	77
Quadro 23 – Análise de correlação entre as variáveis Inteligência Social e Nível Sócio-económico	78
Quadro 24 – Análise de correlação entre as variáveis Competência Social e Nível Sócio-económico	79

**Competências Sócio-Emocionais em Crianças com Dificuldades de
Aprendizagem: Estudo de caracterização em alunos do 1º ciclo do Ensino
Básico**

RESUMO

As dificuldades de aprendizagem são tema de grande relevância no campo da educação, pelas repercussões que têm no desenvolvimento das crianças que as possuem, quer a nível pessoal, familiar, escolar e social. A compreensão das competências sócio-emocionais destas crianças surge como objecto de estudo desta investigação. A amostra é constituída por 74 crianças com dificuldades de aprendizagem do 1º Ciclo do Ensino Básico. Os instrumentos utilizados foram: o Inventário de Quociente Emocional Bar-On: Versão para crianças (EQ-i:YV; versão portuguesa; Candeias *et al.*, 2008), o Teste de Resolução de Problemas Interpessoais da Inteligência Social para Crianças (PRPI - 6/11; Candeias *et al.*, 2008), o Teste de Competências Sociais para Crianças (PACS - Socialmente em Acção 6/11, Candeias *et al.*, 2008), o Teste de Percepção de Emoções (Franco & Candeias, 2008) e as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR, Raven, 1965). Estudaram-se as relações entre a inteligência social, inteligência emocional, competência social e variáveis sócio-demográficas como a idade, o nível sócio-económico e a participação social destas crianças. Conclui-se que, quanto mais elevada é a competência emocional destes alunos, menores serão as suas dificuldades em termos de competência social. Estes achados permitem aumentar o conhecimento teórico sobre esta problemática, possibilitando a aplicação prática na intervenção psicológica e psicopedagógica.

Palavras – Chave: Inteligência Emocional; Inteligência Social; Competências Sócio-Emocionais; Dificuldades de Aprendizagem.

**Socio-Emotional Skills in Children with Learning Disabilities: A characterization
of students in the 1st cycle of
basic education**

ABSTRACT

Learning difficulties are the subject of great relevance in education, the impact they have on the development of children who have, whether for personal, familial, educational and social. Understanding of the socio-emotional skills of these children appears to be the subject of this research study. This study used a sample of 74 children with learning difficulties the first cycle of the cities of Évora and Montemor-o-Novo. We applied: Emotional Quocient Inventory Bar-On: young version (EQ-i:YV; Candeias *et al.*, 2008); Perception and Recognition Emotions (Franco & Candeias, 2008); Cognitive Test of Social Intelligence for Children (PRPI-6/11; Candeias *et al.*, 2008); Social Competence Test for Children (PACS-6/11; Candeias *et al.*, 2008) and Coloured Progressive Matrices (CPM, Raven, 1965).

We studied the relationship between social intelligence, emotional intelligence, social competence and socio-demographic variables such as age, socio-economic and social participation of these children. It was concluded that, the higher the emotional competence of these students, lower their difficulties in terms of social competence. These findings increase the theoretical knowledge on this issue, enabling the practical application in psychological and pedagogic. This study leaves open some suggestions for future work.

Key-Words: Emotional Intelligence; Social Intelligence; Socio-emotional Skills; Learning Disabilities.

Introdução

A Aprendizagem pode ser entendida em função da sua complexidade desenvolvimental, integrando múltiplos olhares sobre a sua origem, sobre a sua avaliação e sobre a sua modificação (Candeias, Almeida & Reis, 2005).

As dificuldades de aprendizagem são um mote recorrente entre professores e outros profissionais de educação, e mesmo assim, tal não significa que haja uma compreensão efectiva sobre o tema (Almeida, 2009). O campo de estudo das dificuldades de aprendizagem revela-se tão complexo e difuso que se torna muito difícil encontrar consensos entre os estudiosos. Aliás, tanto o diagnóstico, bem como a intervenção tendem a ser o resultado da contribuição de profissionais provenientes de diferentes áreas de conhecimento e perspectivas teóricas (Cruz, 2009).

As crianças que vivenciam esta problemática são essencialmente reconhecidas pelo facto de, independentemente dos seus perfis normais de inteligência manifestam dificuldades na leitura, na escrita e no cálculo (Fonseca, 2008).

Ao longo do tempo, muitas outras características foram estudadas e atribuídas a estas crianças: problemas de atenção, problemas da percepção, défices da memória, défices cognitivos, problemas psicolinguísticos, problemas da actividade motora e psicomotora, problemas emocionais e sócio-emocionais (Cruz, 2009). Naturalmente, todas estas especificidades repercutem-se e evidenciam-se na forma de estar da criança, quer em contexto familiar, escolar e social de forma generalizada. Estes problemas interferem significativamente no rendimento escolar destas crianças (DSM-IV-TR, 2006) podendo contribuir para o seu insucesso pessoal e académico (Fonseca, 1984). O insucesso, muitas vezes traz sofrimentos e frustrações e a sociedade não é capaz de perceber tal facto, pois este é um factor que não potencia o trabalho nem a vontade de aprender (Horowitz, 2007).

Alguns autores (Correia, 2007; Fonseca, 2000) apontam que as dificuldades de aprendizagem para além de afectarem as aprendizagens com respeito às áreas académicas, também parecem afectar o modo como os indivíduos se comportam no seio da comunidade em geral, podendo estes alunos experimentar problemas graves relativamente à sua socialização (Correia, 2007; Fonseca, 2000).

Emerge assim a tarefa desafiante de compreender a forma como as crianças com dificuldades de aprendizagem se compreendem a si mesmas e aos outros; como conhecem e percebem os seus estados emocionais e o dos outros; como percebem as suas vivências afectivas internas e externas; como analisam as suas vivências diárias e as experiências de interação com os outros e como pensam e desenvolvem estratégias de resolução de situações interpessoais, na escola e na sociedade de forma geral.

O presente estudo procura explorar a caracterização de competências sócio-emocionais em crianças do primeiro ciclo com dificuldades de aprendizagem; bem como perceber a relação destas características com variáveis sócio-demográficas como o rendimento escolar, o nível sócio-económico e o índice de participação social.

Este trabalho divide-se em duas grandes partes distintas mas complementares. A primeira parte referente ao enquadramento teórico e onde é feita uma revisão bibliográfica sobre os constructos principais, é constituída por dois capítulos: (i) competências sócio-emocionais e (ii) dificuldades de aprendizagem. A segunda parte corresponde ao estudo empírico e integra também dois capítulos: (i) a metodologia e a (ii) caracterização das competências sócio-emocionais em crianças com dificuldades de aprendizagem. Esta é a parte explicativa da forma procedimental do estudo, dos resultados obtidos, da discussão e interpretação dos mesmos à luz de outros estudos já feitos, e as conclusões retiradas acerca dos mesmos.

Assim no primeiro capítulo dedicado às competências sócio-emocionais são esmiuçados os conceitos de inteligência social, inteligência emocional, competências sociais e competências emocionais. Ainda neste capítulo, faz-se referência à importância do desenvolvimento das competências sócio-emocionais desde o ensino primário enfatizando o papel da educação na promoção deste tipo de competências.

No segundo capítulo da primeira parte, é abordado o tema das dificuldades de aprendizagem, nas suas perspectivas evolutiva e teórica. São referidos alguns autores (Cruz, 2009; Correia, 2008; Fonseca, 2008; Cruz, 1999; Fonseca, 1999; Martin, 1994; Mercer, 2001; Fonseca, 1984; Kirby & Williams, 1991; Monedero, 1989) bem como alguns dos seus modelos, teorias, concepções, definições e classificações dos conceitos. São tidas em conta a etiologia, o diagnóstico e as intervenções que têm sido feitas neste âmbito. É também feito um levantamento de vários estudos realizados que contribuem significativamente para a compreensão e expansão dos estudos teóricos desenvolvidos até à actualidade nestas áreas. Ainda neste capítulo, procurou-se dar alguma ênfase às características das crianças com esta problemática,

sobretudo às relacionadas com os problemas sócio-emocionais. Na segunda grande parte, empírica, o capítulo dedicado à metodologia explica que tipo de estudo foi feito; é aqui apresentada a questão de investigação e as hipóteses que daí advêm; a descrição e a forma de constituição da amostra; os instrumentos de medida utilizados; e a forma procedimental que conduziu todo este trabalho. No capítulo seguinte são apresentados os resultados do trabalho experimental e a descrição dos mesmos. Segue-se uma análise e discussão dos resultados onde, os resultados encontrados são confrontados e comparados a estudos efectuados por outros autores. Para finalizar apresentamos uma conclusão que pretende resumir e reunificar as informações dos vários capítulos deste trabalho. Aqui é feito um breve enquadramento onde se tenta resumir as mais importantes teorias e autores mencionados na parte teórica e um apanhado dos resultados obtidos. São também incluídas na conclusão, a referência aos cuidados éticos e deontológicos, as limitações do estudo, a pertinência do mesmo, as implicações teóricas, práticas, educativas e científicas dos contributos deste trabalho e dos seus resultados para o aumento do conhecimento científico nesta área bem como sugestões para investigações futuras.

Para terminar este trabalho, são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas para a pesquisa e elaboração deste trabalho e os anexos imprescindíveis ao estudo, nomeadamente as cartas de pedido de colaboração dos agrupamentos de escolas, a carta de pedido de autorização de colaboração aos pais das crianças envolvidas no estudo, a ficha sócio-demográfica e os testes de medida utilizados.

Esperamos que todo o trabalho aqui aplicado tenha frutos significativos e que contribua da melhor forma para o aumento do conhecimento e da compreensão das problemáticas tão “antigas” mas sempre presentes e críticas para o desenvolvimento e a educação mais eficaz de crianças com dificuldades de aprendizagem.

ESTUDO TEÓRICO

CAPÍTULO I

COMPETÊNCIAS SÓCIO-EMOCIONAIS

Introdução

A “simples” expressão “competências sócio-emocionais” esconde em si mesma, um mundo de constructos que isolados ou associados entre si, tentam explicar a forma como as pessoas se “pensam” e se “organizam” emocionalmente e, conseqüentemente, como convivem e gerem as relações com outros. Mas não poderíamos falar de competências sócio-emocionais sem antes compreender todo o percurso histórico e científico envolvente iniciado pelos teóricos da inteligência. De facto, foi através da proliferação das teorias psicológicas sobre a inteligência que se desencadeou todo um processo de pesquisa e investigação empírica sobre estes constructos. Desde as perspectivas compósitas da inteligência até perspectivas mais parcelares passando pelas descobertas neurofisiológicas, longo foi o caminho percorrido até ao reconhecimento e utilização das competências sócio-emocionais como habilidades inerentes e cruciais no entendimento do Homem enquanto Ser Sociável.

Iniciamos este trabalho com uma perspectiva histórica sobre a evolução do constructo Inteligência Social. Segue-se naturalmente aquela que lhe vem de “mãos dadas”, a inteligência emocional. É com a apresentação de autores, modelos e teorias diversificados ora mais próximos ora mais afastados que, esta vem aprofundar e/ou complementar as explicações já fornecidas pela anterior para que juntas seja mais fácil a compreensão das ditas competências sócio-emocionais. Fechamos este capítulo esclarecendo a importância do desenvolvimento de competências sócio-emocionais desde a escola, enfatizando desta forma, o papel da educação na promoção destas competências.

1 - Inteligência Social

1.1 - Evolução do constructo

Em 1920, E.L. Thorndike usou o termo inteligência social para referir a capacidade das pessoas para compreender e lidar com outras pessoas e embrenhar-se em interações sociais adaptativas (Sternberg, 2000).

Nesta altura o “quociente intelectual” estava remodelando o pensamento no campo da psicométrie, que aspirava encontrar o modo de medir as habilidades humanas. Os pioneiros teóricos da inteligência social tentaram encontrar uma medida análoga ao quociente intelectual referente ao talento no desempenho da vida social e procuraram formas de avaliar as diferenças interpessoais nas atitudes sociais (Goleman, 2006).

David Weschler considerou a inteligência social como a inteligência geral aplicada ao campo das situações sociais. No final dos anos sessenta, Guilford enumerou 120 habilidades intelectuais diferentes, 30 das quais tinham a ver com a inteligência social. No entanto, apesar dos seus esforços, este autor não conseguiu gerar predições sobre o modo como operam as pessoas no mundo social (Goleman, 2006).

Desta forma, entre as décadas de 20 a 80 do século passado, predominou uma perspectiva parcelar da inteligência social, em função de critérios exclusivamente psicométricos, desenvolvimentais e funcionais (Candeias & Nunes, 2007).

Ford e Tisak (1983) trouxeram uma nova perspectiva, baseados na abordagem sobre o comportamento social e definiram a inteligência social em função de um critério de eficácia comportamental como a capacidade de realizar objectivos relevantes em contextos sociais específicos (Ford & Tisak, 1983).

Em 1983, Gardner e colaboradores, recorrendo a factores desenvolvimentais em crianças normais e em casos de lesões cerebrais; perfis cognitivos irregulares de populações especiais e de várias culturas, e a diversos estudos com testes psicológicos; organizam um modelo em que a inteligência é encarada como um “sistema computacional ou mecanismo neuronal geneticamente programado para ser activado segundo certo tipo de informação interna ou externa” – Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983). Segundo esta teoria, o desenvolvimento da inteligência depende da educação, dos contextos que os sujeitos experimentam e da interação entre estes. Isto leva à formação de domínios intelectuais específicos que fundamentam uma visão pluralista da inteligência – inteligências múltiplas – linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Estas habilidades são distintas e independentes umas das outras, mas conjugam-se

forma interactiva na resolução de problemas, sejam eles de origem quotidiana ou de origem académica (Candeias, 2001). Assim, a inteligência social constitui uma das múltiplas formas de inteligência contemplada na inteligência intrapessoal e na inteligência interpessoal (Gardner, 1993), revelando-se uma capacidade metacognitiva para planear e regular o próprio comportamento e o dos outros (Candeias, 2001).

Sternberg na sua Teoria Triárquica da Inteligência (1985) salienta os aspectos componenciais; experienciais e contextuais da inteligência como factores componentes da mesma (Sternberg, 2005). Um dos contributos desta teoria para a compreensão da inteligência social provém dos estudos realizados no âmbito da inteligência prática, mais especificamente do conhecimento tácito (Candeias, 2001). Sternberg considera a inteligência prática como a capacidade de seleccionar os ambientes do quotidiano de forma adaptável (Sternberg, 2000). Envolve a capacidade dos indivíduos aplicarem as suas capacidades aos problemas que confrontam no dia a-dia quer em suas vidas privadas quer nos seus empregos (Sternberg, 2005). Este autor salienta a importância da inteligência na sua aplicação à vida quotidiana, na forma como os indivíduos se adaptam, modelam e seleccionam o meio que os rodeia para a resolução de problemas (Franco, 2003).

Sternberg inclui assim a inteligência social nos tipos de inteligência não académica e considera que a inteligência prática e a inteligência social partilham um *focus* no conhecimento declarativo e procedimental e na resolução de problemas pouco estruturados, caracterizados por vários métodos viáveis para a sua resolução e por várias respostas possíveis (Candeias, 2001). Desta forma, a Teoria Triárquica da Inteligência, disponibiliza um espaço para uma conceptualização triádica da faceta cognitiva da inteligência social promovendo o desenvolvimento de diversas propostas para a sua operacionalização (Sternberg, 2000). Ford (1995) também considera a inteligência social como um dos critérios essenciais para definir a inteligência prática (Candeias, 2001).

Cantor e Kihlstrom (1987), usaram o termo inteligência social para referir o conhecimento que o indivíduo tem do mundo social (Sternberg, 2000).

Em 1989, Cantor e Kihlstrom baseando-se em pressupostos referentes à inteligência e personalidade, definiram inteligência social como integrante do processo de conhecimento interpessoal (Cantor & Kihlstrom, 1989). Ainda em 1989, Taylor e Cadet propõem um modelo neuropsicológico da inteligência geral como um conjunto de neurosistemas dinâmicos e "interactuantes", e concebem a inteligência social como parte desse neurosistema, "extremamente dinâmico, individualizado, sensível ao

contexto, e dependente das experiências sociais e culturais (Taylor & Cadet, 1989). Segundo estes autores, a inteligência social resulta da interacção dinâmica entre os sistemas sub cortical, frontal e límbico, que dão significado e orientam os comportamentos e as relações sociais (Candeias, 2001). Os estudos de Taylor e Cadet (1989) dão um contributo importante para sinalizar as fronteiras entre emoção e inteligência social, tendo em conta a interface entre emoção, cognição e contexto (Candeias & Nunes, 2007).

Em 1990, Mayer e Salovey referem a inteligência social como um dos vários tipos de inteligência existentes e atribuem-lhe a definição de “habilidade para compreender e gerir pessoas”. Estas competências sociais/intelectuais também estavam directamente a aperfeiçoar a inteligência social que, deveria incluir, por extensão, a capacidade para entender e gerir a si mesmo (Mayer & Salovey, 1990).

Candeias em 2001, faz um levantamento cuidadoso de constructos básicos da inteligência social e refere que, em 1995, esta aparece associada aos processos psicológicos e contextuais que contribuem para a eficácia do comportamento social: (i) processos motivacionais (Ford, 1995); a acção de crenças pessoais relativas às próprias capacidades e ao contexto (Bandura, 1986); a expressividade emocional (Ford, 1995); (ii) processos relacionados com o conhecimento social sobre comportamentos (Goldstein, 1979); a capacidade de codificação de informação social; capacidade de planeamento e de resolução de problemas sociais (Ford, 1995); (iii) processos contextuais que integram a congruência entre o contexto social, os objectivos e as capacidades pessoais. Estes processos incluem ainda os recursos informacionais e materiais e um clima emocional positivo (Ford, 1995). A inteligência social é então percebida como uma forma ampla, onde se integram processos associados ao funcionamento comportamental inteligente. Este é concebido em função de aspectos relacionados com a motivação, a capacidade e o contexto (Candeias, 2001).

Zirckel (2000) retoma e alarga o constructo de inteligência social proposto por Thorndike de modo a incluir um comportamento mais adaptativo por parte dos indivíduos. Assim, este constructo designa a capacidade dos indivíduos compreenderem as redes sociais em que estão inseridos e escolherem o comportamento que melhor permita adaptar-se a elas (Franco, 2003).

Os modelos de Kihlstrom e Cantor (2000) e de Ford (1995) tornam-se importantes para compreender a inteligência social enquanto processo de construção e aplicação de conhecimentos sociais compreendendo a interacção entre conceitos gerais como

inteligência, personalidade e comportamento humano (Candeias, 2001). Ser inteligente socialmente implica possuir um repertório cognitivo que permita resolver problemas do quotidiano em contextos e situações específicos (Kihlstrom & Cantor, 2000).

Em síntese, como é possível constatar através deste breve resumo de história evolutiva; ao longo do percurso investigativo, o constructo de inteligência social foi perspectivado sob vários prismas: como um dos componentes da competência social (Greenspan & Driscoll, 1997), como uma das formas de definir personalidade (Kihlstrom & Cantor, 2000) ou ainda como uma faceta emocional (Mayer & Salovey, 1993) estreitamente associada à inteligência emocional (Candeias, 2007).

Neste trabalho, assumimos que a inteligência social deve ser perspectivada como uma capacidade que permite aceder ao funcionamento social e às relações sociais, tanto ao nível intrapessoal, como no nível interpessoal e traduz-se nos comportamentos geridos pelos processos cognitivos que são utilizados para a resolução de problemas adaptativos.

2 - Inteligência Emocional

Desde cedo muitos pesquisadores adoptaram o termo Inteligência Emocional, muitas vezes modificando e expandindo o seu significado, e realizaram trabalhos sistemáticos e científicos aceitáveis para operacionalizar, definir e testar este constructo e os seus instrumentos de avaliação (Amitay & Mongrain, 2007).

2.1 - Modelos de inteligência emocional

Existem duas grandes e diferentes concepções de inteligência emocional. Por um lado autores como Bar-On (Bar-On & Parker, 2000) e Goleman (1995) defendem modelos mistos ou de traços e consideram a inteligência emocional como uma combinação de atributos relacionados de forma muito estreita com a personalidade, distinta da inteligência abstracta e relacionada com competências referentes ao sucesso académico (Gomez, Corbi & Sánchez, 2007).

Por outro lado, autores como Mayer, Salovey e Caruso (2000), representam modelos centrados em habilidades enfatizando o conjunto de operações que a inteligência

executa para processar e beneficiar das emoções, envolver um pensamento abstracto e a resolução de problemas (Gomez, Corbi & Sánchez, 2007).

Petrides e Furnham (2000) propuseram uma distinção entre os constructos traço de Inteligência Emocional e habilidade de Inteligência Emocional. Esta distinção baseia-se no tipo de medidas usadas na operacionalização do processo. Os traços de inteligência Emocional fundamentam-se em hierarquias de personalidade e consistem em disposições comportamentais e habilidades auto-percebidas. São medidos através de auto-relatos. As habilidades de Inteligência Emocional dizem respeito a hierarquias de capacidades cognitivas e capacidades reais relacionadas com a emoção. Estas devem ser medidas através de testes de desempenho máximo (Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007).

Os modelos mistos, dificultam a delimitação conceptual dos termos usados e criam uma entidade global que dificulta a operacionalização e compreensão do constructo (Candeias, 2001). O modelo centrado na habilidade dá um contributo fundamental para a investigação conceptual em Psicologia, ao delimitar e clarificar o conceito de inteligência emocional e clarificar as relações que estabelece com o conceito de inteligência social (Candeias, 2001).

2.2 - Evolução do Conceito Inteligência Emocional

Várias investigações ao longo da década de 80 explicaram a cognição e o afecto como processos integrados, uma vez que o afecto influencia muitos aspectos do funcionamento cognitivo, incluindo a memória, a atenção e a tomada de decisão (Brackett, Lerner, Rivers, Salovey & Shiffman, 2006).

O conceito geral de inteligência emocional é em parte enraizado na ideia da inteligência social de Thorndike (1920), e na teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983) (especialmente na interpessoal e na intrapessoal). Este conceito foi usado em 1966 pelo autor Leunier (Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007).

Em 1989, Greenspan usou o termo inteligência emocional, referindo-se à existência de mecanismos subjacentes à inteligência que são usados pelos indivíduos para resolver os problemas emocionais do seu dia a dia (Greenspan, 1997; Franco, 2003).

Mayer e Salovey (1990) definiram inteligência emocional como uma componente da inteligência social que envolve a capacidade para monitorizar e discriminar as nossas

emoções e sentimentos e os dos outros; e para usar esta informação na orientação do nosso pensamento e acções (Mayer & Salovey, 1990).

Em 1995, Daniel Goleman sugere que a inteligência emocional inclui um conjunto de competências e traços e defende a existência de cinco competências emocionais e sociais: auto-consciência, auto-regulação, a motivação, a empatia e as habilidades sociais; dentro das quais podem se encontrar 25 competências emocionais, habilidades e traços de personalidade (Franco, 2003). Estas competências emocionais são: independentes, interdependentes, hierárquicas, necessárias mas não suficientes, e genéricas (Goleman, 1995).

De acordo com o modelo de Bar-On, a inteligência emocional pertence às dimensões emocional, pessoal e social da inteligência. Compreende habilidades relacionadas com a compreensão de nós mesmos e dos outros, o relacionamento entre as pessoas, adaptação às questões ambientais de mudança, e gestão de emoções (Bar-On & Parker, 2000). Segundo este modelo, a inteligência emocional é um conjunto multifactorial de competências sociais e emocionais que determinam a afectividade das nossas relações com nós mesmos e com os outros; e a forma como nós enfrentamos as necessidades e pressões da vida diária (Gomez, Corbi & Sánchez, 2007). O autor destaca cinco conjuntos de competências que incluem em si traços de personalidade: (i) competências intrapessoais (auto-consciência emocional, assertividade); competências interpessoais (relações com os outros, responsabilidade social e empatia), (iii) comportamentos adaptativos (avaliados por escalas de tolerância ao stress, e controlo de impulsividade), (v) humor geral (felicidade, optimismo) (Candeias, 2001).

Nestes modelos (Bar-On, 2000; Goleman, 1995), as características intelectuais, como a auto-consciência emocional são combinadas com características de personalidade (como a auto-estima, a motivação e o carácter) e com as competências sociais, originando um conceito compósito (Candeias, 2001).

Bar-On na segunda versão do seu modelo apresenta dez competências que explicam seu constructo: (i) auto-conceito; (ii) auto-consciência emocional; (iii) assertividade, (iv) tolerância ao stress, (v) controlo dos impulsos, (vi) sentido da realidade, (vii) flexibilidade; (viii) resolução de problemas, (ix) empatia, (x) relações interpessoais. Cada uma destas competências é por si um factor deste constructo. Destas dez componentes, o auto-conceito é o mais importante quer por se ter tornado estruturalmente o componente mais importante com uma validade de constructo, mas

também por se ter tornado um pré-requisito das capacidades de auto-consciência e empatia (Bar-On & Parker, 2000).

Para Mayer e Salovey (1993), a inteligência emocional é uma capacidade que permite perceber e conhecer o significado de padrões das emoções, e raciocinar e resolver problemas a partir deles (Franco, 2003). Este modelo identifica quatro competências emocionais interrelacionadas incluindo a percepção, a utilização, a compreensão e o controlo das emoções (Kluemper, 2008). Estas habilidades emocionais estão dispostas de tal forma que os processos psicológicos mais básicos (percepção de emoções) estão na fundação, e os processos mais avançados (a regulação reflexiva da emoção) estão no topo do modelo e são pensamentos em certa medida dependentes das habilidades de menor nível. A *percepção de emoções* abrange a capacidade de identificar as emoções em si próprio e em terceiros, bem como em outros estímulos, incluindo as vozes, histórias, música e obras de arte. A *utilização da emoção* envolve a habilidade para explorar sentimentos que nos assistem em determinados processos cognitivos tais como o raciocínio, a resolução de problemas, a tomada de decisão e a comunicação interpessoal. A *compreensão de emoção* envolve linguagem e pensamento proposicional que reflectem a capacidade de analisar emoções. Esta habilidade inclui uma compreensão do léxico emocional; o modo como combinar as emoções, de progredir e transitar de uma para a outra, e os resultados das experiências emocionais. A *gestão de emoções* abrange a capacidade de reduzir, aumentar ou modificar uma reacção emocional em si próprio e em terceiros, bem como a capacidade de tomada de decisão sobre a conveniência e/ou utilidade da emoção em determinada situação (Brackett, Lerner, Rivers, Salovey & Shiffman, 2006).

Mayer, Caruso e Salovey (1999); Mayer, Salovey, Caruso e Sitarenios (2001) argumentaram que as competências emocionais mapeadas no seu modelo podem ser vistas como uma inteligência, porque (i) elas representam um conjunto de competências relacionadas que podem ser estatisticamente interpretadas como um factor único com quatro subfactores para os quatro ramos do modelo teórico; (ii) são distintos de, mas significativamente relacionados com, habilidades como a inteligência verbal; e (iii) desenvolvem-se com a idade (Lopes, Salovey & Straus, 2003).

Um levantamento dos resultados de vários trabalhos de pesquisa sobre a Inteligência Emocional mostra que esta está positivamente relacionada com: factores pessoais da personalidade como pensamento crítico e razoável, auto-adaptação, satisfação

marital, satisfação laboral, saúde mental, atitude de trabalho, liderança, habilidade para a auto-aprendizagem, percepção de crises de vida, características de traços psicológicos, competências de *coping* ao stress, valores fundamentais, personalidade, inteligência, realização, aprendizagem, auto-conceito, hábitos de estudo; factores bio-sociais como a posição, ocupação, idade, status económico, experiência de trabalho, nível de educação, *status*, estado marital e sexo; factores familiares como a inteligência emocional parental, nível educacional parental, status marital parental, estilo de práticas de cuidado de crianças, estilo comunicativo intra-familiar, relações com os membros da família, papel dos pais nos cuidados das crianças e ocupação parental; e escola, ambiente profissional e factores mediáticos como percepção de notícias criminais, suporte social, relação com pares, relação com professores, encorajamento no local de trabalho, ambiente intra-escolar (Intarakamhang & Sucaromana, 2005).

2.3 - Da Inteligência Social e Inteligência Emocional para as Competências Sócio-Emocionais

Apesar da inteligência e a emoção parecerem campos de estudo opostos, vários estudos apoiaram a relação entre a cognição e a emoção apoiando uma visão integrada destes processos. Os afectos influenciam muitos aspectos do funcionamento cognitivo, incluindo a memória, atenção, e tomada de decisão (Brackett, Lerner, Rivers, Salovey & Shiffman, 2006).

As perspectivas sobre a emoção propostas por Damásio (1995) – sugerem uma distinção entre emoções primárias (inatas) e secundárias, e ainda entre emoção e sentimento. Mayer, Salovey e Caruso (2000), baseiam-se numa definição de emoção ampla, onde são enquadrados três componentes ligados à biologia da emoção, à sua percepção e à habilidade cognitiva para lidar com ela (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Para Goleman (2006), a inteligência emocional representa a atitude ou a habilidade central para raciocinar com emoções e determina a realização emocional pessoal. A realização emocional representa a aprendizagem que uma pessoa alcançou sobre a emoção ou na informação relacionada com as emoções. A competência emocional existe quando já se alcançou um determinado nível de realização emocional (Goleman, 2006). A unicidade e especificidade das situações; os factores e as

influências familiares; as experiências emocionais e vivenciais influem grandemente na aprendizagem e realização emocional. A ideia de competência emocional centra-se no conhecimento e destrezas que o indivíduo adquire para se movimentar adequadamente em diferentes situações (*ibidem*). Os constructos de inteligência social e competência social são referidos como constructos complementares (Candeias, 2008). Vários autores salientam a interdependência entre a competência emocional e a competência social (Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos & Rolão, 2008).

3 - Competências Sócio-Emocionais

Actualmente num misto de variáveis pessoais e contextuais, o termo “inteligência” dá muitas vezes lugar ao conceito de “competência” (Candeias & Almeida, 2005).

3.1 - Competência Humana

O conceito de competência pessoal tem um significado amplo, incorporando habilidades que contribuem para realizar objectivos ou para resolver desafios, enquanto o termo inteligência tem um significado mais próximo do conjunto de habilidades envolvidas no processo de pensar e compreender (Greenspan & Driscoll, 1997). Estes autores propõem um modelo conceptual da competência humana partindo de trabalhos teóricos e empíricos de outros investigadores (Gardner, 1983). O modelo estrutura-se em níveis, de um mais global (competência pessoal) até um mais molecular ou elementar (inteligência social e competência social). Neste modelo, o ‘espectro da competência humana é explicado a partir dos conceitos de *inteligência* e de *competência pessoal* que aparecem como estruturantes da capacidade do indivíduo resolver tarefas e desafios específicos (Candeias & Almeida, 2005). A inteligência constitui assim um dos pré-requisitos que, apesar de coexistir com outros aspectos da competência, contribuem para a realização das tarefas com sucesso (Candeias & Nunes, 2007). A competência pessoal subdivide-se em quatro entidades globais ou domínios de competência: física, afectiva, quotidiana e académica (*ibidem*). Cada uma delas divide-se em subcomponentes: a competência física (competência orgânica e competência motora); a competência afectiva (temperamento e carácter); a competência quotidiana (inteligência social e inteligência prática) e a competência académica (inteligência conceptual e linguagem). Por esta ordem de ideias, a *inteligência social* é tida como uma das subcomponentes da competência quotidiana, a

par da *inteligência prática* (Candeias & Almeida, 2005). Enquanto que as competências física e afectiva, dizem respeito à competência social; e as competências quotidiana e académica, dizem respeito à competência intelectual (Candeias & Nunes, 2007).

Goleman (2006) vem propôr um conceito composto que combina inteligência emocional e inteligência social que acaba por combinar características intelectuais, características da personalidade e competências sociais (Candeias & Jesus, 2006).

Os conceitos de inteligência emocional e social encontram-se estritamente ligados devendo por isso ser compreendidos no quadro da competência humana (Candeias & Almeida, 2005). A competência pessoal incide sobre conteúdos relativos ao próprio indivíduo; a competência social incide sobre informações relativas aos outros indivíduos; e a competência quotidiana ou prática incide sobre conteúdos informativos formais e informais, organizados ou ocasionais (Candeias & Jesus, 2006).

3.2 - Competência Social

Ford e Tisak (1983) definem competência social como a realização de objectivos sociais relevantes em contextos sociais específicos (Ford & Tisak, 1983). Em 2000, Topping, Bremner e Holmes, definem o conceito de competência social como a posse e uso da habilidade para integrar o pensamento, o sentimento e o comportamento, para conseguir êxito nos comportamentos e tarefas sociais valorizados no contexto cultural em que se encontram (Topping, Bremner & Holmes, 2000).

Almeida e Candeias (2005), referem que a definição de competência social pode ser integrada num dos domínios da inteligência prática e contrai uma importância extrema no estudo das aptidões e do funcionamento cognitivo uma vez que inclui aspectos cognitivos e contextuais (Almeida & Candeias, 2005).

Para Corbi, Viejo e Rubio (2007), a competência social não é um atributo homogéneo, mas uma constelação de pensamentos, sentimentos, habilidades e comportamentos que variam de uma situação para outra (Gomez, Viejo & Rubio, 2007).

Waters e Sroufe (1983) sugerem uma definição da competência social, como capacidade de gerir o comportamento, o afecto e a cognição de modo a atingir os seus objectivos sociais, sem (i) constranger as oportunidades dos seus pares e (ii) se envolver numa trajectória de desenvolvimento que possa inviabilizar oportunidades de objectivos sociais ainda não passíveis de antecipação (Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos & Rolão, 2008).

Wong em 1998, apresenta um levantamento de perspectivas sobre o conceito de competências sociais que passamos a apresentar. De acordo com Foster e Ritchey (1979), as competências sociais são respostas que maximizam a probabilidade de produzir e manter efeitos positivos de interação. Ladd e Mize (1983) definem competências sociais como habilidades das crianças para organizar cognições e comportamentos como um curso integrado de acção rumo a objectivos interpessoais ou sociais aceitáveis. Esta definição enfatiza a importância da cognição, bem como a sua capacidade para implementar comportamentos, como parte das competências sociais. Vaughn e Hogan (1990) mostraram a necessidade de olhar as competências sociais como parte de um constructo mais vasto da competência social. Este constructo revela-se multifacetado, englobando várias componentes individuais: relações positivas com os outros; cognição social adequada à idade (habilidade para resolver problemas e reconhecer situações sociais); privação de comportamentos mal adaptativos; e habilidades sociais efectivas. Segundo este modelo, as habilidades sociais são uma das componentes da competência social. Este modelo prevê a estrutura de uma intervenção contextualizada (Wong, 1998).

Apesar de alguns aludirem ao funcionamento social como principal característica da competência social (Guralnick, 2002), outros defendem que as competências sociais são competências pró-sociais usadas para descrever comportamento, compreensão e aceitação social, demonstradas entre grupos e pessoa; e enfatizam o complexo conjunto de capacidades sociais envolvidas como a linguagem, reacções não verbais, comunicação, resolução de problemas, tomada de decisão, assertividade, interação entre grupos e pares, e auto-gestão (Haager & Vaughan, 1995).

Muitas definições de competência social incorporam: (i) posse e uso adequado de habilidades sociais; (ii) interação social eficaz; (iii) manutenção de relações sociais (Vickerstaff, Heriot, Wong & Dossetor, 2007). A competência social torna-se um componente crítico do desenvolvimento tendo um papel importante na determinação emocional e comportamental em crianças, adolescentes e adultos. Estes autores consideram a competência social como a conjugação de competências e comportamentos que permitem interação em situações sociais, resultando e mantendo relações sociais significativas (Vickerstaff, Heriot, Wong & Dossetor, 2007).

3.3 - Competência Emocional

Competência Emocional é uma capacidade aprendida baseada na inteligência emocional que inevitavelmente se manifesta no desempenho no trabalho.

A nossa inteligência emocional determina o nosso potencial para aprender as competências práticas baseadas nos cinco elementos: auto-consciência; motivação; auto-regulação; empatia e adaptação nas relações. A nossa competência emocional por outro lado, mostra muito daquele potencial que traduzimos como capacidades no trabalho. Tendo uma inteligência emocional elevada, não garante que uma pessoa terá aprendido a competência emocional importante para o trabalho. Significa simplesmente que tem potencial para aprendê-las (Goleman, 2003).

4 - Educação e competências sócio-emocionais

Uma das principais tarefas da educação, é a adaptação social do indivíduo (Quintana, 1989), através da qual cada sujeito desenvolve a forma de pensar, sentir e actuar, em interacção com os outros (Bozal & Gil-Olarte, 2007).

As emoções formam uma parte importante da vida psicológica escolar e têm uma grande influência na motivação académica e nas estratégias cognitivas (aquisição, armazenamento, recuperação da informação) e portanto, na aprendizagem e no rendimento académico (Bozal & Gil-Olarte, 2007).

São vários os estudos que se centram nas relações entre as emoções, a inteligência emocional, a motivação e o rendimento académico, provando a existência de evidências empíricas entre estes constructos. De seguida apresenta-se um levantamento de algumas destas pesquisas.

Em 2005, Mestre, Guil e Gil-Olarte, examinaram as relações entre motivação, rendimento académico e inteligência emocional em alunos do secundário. Os resultados confirmaram a existência de correlações estatisticamente significativas entre notas médias finais e as variáveis de motivação e autoeficácia para o rendimento, nível de aproveitamento do tempo de estudo, da capacidade de concentração e de constância (Mestre, Guil & Gil-Olarte, 2005).

Em 1975, o autor Sharp estudou a relação entre adaptação emocional deficitária e fracasso escolar, assinalando que esta relação torna-se circular: as dificuldades nesta

adaptação afetam o aluno na sua capacidade de concentração nas tarefas acadêmicas, dando lugar a um fraco trabalho escolar que por sua vez, aumenta a ansiedade e frustração, provocando novas preocupações e transtornos emocionais (Bozal & Gil-Olarte, 2007).

Aluja e Blanch (2004) destacam que a adaptação social é um consistente preditor do êxito acadêmico, e Lewkowicz (1999) assinalou que emoções negativas como a ansiedade, infelicidade e ira, favorecem um desenvolvimento do fracasso acadêmico nos estudantes (Bozal & Gil-Olarte, 2007).

Gil-Olarte, Palomera e Brackett (2006) encontraram correlações positivas entre as pontuações de inteligência emocional e as qualificações acadêmicas.

Em 1999, Mayer, Caruso e Salovey analisaram a relação entre inteligência emocional e diversos indicadores de competências sociais. Os resultados mostraram que a inteligência emocional correlacionou positivamente com a empatia e com diferentes subtipos desta, como sentir e partilhar emoções (positivas e negativas) de outros de maneira empática, assim como com cordialidade paternal, relações positivas com a família e os iguais e satisfação vital. E correlacionou negativamente com a tendência a evitar presenciar a expressão e a manifestação dos estados emocionais dos outros.

Ciarrochi, Chan e Caputi (2000) encontraram relações positivas entre a inteligência emocional e diversas competências sociais em estudantes universitários. Os alunos com pontuações mais elevadas em inteligência emocional manifestavam uma maior satisfação perante a vida, um nível superior de empatia e melhor qualidade em suas relações interpessoais. Encontraram também uma associação entre a capacidade para regular emoções e a tendência para manter um estado de humor positivo experimentalmente induzido.

Salovey, Beddell, Detweiller e Mayer (2000) sugerem que as pessoas mais inteligentes emocionalmente, possivelmente lidam de uma maneira mais bem sucedida com situações stressantes, já que são capazes de perceber, avaliar e regular as suas emoções.

Salovey, Stroud, Woolery e Epel (2002) estudaram a relação entre inteligência emocional e diversos indicadores de bem-estar em amostras de universitários. Encontraram que os sujeitos com maiores níveis de inteligência emocional apresentaram maior utilização de estratégias de confronto na solução de problemas, menor mal-estar físico, menor ansiedade social e depressão, melhor auto-estima, maior satisfação interpessoal e maior capacidade de recuperação emocional dos estados de ânimo negativos induzidos experimentalmente.

Lopes, Salovey e Straus (2003) estudaram a relação entre inteligência emocional e percepção da qualidade das relações sociais. Os alunos que obtiveram níveis altos de inteligência emocional, especialmente na habilidade para gerir as emoções manifestaram um maior agrado e satisfação nas relações interpessoais, percebiam um maior apoio nas relações familiares e menores relações conflituosas e antagonistas com suas amizades (Lopes, Salovey & Straus, 2003).

Brackett e cols. (2006) analisaram a relação entre inteligência emocional e diversos comportamentos quotidianos e obtiveram resultados claros sobre a relação entre inteligência emocional e menor manifestação de sintomatologia depressiva e/ou ansiosa, menor frequência de comportamentos não adaptativos, maior índice de condutas saudáveis e níveis mais elevados de bem estar psicológico.

Lopes e colaboradores acharam uma relação positiva entre inteligência emocional e qualidade de relações sociais (Lopes & Salovey, 2004).

Lopes, Salovey, Cote e Beers (2005), estudando a relação entre as habilidades de regulação emocional e a qualidade das interações sociais, concluem que a dimensão de regulação emocional prediz aspectos relacionados com a sensibilidade social, a qualidade das relações e uma tendência a desenvolver condutas pró-sociais.

Buckley e Saarni (2006) em seus estudos encontraram que crianças e os jovens com competência emocional desenvolvida parecem lidar melhor com situações específicas e também parecem atingir melhores resultados desenvolvimentais, como o sentimento de auto-eficácia, o comportamento pró-social e nas relações de apoio mútuo com a família e amigos (Buckley & Saarni, 2006).

A inteligência emocional aparece positivamente relacionada com estilos de coping adaptativos e negativamente relacionada com pensamentos depressivos, frequência de queixas somáticas. Também aparece negativamente relacionado com estilos de coping maladaptativos somente em rapazes (Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007).

Vários estudos comprovaram que a inteligência emocional apresenta o seu peso preditivo sobre variáveis distintas vinculadas à adaptação social, frente a variáveis de personalidade e de inteligência geral. Concretamente sobre atitude pró-social, estratégias de resolução de problemas sociais, liderança pró-social, habilidade em busca de soluções alternativas, habilidades para eleger os meios adequados, auto-eficácia de rendimento e constância (Mestre, Guil & Gil-Olarte, 2005).

4.1 - Desenvolvimento de competências sócio - emocionais desde a escola

A regulação de emoções pode ser generalizada a vários contextos mostrando-se muito importante para a prevenção de comportamentos violentos (Mestre, Guil & Gil-Olarte, 2005). O trabalho em equipa, a aprendizagem cooperativa ou os grupos de discussão, podem proporcionar a oportunidade para que os alunos aprendam a interagir com outros (Lopes, Salovey & Straus, 2003). Os jovens social e emocionalmente competentes têm auto-consciência, atitudes positivas face a si mesmos e face aos outros. Conhecem os seus pontos fortes e geralmente são optimistas relativamente ao futuro. Podem gerir as suas emoções, são capazes de alcançar os seus objectivos e de resolver problemas de forma eficaz e responsável. A sensibilidade aos problemas interpessoais aparece relacionada com determinadas capacidades de resolução de problemas interpessoais. As crianças com um pensamento de soluções pobre podem considerar ou não os efeitos das suas acções nos outros, apresentando maiores dificuldades em reconhecer o acontecimento que precedeu o problema e em perceber o problema interpessoal. Estes dados sugerem que a sensibilidade e o pensamento causal podem fortalecer as competências de pensamento consequencial e a produção de soluções (Shure, 1982). Estas capacidades surgem em diferentes idades dependendo das competências do indivíduo e da exigência do problema.

Martin, Drew, Gaddis e Moseley em 1988, referem que crianças com expressividade positiva e níveis moderados de intensidade emocional são descritas pelos professores como mais disponíveis para a aprendizagem, obtendo desta forma melhores resultados (Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos & Rolão, 2008). Os mecanismos de auto-regulação envolvem competências cognitivas, emocionais e sociais, sobretudo as que estão envolvidas nas amizades e nas interações sociais, tendo estas, um papel central nas capacidades auto-regulatórias necessárias à transição para a escola básica (Ladd, Birch & Buhs, 1999).

Uma análise de 300 estudos demonstrou que os programas de aprendizagem sócio-emocional melhoram significativamente tanto as habilidades sociais e emocionais como o desenvolvimento académico (Bozal & Gil-Olarte, 2007). A competência emocional se relaciona com o sucesso social e académico (Izard, Fine, Shultz, Mostow, Ackerman & Youngstrom, 2001), sendo central para o desenvolvimento da capacidade da criança interagir e formar relações positivas com os outros (Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos & Rolão, 2008).

Em síntese, podemos dizer que a inteligência emocional se congrega às habilidades cognitivas como um potencial preditor do equilíbrio psicológico do aluno e da sua realização académica.

As habilidades de regulação emocional podem facilitar o controlo da atenção e o desenvolvimento da motivação intrínseca. A adaptação social e emocional das crianças e os laços afectivos com seus pares ou adultos podem contribuir a incrementar suas motivações para a aprendizagem (Lopes & Salovey, 2004).

Desta forma, é visível que o desenvolvimento de habilidades de regulação emocional em jovens pode reverter numa ferramenta útil para enfrentar as emoções negativas emergentes em diversos contextos sociais e ou de aprendizagem e converter-se num elemento facilitador da sua afectividade na resolução de problemas e no processamento de informação (Bozal & Gil-Olarte, 2007).

Bisquerra (2004), propõe a educação emocional como uma inovação educativa com o objectivo de desenvolver competências emocionais: consciência emocional, regulação emocional, autogestão, inteligência interpessoal, habilidades de vida e bem-estar. Defende que a prática desta educação emocional implica desenhar programas teoricamente fundamentados, e que para serem levados à prática, tem que contar com professores devidamente preparados; materiais curriculares de apoio; e instrumentos de recolha de dados para avaliar os programas (Bisquerra, 2004).

Com esta exposição teórica acerca dos benefícios do desenvolvimento de competências sócio-emocionais, constata-se que tanto maiores e melhores efeitos terão, quanto antes forem iniciados, daí que faça todo o sentido a insistência na promoção das competências sócio-emocionais desde a mais tenra idade, quer no contexto familiar como em contextos formalmente educativos.

CAPÍTULO II

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Introdução

O tema do insucesso escolar é recorrente nas políticas e discursos educativos, assim como na análise dos investigadores das “ciências da educação” (Almeida, Gomes, Ribeiro, Dantas, Sampaio, Alves, Rocha, Paulo, Pereira, Nogueira, Gomes, Marques, Sá & Santos, 2005).

Esta problemática constitui uma dificuldade não solucionada no nosso país, particularmente nas regiões mais desfavorecidas. Os relatórios do Programa internacional de Avaliação dos Alunos – PISA (2003) evidenciam resultados preocupantes relativamente à literacia, leitura, matemática e ciências, relativamente às médias da maior parte dos países europeus. Este problema toma uma dimensão inquietante no Alentejo onde aparecem as médias mais baixas do nosso país (Ministério da Educação, 2004). Estas circunstâncias contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem da população, reflectindo-se no nível cultural do país, pelo que se revela imprescindível encontrar figuras preventivas e de melhoria da qualidade da aprendizagem.

Ao longo deste segundo capítulo passaremos à análise do conceito de Dificuldades de Aprendizagem (DA) e à sua delimitação conceptual. Primeiramente apresentamos uma sequência histórica onde é possível verificar a diversificação de opiniões e medidas de acordo com as diferentes perspectivas de que as DA foram sendo alvo. É neste sentido que descrevemos vários modelos teóricos, classificações, teorias e autores com contributos a esta definição, procurando destacar aqueles aspectos que de alguma forma reúnam maior consenso a nível internacional. Estes aspectos ajudam-nos a delimitar o conceito de “DA”, mesmo não se conseguindo encontrar uma definição universalmente aceite. Aliás, precisamente devido à complexidade do conceito e consequentes, difusão e falta de consenso em torno do mesmo, é que surge a necessidade de criação de critérios de operacionalização e de diagnóstico que possam ajudar na circunscrição deste conceito. Após a enunciação deste referencial histórico evolutivo conceptual, descrevem-se aquelas que são as consideradas principais características das crianças com DA. Finaliza-se este capítulo procurando desenvolver e compreender melhor as características sócio-emocionais destas crianças; tema este, central e fundamental no suporte teórico deste estudo.

1 - Formalização do conceito dificuldades de aprendizagem

Já desde o início do século XIX que existe a preocupação de estudar uma população de crianças que aparentemente não teria razões para tal, mas que no fundo não consegue tomar as aprendizagens da mesma forma que muitas outras crianças (Cruz, 2009; Correia, 2008). Foram várias as categorizações deste conceito ao longo da sua história: desde impercepção, cegueira verbal congénita, dislexia específica e estrefossimbolia, neurfrenia, aprendizagem lenta, lesão mínima no cérebro até disfunção psiconeurológica, entre outras (Fonseca, 1984).

As primeiras descrições de alunos com dificuldades de aprendizagem foram baseadas em lesões cerebrais (Cruz, 2009). Nos anos sessenta surgiu o tema de “disfunção cerebral mínima” associado a esta problemática. Ambas as definições, baseavam-se em condições neurológicas e revelaram-se controversas uma vez que sugeriam que a condição era irreversível. Para além disto, a nomenclatura não ajudava a classificar, descrever ou ensinar os indivíduos (Cruz, 2009). Começou-se então a colocar a hipótese de substituir factores médicos por variáveis psicológicas e educativas, começando-se a usar termos como alunos “educacionalmente desfavorecidos”; com “desordens da linguagem” ou com “desvantagens perceptivas”. Finalmente, a formalização do termo dificuldades de aprendizagem deu-se em 1963 (Cruz, 1999), com Kirk, considerado o pai das dificuldades de aprendizagem (Garcia, 2004). A partir daí e até aos dias de hoje, surgiram várias formas de conceptualizar o termo, no entanto, sem sucesso unânime. Percebamos então um pouco da complexidade que envolve este conceito.

1.1 - Enquadramento das DA nas Necessidades Educativas Especiais

Segundo o Artigo nº 11 do Decreto de Lei 319/91, de 23 de Agosto, o Ensino Especial é considerado como o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitem o reforço da autonomia individual do aluno com necessidades especiais devidas a deficiências físicas e mentais, e o desenvolvimento do seu projecto educativo. As Necessidades Educativas Especiais (NEE) têm tido um lugar cada vez mais presente e significativo na cultura das escolas e salienta-se actualmente através da inclusão.

É possível fazer um enquadramento histórico e científico do estudo das DA, dentro do percurso das NEE. Este percurso permitiu a delimitação de três momentos distintos que determinaram objectivos e metodologias de trabalho salientes na área da

educação: a segregação, durante a primeira metade do século XX, e em que reinava uma perspectiva orgânica e imutável explicativa da deficiência; a fase da integração introduzida e configurada pelo Relatório de Warnock (1978), esta fase substituiu a fase da segregação, propondo a integração das crianças e jovens com Dificuldades de Aprendizagem, enfatizando os aspectos educativos ao invés das incapacidades das crianças. Deu-se também o abandono do termo “deficiência”, argumentando que este acentua a diferença entre as crianças e coloca as causas no sujeito ignorando os factores ambientais e contextuais.

A terceira fase ainda em implementação nos dias de hoje – inclusão – toma o seu lugar com a Declaração de Salamanca, promovida e elaborada pela UNESCO (1994). Esta declaração vem propôr que todas as pessoas, sejam incluídas nas escolas e instituições procurando que as suas diferenças sejam tidas em conta, que haja apoio nas aprendizagens e resposta às necessidades individuais de cada sujeito.

A Declaração de Salamanca defende e pretende instituir o consenso de que as crianças com Necessidades Educativas Especiais devem ser incluídas nas estruturas educativas regulares, conduzindo a uma escola cada vez mais inclusiva.

Actualmente, em Portugal, as Dificuldades de Aprendizagem regem-se pelas directivas contempladas no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro. Este decreto delinea as responsabilidades na intervenção, de acordo com a especificidade das situações que originam a necessidade de aprendizagem (Ministério da Educação, 2008). Existem casos que beneficiam de um conjunto de adaptações (na avaliação, no currículo), materiais e recursos próprios e, em última análise, de organizações educativas especialmente preparadas para a inclusão¹. O cargo do acompanhamento das situações de dificuldades de aprendizagem é das próprias escolas uma vez que estas não são abrangidas pelas necessidades educativas especiais.

Desta forma, este estudo prende-se com a caracterização dos alunos com dificuldades de aprendizagem que apresentam perturbações da aprendizagem que configuram dificuldades e necessidade de intervenção específica, mas que não estão incluídos em percursos de educação especial e, portanto, que não beneficiam de respostas

¹ Segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, a educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais (Artigo nº 1)

especializadas, sendo “geridos” pela escola, sob a competência dos professores ou dos conselhos de turma.

1.2 - Sequência histórica das Dificuldades de Aprendizagem

Na organização da sequência histórica das DA podemos encontrar algumas propostas. Por exemplo, Casas (1994) sugere a divisão em quatro fases: (i) fase de fundação (1800 a 1930); (ii) fase de transição (1930 a 1963); (iii) fase de integração (1963 a 1980); (iv) fase contemporânea (1980 à actualidade).

Hallahan e Mercer (2002) sugerem uma divisão em cinco fases ou períodos: (i) fase da fundação europeia (1800 – 1920) iniciada em 1802 com Gall que, a partir do estudo de pacientes com lesões cerebrais, causadas por acidentes, quedas ou doenças e relacionando com perdas ou distúrbios da linguagem, da fala e da aprendizagem descreveu vários casos clínicos de adultos em que surgiram perdas específicas das funções mentais; (ii) fase da fundação norte americana (1920 – 1960) caracterizou-se pela transposição dos estudos científicos sobre o cérebro para o estudo clínico de crianças e pela elaboração de instrumentos de avaliação e de remediação destinados a serem utilizados em crianças portadoras de perturbações de aprendizagem. (iii) a fase da emergência (1960 – 1975) caracterizou-se por um aumento acentuado de criação de programas de recuperação; pela formação de professores especializados; pelo desenvolvimento de organizações de investigação sobre dificuldades de aprendizagem e apoio a alunos; e pelo desenvolvimento de programas reeducativos destinados a alunos do ensino básico (Raposo, Bidarra & Festas, 1998). Por outro lado, os métodos de diagnóstico e de tratamento diversificaram-se, fez-se muita investigação e os serviços de apoio aumentaram revelando assim a preocupação do governo com esta área de estudo e intervenção (Cruz, 2009). (iv) a fase da solidificação (1975 – 1980) ficou marcada por um alargamento do nível etário da população com dificuldades de aprendizagem; deu-se a classificação das dificuldades de aprendizagem nos níveis: ligeiro, moderado e severo; optou-se pelo emprego do conceito de dificuldades de aprendizagem com carácter transcategorico (Raposo, Bidarra & Festas, 1998). Esta etapa foi de alguma estabilidade, na tentativa de um consenso sobre a definição de DA, foi um período de expansão na investigação aplicada que resultou em procedimentos educacionais de validade empírica para as crianças com DA (Cruz, 2009; Hallahan & Mercer, 2002). Finalmente a (v) fase da turbulência (1980 - 2000) caracterizada tanto por acontecimentos que solidificam ainda

mais o campo das DA como por outros que ameaçaram causar rupturas e divisões dentro do mesmo (Cruz, 2009; Hallahan & Mercer, 2002). Garcia (2004) refere que este tem sido um período muito rico em contribuições, enfoques, investigações e desenvolvimento de métodos de avaliação e de intervenção. Lerner e Kline (2005), refere que nesta fase notam-se tendências para alargar o diagnóstico das DA, aumentar a amplitude das idades escolares das crianças que as apresentam, maior precisão na definição do conceito; colaboração mais estreita entre as escolas normais e as especiais e maior utilização das novas tecnologias tanto para o diagnóstico como para o tratamento das mesmas (Cruz, 2009; Lerner & Kline, 2005).

1.3 - Diferentes perspectivas sobre as Dificuldades de Aprendizagem

Ao longo destes anos, e destas várias fases, muitas foram as perspectivas que vincaram a história das DA. Torna-se importante mencionar que nas décadas de 50 e 60 do século passado, numa fase em que muito facilmente as dificuldades de aprendizagem eram simplesmente sinónimo de insucesso escolar, a importância dos factores sociais obteve um papel preponderante nas explicações teóricas propostas para explicação do fenómeno. Assim, surgiu a teoria da “socialização deficiente das classes populares” que defendia que o “fracasso escolar” dos alunos explicava-se por uma inadequada socialização familiar, nomeadamente baixas aspirações e expectativas de sucesso na escola (Almeida *et al.*, 2005). Uma segunda teoria explicativa realçava as interações e os processos escolares, chamando a atenção para a comunicação e para as relações humanas e pedagógicas entre os professores e os alunos (Gomes, 1987). Uma terceira conjectura, a teoria da reprodução social e cultural, desenvolvida ao longo da década de 1970, explica o (in)sucesso escolar pelas funções que são cometidas à escola numa sociedade de classes, nomeadamente as funções de selecção e de reprodução social e cultural. Defende-se que a escola selecciona os alunos, não de acordo com as suas “capacidades”, mas por pertencerem a classes, a grupos e a meios sociais privilegiados ao nível da posse e controlo de bens económicos e/ou culturais, contribuindo desse modo para reprodução da estrutura social. Para esta teoria, o insucesso escolar explica-se em grande parte pela presença ou ausência de “capital cultural” nas famílias de onde são provenientes os alunos, ou seja, o sucesso está mais garantido quando na família se encontram as percepções, orientações, disposições, valores e hábitos culturais rentabilizados pela

escola. Este “capital cultural”, reportado à competência cultural e linguística socialmente herdada, quando identificado com a escola – ou assumido por esta – facilitará, sem dúvidas, o desempenho na escola por parte dos alunos com maior facilidade verbal, com uma cultura geral que a escola legitima como a “cultura válida”, ou com um rol de comportamentos e de atitudes em relação à escola com fortes afinidades à família de origem (Araújo, 1987).

As actuais perspectivas sobre esta temática são diferentes, menos lineares e evitam estabelecer relações de causalidade entre as duas variáveis, permitindo maior espaço para a compreensão e complexificação do tema. Ao nível particular da psicologia, os estudos têm salientado as capacidades, a motivação e os hábitos de trabalho dos alunos (Almeida *et al.*, 2005; Almeida, 1993; Rosário, Almeida & Oliveira, 2000).

1.3.1 - Perspectivas psicológicas das DA

Casas (1994), considera que o panorama das DA relaciona-se com três grandes quadros conceptuais que representam diferentes perspectivas (i) a da análise aplicada do comportamento; (ii) a do processamento da informação e (iii) a neuropsicológica. A perspectiva da análise aplicada do comportamento explica o comportamento por relações observáveis entre as respostas dadas pelo indivíduo e os estímulos (Fontana, 1995). Considera a aprendizagem como a relação entre um estímulo fornecido pelo envolvimento e uma resposta ou recompensa de algum modo providenciada pelo indivíduo, ou entre a resposta e um reforço (Cruz, 2009; Fontana, 1995). Trata-se de um modelo académico que se contrapõe à perspectiva neurofisiológica e a “utilização de rótulos como Disfunção Cerebral Mínima”. Os defensores desta perspectiva relacionam as DA com deficiências nos comportamentos que intervêm na aprendizagem; consideram-nas simples indicadores de comportamentos não adaptativos e que podem ser modificados pelas mesmas técnicas utilizadas com outros transtornos comportamentais (Casas, 1994). Ainda segundo esta perspectiva, as DA e o insucesso escolar derivam da falta de incentivos, reforços, participação, *feedbacks*, e outros comportamentos inadequados às situações de ensino (Cruz, 2009; Rebelo, 1993). (ii) a perspectiva do processamento da informação – as teorias baseadas na perspectiva de processamento de informação postulam que as DA devem-se a deficiências nas funções de processamento psicológico (Cruz, 2009) ou seja, as crianças com DA apresentam alterações num ou mais dos processos

psicológicos básicos e que confere-lhes conseqüentemente problemas para adquirir e integrar as novas aprendizagens (Casas, 1994). Segundo a perspectiva neuropsicológica, a aprendizagem é um comportamento complexo mediatizado pelo sistema nervoso central (Cruz, 2009; Wolfe, 2004; Castro-Caldas, 2002; Das, 1998). Esta visão explica os resultados escolares como dependentes do estado do cérebro, e da organização dos vários sistemas cerebrais, que no seu todo, deverão funcionar adequadamente (Cruz, 2009; Wolfe, 2004; Castro-Caldas, 2002; Das, 1998). Actualmente, com o desenvolvimento das novas tecnologias, algumas técnicas neuropsicológicas poderão permitir a localização de origem das DA no cérebro (Cruz, 2009; Wolfe, 2004; Castro-Caldas, 2002; Das, 1998). Estes revelam-se importantes para a compreensão e tratamento das crianças com lesão cerebral e a crianças com dificuldades de aprendizagem com deficiência perceptiva, cognitiva ou motora. As crianças com um rendimento académico baixo, mas sem índices de disfunção nervosa, pode ser tratada por meios comportamentais ou motivacionais, no entanto as crianças com baixo rendimento e com DA é necessário um tratamento diferencial (Cruz, 2009; Casas, 1994).

1.4 - Definições do termo Dificuldade de Aprendizagem

Inúmeras foram as definições de dificuldades de aprendizagem propostas, suscitando interesse e controvérsia entre os vários autores (Correia, 2008). Saliente-se que actualmente, ainda não se chegou a um verdadeiro consenso acerca da definição das mesmas. É compreensível a dificuldade de qualquer profissional que pretenda compreender, diagnosticar, avaliar, intervir, tratar, recuperar, motivar ou gerar melhorias em indivíduos com DA quando não há uma ideia clara e precisa acerca da temática em causa, neste caso, as DA (Cruz, 2009; Hallahan & Mercer, 2002; Hammill, 1990). Daí a necessidade premente da elaboração de uma definição globalmente aceite (Correia, 2007).

As grandes definições formuladas ao longo dos anos reflectiram uma terminologia que pode ser classificada em três categorias principais: lesão cerebral; disfunção cerebral mínima e dificuldades de aprendizagem (Cruz, 2009; Mercer, 2001; Correia, 1991; Kirby & Williams, 1991).

Muitos foram os autores (investigadores e instituições) que propuseram definições a este conceito (Kirk, 1962; Bateman, 1965; NACHC², 1968; USOE³, 1976; USOE, 1977; NJCLD⁴, 1994; ACLD⁵, 1986; ICLD⁶, 1987; Correia, 2008).

Apresentamos aqui algumas destas definições, as consideradas maiormente aceites ao nível internacional.

A definição de Kirk (1962) - As dificuldades de aprendizagem referem-se a um atraso, desordem, ou atraso no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, linguagem, leitura escrita aritmética ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem (*handicap*) causada por uma possível disfunção cerebral e/ ou distúrbios emocionais ou comportamentais. Não é o resultado de deficiência mental, privação sensorial ou factores culturais e instrucionais (Kirk, 1962).

A definição de National Joint Committee on Learning Disabilities (1994) – É um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer ao longo da sua vida. Problemas na auto-regulação comportamental, percepção social e interacção social podem coexistir, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Podem ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (*handicapping*) (por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou influências (NJCD, 1994).

A definição de Correia (2008) - As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime – tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de

² NACHC – National Advisory Committee on Handicapped Children

³ US Office of Education

⁴ National Joint Committee on Learning Disabilities

⁵ Learning Disabilities Association of America

⁶ Interagency Committee on Learning Disabilities

problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente (Correia, 2008).

1.5 – Etiologia das DA

Se não é fácil conseguir uma definição consensual entre os vários campos de estudo das DA, não é menos fácil conseguir determinar causas para a mesma, pelo que parece evidente não existir uma etiologia concreta que justifique a maioria das DA (Cruz, 2009). Reconhecendo a sua heterogeneidade, acredita-se que a concepção que domina sobre a etiologia das DA é a multifactorial (Cruz, 2009; Lerner & Kline, 2005). Os psicólogos e pedagogos propõem uma etiologia com múltiplos factores do tipo psicológico, pedagógico, sociológico e linguístico, enquanto os médicos se inclinam para uma origem constitucional, neurológica ou bioneurológica, procurando possíveis lesões ou disfunções do sistema nervoso central, influências hereditárias ou genéticas, ou alterações bioquímicas (Citoler, 1996). Apesar de actualmente a principal hipótese sobre a etiologia das DA ser de que estas resultam de uma perturbação neurológica que afecta funções cerebrais específicas necessárias para executar determinadas tarefas, de um modo geral, as diferentes explicações propostas situam-se na confluência das dimensões individual-social, segundo o peso que se dá a cada um dos pontos (Cruz, 2009; Correia, 2008; Citoler, 1996).

1.6 - As classificações das Dificuldades de Aprendizagem

Foram vários os autores que propuseram diferentes classificações das dificuldades de aprendizagem: a classificação de Drouet de 1990; a classificação de Martinez, Garcia e Montoro de 1993; de Monedero de 1989; a de Perez de 1989; a classificação de Heaton e Winterson de 1996; a classificação de Citoler de 1996; de Casas de 1994 e de Martin de 1994; a classificação de Quirós e Schragger de 1978; a classificação de Kirk e Chalfant de 1984; a classificação de Adelman e Taylor de 1986; a classificação de Lyon de 1985; a classificação de Rourke de 1989 e a classificação de Rebelo de 1993; classificação do DSM-IV-TR de 2006 e a proposta de classificação de Correia em 2004 (Cruz, 2009). Para a concretização deste trabalho e estudo tivemos por base,

a classificação do DSM – IV – TR de 2006. Este manual de diagnóstico classifica as dificuldades da aprendizagem dentro dos transtornos geralmente diagnosticados pela primeira vez na infância ou na adolescência, considerando o transtorno da leitura, o da matemática, o da expressão escrita e o transtorno da aprendizagem sem outra especificação (DSM-IV-TR, 2006).

1.6.1 – A classificação do DSM-IV-TR (2006)

Neste trabalho, teremos em consideração a definição proposta pelo DSM-IV-TR (2006). Segundo esta classificação, as dificuldades de aprendizagem são diagnosticadas quando os resultados do indivíduo em testes padronizados de leitura, matemática ou expressão escrita, individualmente administrados estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência. Os problemas de aprendizagem interferem significativamente no rendimento escolar ou nas actividades da vida diária que exigem habilidades de leitura, matemática ou escrita (DSM-IV-TR, 2006).

A classificação do DSM-IV-TR distingue quatro categorias na classificação dos indivíduos por dificuldades ou síndromes específicas: perturbação na leitura; perturbação na matemática; perturbação na expressão escrita e perturbação na aprendizagem sem outra especificação. Segundo esta abordagem, as perturbações da aprendizagem são diagnosticadas quando o rendimento individual nas provas habituais de leitura, aritmética ou escrita for substancialmente inferior ao esperado para a idade, para o nível de escolaridade ou para o nível intelectual. Os problemas de aprendizagem interferem significativamente com o rendimento escolar ou com as actividades da vida quotidiana que exigem aptidões de leitura, aritmética ou escrita, adiantando também que as perturbações da aprendizagem devem ser diferenciadas de possíveis variações normais do rendimento escolar bem como de dificuldades escolares devidas às faltas de oportunidades, ensino deficiente ou factores culturais. Por outro lado é ainda referido que défices de visão ou da audição, a deficiência mental, uma perturbação global do desenvolvimento ou perturbações da comunicação podem afectar a capacidade de aprendizagem do indivíduo, sendo nestes casos, necessário fazer um diagnóstico diferenciado (DSM-IV-TR, 2006).

A American Psychiatric Association (2006), no DSM-IV-TR, estabelece três critérios de diagnóstico comuns às perturbações da leitura, da matemática e de expressão escrita:

1. O rendimento (na leitura, na matemática e na expressão escrita), situa-se abaixo do nível esperado para a idade cronológica do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a idade.
2. A perturbação (em causa) interfere significativamente com o rendimento escolar ou actividades da vida quotidiana que requerem aptidões específicas (na leitura; na matemática e na expressão escrita).
3. Se estiver presente um défice sensorial, as dificuldades são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.

A perturbação da aprendizagem sem outra especificação, engloba as perturbações da aprendizagem que não preenchem os critérios de perturbações específicas da aprendizagem. Esta situação ocorre mesmo constatando-se que o desempenho em provas que avaliam cada uma das capacidades individuais não se situa substancialmente abaixo do nível esperado para a idade cronológica do sujeito, para o seu quociente intelectual e escolaridade própria para a sua idade (Cruz, 2009; DSM-IV-TR, 2006)

1.7 – Principais Critérios de Operacionalização e Diagnóstico das Dificuldades de Aprendizagem

É importante a especificação de indicadores que permitam uma operacionalização do termo DA de forma a aumentar as conclusões das pesquisas para várias amostras com características similares (Cruz, 2009; Swanson, 1991). Existem três aspectos fundamentais a ter em conta para a operacionalização do termo DA: selecção dos indicadores; função dos indicadores e parcimónia (Cruz, 2009; Swanson, 1991). De entre muitos critérios utilizados, segundo os vários autores, salientamos três em especial que Fonseca (1999), Citoler (1996) e Grobecker (1996) referem com frequência e consenso na sua utilização: a especificidade; a exclusão; e a discrepância. O critério de especificidade refere-se ao modo como se classificam ou agrupam as realizações, ou seja, as crianças são classificadas e definidas em termos de deficiências processuais específicas, neurológicas e/ou académicas (Cruz, 2009; Swanson, 1991). O critério de exclusão pretende determinar o que as DA não são (Fonseca, 2008), diferenciando-as de outras dificuldades que podem coexistir (Cruz, 2009; Citoler, 1996; Swanson, 1991). O critério de discrepância baseia-se na falta de

concordância entre o resultado real de uma aprendizagem e o esperado, em função das habilidades cognitivas ou intelectuais do indivíduo (Cruz, 2009; Correia, 2008; Citoler, 1996). Fonseca (2008) refere ainda um quarto critério fundamental: existência de adequadas condições pedagógicas (Fonseca, 2008). É de salientar que estes critérios são discutidos e apoiados ou contrariados consoante os autores, sendo assim compreensível a controvérsia de opiniões encontradas na literatura.

2 - Caracterização de crianças com Dificuldades de Aprendizagem

Vários foram os autores que fizeram estudos e levantamentos acerca das características das crianças com DA.

Em geral, os indivíduos com DA caracterizam-se por uma discrepância acentuada entre o potencial estimado do indivíduo e a sua realização escolar, que se situa abaixo da média numa ou mais áreas académicas (Correia, 2008; Correia, 1991; Fonseca, 1984). Uma outra característica é a exclusão de problemas sensoriais (deficiência visual, ambliopia, deficiência auditiva ou hipoacusia), bem como de perturbações emocionais severas ou de disfunções motoras (Fonseca, 1984). Fonseca (1984) refere que os indivíduos com DA também manifestam problemas processológicos que derivam de problemas essencialmente relacionados com a recepção (*input*), organização ou integração (processamento) e expressão (*output*) de informação, os quais para Fonseca (1984) se reflectem numa DA nos processos simbólicos, como a fala, a leitura, a escrita e a aritmética. Indivíduos com DA podem apresentar várias características que podem surgir separadamente ou em conjunto e que não são mutuamente exclusivos.

Em 1966, Clements sugere que as características mais frequentes são: a hiperactividade; os problemas perceptivo-motores; a instabilidade emocional (explosões emocionais súbitas sem causa óbvia); défices gerais de coordenação; desordens de atenção (pequenos períodos de atenção, distractibilidade, perseveração); impulsividade; desordens da memória e do pensamento; dificuldades específicas na leitura, escrita, soletração e aritmética; desordens da audição e da fala; sinais neurológicos difusos como irregularidades electroencefalográficas (Kirby & Williams, 1991).

Monedero (1989) assinala que os indivíduos com DA têm significativamente mais antecedentes de afecções cerebrais ou de situações nas quais o seu cérebro pode ter

vido afectado, verificando-se que investigações como as electroencefalográficas tem revelado cada vez mais alterações nos indivíduos com DA quando comparados com os sem DA.

Alguns dos problemas mais detectados são os problemas de atenção, problemas da percepção, défices da memória, défices cognitivos, problemas psicolinguísticos, problemas da actividade motora e psicomotora, problemas emocionais e sócio-emocionais (Cruz, 2009; Fonseca, 2008).

Problemas de atenção – Kirby e Williams (1991) e Fonseca (1984) referem-nos que muitas crianças com DA apresentam dificuldades tanto em fixar e manter a atenção por um período de tempo requerido, como em orientar a atenção para responder às características relevantes do estímulo, ou para utilizar a atenção selectiva na realização de uma discriminação precisa dos estímulos, orientando-se apenas para os relevantes. Martin (1994) e Fonseca (1984) adiantam que a desatenção característica de muitos indivíduos com DA é motivada genericamente por carência (atenção insuficiente ou desatenção – distractibilidade) ou por excesso. Kirk e Chalfant (1984) sugerem que a hiperactividade pode ser um défice de atenção que contribui para as dificuldades de aprendizagem. Assim, estas não se devem a problemas de atenção, podendo no entanto, coexistir com estes.

Problemas da percepção – Os especialistas das DA têm dado muita importância aos problemas perceptivos que afectam a aprendizagem. Para Martin (1994), os transtornos da percepção mais frequentes situam-se ao nível da percepção das formas; da percepção do espaço; do completamento visual. Por outro lado, Kirk e Chalfant (1984), sugerem um conjunto de problemas perceptivos muito mais lato, que se subdividem em sete categorias: problemas de discriminação; dificuldades de completamento; dificuldades visuomotoras; problemas na velocidade perceptiva; dificuldades de sequencialização; dificuldades nas modalidades perceptivas; perseveração.

Défices de memória – os défices de memória aparecem relacionados com as dificuldades de aprendizagem ao nível da codificação, da catalogação ou armazenamento e da chamada da informação (Kirby & Williams, 1991).

Défices cognitivos – Fonseca (1984) e Kirk e Chalfant (1984) referem que as aprendizagens simbólicas como a leitura, a escrita e o cálculo envolvem processos cognitivos muito complexos. Problemas psicolinguísticos – Kirk e Chalfant (1984) referem que estes alunos caracterizam-se por terem dificuldades em entender o que

lhes é dito, em integrarem e manipularem símbolos e em se expressarem oralmente. Como sugerem os mesmos autores, nestes casos é difícil fazer uma diferenciação entre as dificuldades receptivas, integrativas e expressivas, pois existem relações de causa efeito.

Problemas da actividade motora e psicomotora – Martín (1994) sugere algumas perturbações da actividade motora que podem manifestar-se em indivíduos com DA: hiperactividade, hipoactividade, falta de coordenação e perseverança (Cruz, 1999). Fonseca (1984) refere que uma vez que a motricidade e psicomotricidade representam a maturação do sistema nervoso central, é compreensível que os problemas psicomotores (lateralização, direcionalidade, imagem do corpo, estruturação espaciotemporal e praxias) sejam evidenciados pelos indivíduos com DA. Um outro parâmetro psicomotor identificado em indivíduos com DA e associado à auto-imagem e auto-confiança, é a noção do corpo, e conseqüentemente, a sua adaptação motora ao envolvimento exterior encontra-se prejudicada (Fonseca, 1984). Outro parâmetro é a dificuldade de verbalizar a experiência motora, tendo dificuldades em relacionar o espaço representado com o espaço agido (*ibidem*). Deste modo, um potencial psicomotor baixo do indivíduo interfere com as suas aprendizagens escolares, não só porque demonstra a existência de uma organização perceptivo-motora insuficiente, como porque evoca alterações relevantes no processamento cortical de informação (Fonseca, 1984).

Problemas Emocionais e sócio-emocionais – muitos foram os autores (Cruz, 2009; Correia, 2008; Fonseca, 2008; Cruz, 1999; Fonseca, 1999; Mercer, 2001; Fonseca, 1984; Kirby & Williams, 1991; Monedero, 1989), que referiram que, uma das características presentes nos indivíduos com dificuldades de aprendizagem era a existência de problemas emocionais ou sócio-emocionais.

Os desequilíbrios encontrados nestes indivíduos podem ser interpretados como consequência da sua deficiente organização neurológica, como uma resposta perante o tipo de dificuldades e sucessos que experimentam quando comparados com os seus companheiros, ou com uma combinação de ambas as situações (Monedero, 1989).

Comportamento sócio-emocional – para além de afectarem as aprendizagens com respeito às áreas académicas, as DA parecem afectar o modo como o indivíduo se comporta no seio da comunidade em geral (familiar, escolar, recreativa). Assim, a forma como o indivíduo com DA organiza as suas aptidões, percepção das diversas situações sociais, interage com os outros e perspectiva as suas atitudes, em termos sociais, parece não ser a mais adequada. Nesta ordem de ideias, embora haja um

certo número de indivíduos com DA cuja competência social pareça ser normal, há, por sua vez, um grande número de indivíduos com DA a experimentar problemas graves no que diz respeito à sua socialização (Correia, 2008; Fonseca, 2000).

3 - Dificuldades de Aprendizagem versus factores emocionais

Quando procuramos relacionar as dificuldades de aprendizagem com factores emocionais e psicossociais, uma vasta panóplia de estudos e opiniões se nos deparam, muitas vezes se complementando mas também muitas outras se contradizendo. Apresentamos de seguida algumas ideias tomadas em pesquisas feitas a este nível.

Trabalhos de Kirk e Gallagher (1986) e de Vaughn e Hogan (1990), demonstram que a existência de alterações ao nível afectivo-emocional, motivacional e das relações interpessoais podem contribuir para o aparecimento de dificuldades de aprendizagem (Cabanach & Arias, 1998). Por outro lado, a Comissão Nacional Mista de Dificuldades de Aprendizagem defende que os problemas nos comportamentos de auto-regulação, percepção social e interacção social podem coexistir com as Dificuldades de Aprendizagem, mas não constituem eles próprios uma Dificuldade de Aprendizagem (NJCLD, 1994). Fonseca (1984) refere que a privação psicossocial influencia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, pois tal privação interfere nas variáveis psicofisiológicas, afectando por sua vez, a maturidade sócio-emocional, o desenvolvimento cognitivo e a optimização do potencial de aprendizagem (Fonseca, 1984).

Mercer (2001) sugere que muitos indivíduos com DA, frustrados com as suas dificuldades para aprender, actuam de modo disruptivo e adquirem sentimentos negativos de auto-conceito e auto-estima. Fonseca (1984) sugere que devido aos seus repetidos fracassos, os indivíduos com DA desenvolvem crenças inadaptadas sobre o seu rendimento, o que por sua vez gera problemas que se prolongam para além da dificuldade original. Kirby e Williams (1991) sugerem que os problemas emocionais ou socioemocionais, que geralmente emergem nos indivíduos com DA, aparentemente são consequência dos seus problemas cognitivos e dos seus repetidos fracassos nas actividades escolares. Fonseca (1984) sugere que as DA afectam os aspectos neurológicos e comportamentais; neurológicos porque na maioria dos casos subsiste um envolvimento cerebral e comportamental porque concomitantemente está implícito

um envolvimento psicoemocional. Boimare (2001) aponta que nestas crianças há um sofrimento, uma decepção por não serem capazes de responder ao que se espera deles na escola. Sofrimento que, muitas vezes se traduz por problemas de comportamento que vem a tornar a situação ainda mais pesada, complicar a adaptação ao mundo escolar e dificultar a compreensão do problema. Roeser e Eccles (2000) referem que os sentimentos de frustração, inferioridade, raiva e agressividade diante do fracasso escolar podem resultar em problemas comportamentais e sociais (Roeser & Eccles, 2000). Outros autores, nomeadamente Elbaum e Vaughn (2003), sugerem que as crianças com DA apresentam um maior risco de desenvolverem um auto-conceito negativo (Elbaum & Vaughn, 2003). Stevanato, Loureiro, Linhares e Marturano (2003) realizaram um estudo comparativo com alunos com e sem DA de forma a perceber se existiam diferenças relativamente ao auto-conceito destes dois grupos. Verificaram que as crianças com dificuldades de aprendizagem tendem a ver-se a si mesmas como diferentes, atormentadas, experimentando sentimentos de inferioridade, insatisfação e ansiedade, identificando em si mesmas indicadores de dificuldades académicas, sociais e familiares e sugerindo um auto-conceito mais baixo relativamente aos seus colegas sem dificuldades (Stevanato *et al.*, 2003).

Um estudo de Gomez, Corbi e Sánchez (2007) analisou as relações existentes entre a inteligência emocional, a inteligência psicométrica tradicional (QI), e o rendimento académico num grupo de 200 estudantes de Educação Secundaria obrigatória. Constataram que (i) a inteligência emocional não mostra relações significativas com a inteligência psicométrica tradicional; (ii) aparecem relações moderadas entre a inteligência emocional e o rendimento académico; (iii) aparecem relações moderadas entre a inteligência entendida como QI e o rendimento académico (Gomez, Corbi & Sánchez, 2007).

Quando comparados com os não-portadores de dificuldades de aprendizagem, estudos têm mostrado que os estudantes com dificuldades de aprendizagem podem ser mais propensos a ser mal aceites pelos seus pares, apresentam maior risco para a alienação social dos professores e colegas de turma, são menos frequentemente seleccionados para jogar ou participar em actividades de grupo, e mais dispostos a obedecer à pressão do grupo (na adolescência, este facto poderá se tornar problemático devido à predisposição geral para intervir em comportamentos anti-sociais). Todos estes factores têm claramente um impacto directo sobre o bem-estar sócio-emocional. As dificuldades no processamento da informação e funcionamento executivo podem fazer parecer que os alunos com dificuldades de aprendizagem não

estão "a lutar" e pode contribuir para a tensão e frustração destas crianças (Horowitz, 2007).

Em síntese a este capítulo, podemos dizer que é difícil determinar causas às DA, no entanto, o envolvimento familiar pobre, as expectativas negativas, as situações de aprendizagem limitativa, as perturbações perceptivas, as disfunções neuropsicológicas, os problemas ao nível do processamento e o processamento da informação podem ser factores relevantes para a presença e intensidade desta problemática.

A capacidade para lidar com estas alterações poderá passar pela promoção de competências sócio-emocionais. Se aumentarmos as competências sócio-emocionais destas crianças, poderemos contribuir para uma melhoria do seu bem-estar. Aumentando o seu bem-estar, aumentamos a sua auto-estima, o que poderá ter uma influência na superação de algumas das dificuldades de aprendizagem apresentadas. Sisto, Boruchovitch, Fini, Brenelli e Martinelli (2006) organizaram um livro sobre a afectividade e as dificuldades de aprendizagem numa abordagem psicoeducacional. Aqui referem que apesar de inúmeros estudos indicarem a relação entre afecto, cognição e desempenho académico, ainda não é reconhecida a sua importância na prática educacional (Castro, 2007). Neste livro salientam a importância da socialização para o desenvolvimento cognitivo das crianças com DA; as relações entre a dificuldades de aprendizagem e baixa sociabilidade; as relações professor-aluno, a sua influência no processo afectivo e cognitivo e as suas consequências no desempenho académico dos alunos. Ressaltam a necessidade do professor conhecer as consequências de seu comportamento no dos seus alunos e possibilidade da sua intervenção para alterar a dinâmica pessoal. A psicomotricidade é apresentada como uma possibilidade para o professor de trabalhar a expressão das emoções nos alunos com o objectivo de criar um clima de confiança e segurança nos contactos afectivos e corporais das crianças (Castro, 2007; Sisto *et al*, 2006).

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Introdução

Uma vez concluído o enquadramento teórico, estamos em condições de proceder à elaboração da parte metodológica que descreve e discute a investigação empírica do tema em estudo.

Este capítulo encontra-se estruturado em 5 momentos principais. Após um enquadramento metodológico, faz-se uma apresentação dos objectivos do estudo e apresentação das hipóteses; a caracterização da amostra e os procedimentos de recolha de dados; uma breve descrição dos instrumentos de avaliação utilizados e uma descrição do processo de análise e discussão de resultados.

1 - Enquadramento Metodológico do Estudo

A metodologia de investigação dividiu-se em dois importantes aspectos: um respeitante aos momentos preparativos da própria investigação, os cuidados metodológicos que foram tidos em consideração desde a fase da definição do problema a investigar e a definição de um modelo de relações entre as variáveis a testar; e o outro referente às questões do plano da investigação. Foi uma preocupação constante a coerência e o sentido da necessária continuidade de decisões e de passos a seguir na investigação científica (Almeida & Freire, 2003).

A palavra “investigação” tem diferentes significados, dependendo de quem a utiliza (Hayman, 1984). Fortin (1999) considera a investigação científica como um “*processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação*” (Fortin, 1999). Madeira e Abreu (2004) consideram a pesquisa científica como uma actividade centrada na solução de problemas teóricos ou práticos, recorrendo ao uso do método científico (Madeira & Abreu, 2004)

A investigação científica tem por objectivo conhecer melhor uma realidade, compreender melhor o universo ao qual pertencemos. A investigação faz sentido para sermos capazes de responder a problemas, por curiosidade ou por interesse (Gauthier, 2003). Pode – se considerar que a investigação pretende satisfazer uma pertinência científica, contribuindo para a evolução do conhecimento na área em

causa; mas também uma pertinência social, respondendo às preocupações dos participantes ou decisores envolvidos na investigação (*Ibidem*).

Existem algumas dificuldades relacionadas com o facto de se começar uma investigação científica, devendo ser encarada como um percurso a realizar em direcção a um melhor conhecimento, com todas as hesitações, desvios e incertezas que lhe estão subjacentes (Quivy & Campenhoudt, 2003).

À semelhança do que acontece em várias áreas, também a Psicologia se baseia em dados científicos. Efectivamente, dos vários métodos utilizados nesta disciplina, o método científico revela-se o mais rigoroso. Feldman (2008) considera que o método científico é a abordagem usada pelos psicólogos para compreender e sistematizar o conhecimento, o comportamento e outros fenómenos de interesse, e que este consiste em três pontos principais: 1) identificar questões de interesse; 2) formular uma explicação; e 3) levar a cabo pesquisas para suportar ou refutar a explicação.

O desenvolvimento da investigação em qualquer disciplina, assim como nas ciências sociais, não é totalmente independente da sua evolução como ciência e prática.

A investigação só se torna possível, através da aplicação de determinados métodos e técnicas. Os métodos e técnicas devem ir de encontro ao tipo de investigação, ao modo a obter respostas às questões de investigação e às hipóteses formuladas.

Carmo e Ferreira (1999) diferenciam métodos e técnicas tendo que a técnica representa a etapa de operações limitadas, enquanto que o método é uma concepção intelectual. Quanto aos métodos existem vários sendo que estes devem harmonizar com os diferentes fundamentos filosóficos que suportam as orientações da investigação (Fortin, 1999).

Uma das questões com que frequentemente o investigador se depara é o tipo de metodologia a utilizar. A metodologia pode ser vista como o prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional os marcos e as pistas que serão finalmente retidos para orientar o trabalho de observação e de análise (Quivy & Campenhoudt, 2003). A escolha da metodologia depende em parte da recolha de dados e do tipo de estudo que pretende desenvolver.

Entre os diferentes métodos encontra-se o paradigma quantitativo e o qualitativo. A diferença entre estes dois paradigmas refere-se ao processo de investigação e pressupõe que exista uma correspondência entre epistemologia, teoria e método; no entanto, a distinção é usualmente feita através do método utilizado. Alguns autores

como Reichardt e Cook (1986) defendem que os investigadores não têm que aderir rigorosamente a um dos dois paradigmas, podendo combinar os dois métodos. Por outro lado, autores como Brannen (1992) mencionam inconvenientes da utilização de ambos os métodos. Defendem também que a utilização conjunta de métodos qualitativos e quantitativos tem implicações de natureza teórica, o que se prende com o facto de estes métodos terem como base diferentes pressupostos, acerca da realidade social e da natureza dos dados recolhidos (Carmo & Ferreira, 1998)

Neste estudo, optou-se por utilizar o paradigma quantitativo. Os autores Reichardt e Cook (1986) destacam neste paradigma o positivismo lógico, dando ênfase às causas dos fenómenos sociais, apresentando uma medição rigorosa e controlada, orientada para os resultados, os dados são sólidos e passivos de repetição, é particularista e assume uma realidade estável.

É de salientar que o investigador ao optar por este paradigma tem de estar desperto para uma das principais limitações que se prende com a natureza dos fenómenos estudados, a complexidade dos seres humanos; diferentes respostas dos indivíduos, grande número de variáveis e a subjectividade por parte do investigador (Carmo & Ferreira, 1998).

2 – Questão de Investigação, Delineamento dos Objectivos e Formulação das Hipóteses

A revisão de literatura apresentada na primeira parte sustenta a pertinência deste estudo e das questões de investigação através das quais se pretende discutir realidades que desconhecemos ou que queremos compreender melhor. Em conformidade com o quadro conceptual formula-se a seguinte questão de investigação:

Como se caracterizam as competências sócio-emocionais das crianças com dificuldades de aprendizagem em função das variáveis desenvolvimentais (género e idade), de variáveis escolares (ano de escolaridade e rendimento escolar) e das variáveis sócio-culturais (nível sócio-económico e participação social)?

2.1 - Da questão ao objectivo de investigação

O Objectivo deste estudo prende-se com a caracterização das competências sócio-emocionais das crianças com dificuldades de aprendizagem, tendo em conta aspectos *desenvolvimentais* como o género, a idade; escolares como o ano de escolaridade e o rendimento escolar; e *sócio-demográficos* como o nível sócio-económico e o índice de participação social.

2.2 - Objectivo Geral

1. Compreender as características das competências sócio-emocionais em crianças com dificuldades de aprendizagem.

2.3 - Objectivos Específicos

1. Perceber se existe relação entre a inteligência emocional, a inteligência social e a competência social em crianças com dificuldades de aprendizagem.
2. Compreender se existem diferenças na inteligência emocional, a inteligência social e a competência social em função do género em crianças com dificuldades de aprendizagem.
3. Perceber se existe relação entre a inteligência emocional, a inteligência social e a competência social, e a idade.
4. Perceber se existe relação entre a inteligência emocional, a inteligência social e a competência social, e o rendimento escolar.
5. Perceber se existe relação entre a inteligência emocional, a inteligência social e a competência social, e a participação social.
6. Perceber se existe relação entre a inteligência emocional, a inteligência social e a competência social, e o nível sócio-económico.

Face a estes objectivos, surgem uma multiplicidade de hipóteses que passamos a apresentar no próximo ponto.

2.4 - Enunciação das Hipóteses

Considerando a questão de investigação e os objectivos, definiu-se um conjunto de hipóteses, baseadas na compreensão das interações entre as variáveis inteligência abstracta, inteligência emocional, inteligência social e competência social.

Esta questão levou a que se equacionasse como mudam estas variáveis (diferenças ou relações) em função das variáveis independentes.

Atendendo à inexistência de estudos anteriores em Portugal para este grupo-alvo com as variáveis em estudo, estabelecemos hipóteses exploratórias.

Relativamente à relação entre a inteligência emocional, a inteligência social e a competência social:

H1. Existem relações entre a inteligência emocional, a inteligência social e a competência social em crianças com dificuldades de aprendizagem.

Relativamente à inteligência emocional, a inteligência social e a competência social em função do género:

H2. Existem diferenças na inteligência emocional em função do género.

H3. Existem diferenças na inteligência social em função do género.

H4. Existem diferenças na competência social em função do género.

Relativamente à inteligência emocional, a inteligência social e a competência social e a idade:

H5. Existe relação entre a inteligência emocional e a idade.

H6. Existe relação entre a inteligência social e a idade.

H7. Existe relação entre a competência social e a idade.

Relativamente à inteligência emocional, a inteligência social e a competência social e o rendimento escolar:

H8. Existe relação entre a inteligência emocional e o rendimento escolar.

H9. Existe relação entre a inteligência social e o rendimento escolar.

H10. Existe relação entre a competência social e o rendimento escolar.

Relativamente à inteligência emocional, a inteligência social e a competência social e à participação social:

H11. Existe relação entre a inteligência emocional e a participação social.

H12. Existe relação entre a inteligência social e a participação social.

H13. Existe relação entre a competência social e a participação social.

Relativamente à inteligência emocional, a inteligência social e a competência social e ao nível sócio-económico:

H14. Existe relação entre inteligência emocional e o nível sócio-económico.

H15. Existe relação entre a inteligência social e o nível sócio-económico.

H16. Existe relação entre a competência social e o nível sócio-económico.

3 - Constituição da Amostra

Dada a impossibilidade de se estender a todo o universo, este estudo empírico foi aplicado num determinado campo. Segundo Quivy e Campenhoudt (2003) o campo onde se faz a análise deve ser circunscrito numa fase inicial. De acordo com este autor, o investigador não deve escolher um campo muito grande o que fará estudar com mais cuidado, tanto os comportamentos, como as relações interpessoais. O campo onde se faz esta análise chama-se população.

Uma vez encontrada a população, ou seja, o conjunto de indivíduos onde se quer estudar o problema equacionado (Almeida & Freire, 2003) e em quem os resultados de uma investigação deverão manifestar-se, apesar de não terem sido todos observados (Santos, 2005), importa definir a amostra. A amostra é um subconjunto dos elementos de uma população, da qual são recolhidas informações ou registadas respostas e sobre a qual incide directamente a investigação (*ibidem*).

Dada a impossibilidade de selecção aleatória, tendo em vista o carácter específico da população e voluntário de participação, optou-se pela utilização de uma *amostra de conveniência* (Gall, Borg & Gall, 1996). A amostragem por conveniência é utilizada por facilidade na execução de um projecto, com os sujeitos que se encontram mais acessíveis ao investigador. Em psicologia este é claramente o método de amostragem predominante. Nos casos em que este método é utilizado, é importante que o investigador manifeste expressamente a limitação de generalização que daqui decorre (Santos, 2005).

A amostra observada não pretende de forma alguma fazer a generalização dos seus resultados aos restantes sujeitos do universo populacional a que esta pertence. Pretende sim dar o seu contributo para uma melhor compreensão das características desta população.

3.1 - Selecção da Amostra

A amostra de crianças com dificuldades de aprendizagem estudada foi obtida através do contacto com professores e psicólogos de várias escolas de primeiro ciclo de ensino público da cidade de Évora e de Montemor-o-Novo. Através da definição de dificuldades de aprendizagem proposta pelo DSM-IV-TR, os professores fizeram a selecção dos alunos que se enquadravam neste perfil. A descrição pormenorizada dos procedimentos encontra-se descrita no ponto 5 deste capítulo.

Para conhecer e descrever as características da amostra, foram estudadas as seguintes variáveis independentes: género, idade, escola, ano de escolaridade, rendimento académico, nível sócio-económico e o índice de participação social destas crianças.

Relativamente ao rendimento escolar, optou-se por considerar as notas do terceiro período (Avaliação Final) das disciplinas que constituem a área curricular (Português, Matemática e Estudo do Meio) e das disciplinas da área extracurricular (Expressões Artísticas; Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica). O rendimento escolar foi calculado a partir da média das notas destas disciplinas. Foram consideradas as seguintes categorias: Não Satisfaz, Satisfaz Pouco, Satisfaz, Satisfaz Bem e Satisfaz Bastante.

Relativamente ao nível sócio-económico das crianças, saliente-se que a dificuldade de avaliação directa deste tipo de característica, levou a que tivéssemos optado por considerar um índice agregado tal como é usado na classificação dos grupos socio-económicos por Candeias (2001) que compreende a profissão principal (constitui o ofício ou modalidade de trabalho remunerado) que o pai ou a mãe, ou as pessoas com quem o indivíduo vive, desempenham; com a situação na profissão (patrão, trabalhador por conta própria, sem assalariados, trabalhador por conta de outrem); e

com o nível de estudos dos pais (o nível mais alto de instrução atingido pelos pais ou encarregados de educação). Esta informação permitiu-nos utilizar a seguinte classificação: (i) nível sócio-económico baixo: trabalhadores assalariados, por conta de outrem, trabalhadores não especializados da indústria e da construção civil, empregados de balcão no pequeno comércio, contínuos, cozinheiros, empregados de mesa, empregados de limpeza, pescadores, rendeiros, trabalhadores agrícolas, vendedores ambulantes, trabalhadores especializados da indústria (mecânicos, electricistas), motoristas; (até ao 8º ano de escolaridade); (ii) nível sócio-económico médio: profissionais técnicos intermédios independentes, pescadores proprietários de embarcações, empregados de escritório, de seguros e bancários, agentes de segurança, contabilistas, enfermeiros, professores do ensino básico e secundário, assistentes sociais, comerciantes e industriais; do 9º ao 12º ano de escolaridade; cursos médios e superiores; (iii) nível sócio-económico elevado: grandes proprietários ou empresários agrícolas, do comércio e da indústria, quadros superiores da administração pública, do comércio, da indústria e de serviços, profissões liberais (gestores, médicos, magistrados, engenheiros, economistas, professores do ensino superior), artistas, oficiais das forças militares e militarizadas, pilotos de aviação; do 4º ano de escolaridade (de modo a incluir grandes proprietários e empresários) à licenciatura, mestrado ou doutoramento (Candeias, 2001).

Sentiu-se também a necessidade de perceber a realidade prática de participação social destas crianças em actividades grupais de carácter formal, como indicador de compreensão mais alargado da experiência social das crianças. Foi neste contexto que decidimos recolher informação relativa ao tempo semanal dispensado em actividades sociais e comunitárias, assim como o tipo de actividades que praticam. Para tal foi perguntado às crianças em que actividades participavam, e o número de horas semanais que dedicavam a tais actividades. A conjugação da informação sobre a participação social e comunitária em actividades associativas de natureza lúdica, desportiva, pedagógica, cultural, tempos livres e actividades organizacionais das crianças, com o número de horas semanais dedicadas a tais actividades permitiu obter uma classificação das respostas obtidas, categorizadas em três níveis: (i) sem participação social – sem participação deliberada em qualquer tipo de actividade associativa; (ii) alguma participação social – participa em uma ou mais actividades até 3 horas por semana; (iii) muita participação social – participa em uma ou mais actividades associativas mais de 3 horas por semana (Candeias, 2001)

3.2 - Caracterização da Amostra

Para a caracterização da amostra recorreu-se a uma série de procedimentos da estatística descritiva.

Quadro 1 – Descrição da amostra em função das variáveis Género e Cidade

Cidade	Feminino	Masculino	Total
Évora	26	33	59
Montemor-o-Novo	7	8	15
Total	33	41	74

Através do quadro 1 podemos ver que participaram neste estudo 74 crianças (N= 74), de classes regulares de escolas de primeiro ciclo: 79,7% (N= 59) de Évora e de 20,3% (N= 15) de Montemor-o-Novo, assinaladas pelos seus professores e psicólogos como tendo dificuldades de aprendizagem. Deste grupo de crianças, 44,6% são raparigas (N= 33) e 55,4% são rapazes (N= 41).

Quadro 2 – Descrição da amostra em função da variável Idade

Idade	
Média	8,88
Moda	9
Desvio Padrão	1,414
Mínimo	6
Máximo	11

As idades das crianças variam entre 6 e 11 anos. Apresentam uma idade média de 8.88 anos ($DP = 1.414$). A maior parte das crianças tem 9 anos.

Quadro 3 – Descrição da amostra em função das variáveis Idade e Género

Idade	Total	Feminino	Masculino
6	4	1	3
7	10	1	9
8	14	5	9
9	19	8	11
10	17	13	4
11	10	5	5
Total	74	33	41

Quadro 4 – Descrição da amostra em função das variáveis Idade e do Ano de Escolaridade

		Idade						Total	Percentage m
		6	7	8	9	10	11		
Anos de Escolaridade	1	4	5	0	0	0	0	9	12,2%
	2	0	5	5	2	0	0	12	16,2%
	3	0	0	9	7	5	3	24	32,4%
	4	0	0	0	10	12	7	29	39,2%
Total		4	10	14	19	17	10	74	100%
Percentage m		5,4%	13,5%	18,9%	25,7%	23%	13,5%	100%	

Como é possível verificar através dos quadros 3 e 4, cerca de 5,4% (N= 4) são crianças com 6 anos (1 rapariga e 3 rapazes), 13,5% (N= 10) crianças com 7 anos (1 rapariga e 9 rapazes), 18,9% (N= 14) crianças com 8 anos (5 raparigas e 9 rapazes), 25,7% (N= 19) crianças com 9 anos (8 raparigas e 11 rapazes), 23% (N= 17) crianças com 10 anos (13 raparigas e 4 rapazes) e 13,5% (N= 10) crianças com 11anos (5 raparigas e 5 rapazes).

Relativamente aos anos de escolaridade, 12,2% (N= 9) eram do 1º ano, 16,2% (N= 10) do 2º ano, 32,4% (N= 24) do 3º ano e 39,2% (N= 29) do 4º ano.

Quadro 5 – Descrição da amostra em função da variável Escolas

Escolas	Total	Percentagem
EB1_A Montemor	3	1,10%
EB1_B Montemor	5	1,80%
EB1_B.Almeirim	11	4,00%
EB1_C Montemor	7	2,60%
EB1_Chafariz del Rey	3	1,10%
EB1_Comenda	10	3,60%
EB1_Frei Aleixo	7	2,60%
EB1_Horta das Figueiras	13	4,70%
EB1_S.Mamede	13	4,70%
EB2+3_André Resende	2	0,70%
Total	74	100%

Estas crianças distribuem-se por 10 escolas: 4,1% (N= 3) da EB1_A de Montemor-o-Novo; 6,8% (N= 5) da EB1_B de Montemor-o-Novo; 14,9% (N= 11) da EB1 do Bairro de Almeirim; 9,5% (N= 7) da EB1_C de Montemor-o-Novo; 4,1% (N= 3) da EB1 Chafariz del Rey; 13,5% (N= 10) da EB1 do Bairro da Comenda; 9,5% (N= 7) da EB1 do Bairro do Frei Aleixo; 17,6 % (N= 13) da EB1 do Bairro da Horta das Figueiras; 17,6 % (N= 13) da EB1 de São Mamede e 0,70% (N= 2) da EB2+3_André Resende.

Quadro 6 – Descrição da amostra em função da variável Nível Sócio-económico

Nível Sócio-económico	Total	Percentagem
Baixo	58	78,40%
Médio	15	20,30%
Alto	1	1,40%
Total	74	100%

O quadro 6 mostra a frequência de crianças pelo nível sócio-económico. Estes rapazes e raparigas são provenientes dos três níveis socioeconómicos sendo: 78,4% (N= 58) do nível socioeconómico baixo (NSB); 20,3% (N= 15) do socioeconómico médio (NSM), e 1,4% (N= 1) do nível socioeconómico alto (NSA).

Quadro 7 – Descrição da amostra em função da variável Participação Social

Participação social	Gênero		Total	Porcentagem
	Feminino	Masculino		
Participação não deliberada	24	16	40	54,1%
Participa até 3horas	7	21	28	37,8%
Participa + de 3horas semana	2	4	6	8,1%
Total	33	41	74	100 %

Relativamente ao índice de participação social, é possível dizer que 54,1%, ou seja, 40 crianças (24 raparigas e 16 rapazes) têm uma participação não deliberada na sociedade; 28 crianças, 7 raparigas e 21 rapazes (37,8%) têm uma participação social até 3horas por semana e apenas 6 crianças (2 raparigas e 4 rapazes), (N= 6, ou 8,1%) das crianças têm uma participação social de mais de 3 horas por semana.

Quadro 8 – Descrição da amostra em função da variável Classificação nas disciplinas

Disciplinas	Classificação				
	Não Satisfaz	Satisfaz Pouco	Satisfaz	Satisfaz Bem	Satisfaz Bastante
Português	16	7	50	1	-
Matemática	14	9	47	3	1
Estudo do Meio	13	6	51	4	-
Expressão Artística	-	-	67	6	1
Área de Projecto	-	5	67	2	-
Estudo Acompanhado	-	4	66	3	-
Formação Cívica	-	5	64	5	-

Quanto ao rendimento escolar, e através das notas do 3º período foi possível tirar os seguintes resultados: a nota média de português foi de 2,49 (DP = 0, 848) tendo 21,6% (N= 16) a avaliação "não satisfaz"; 9,5% (N= 7) a avaliação "satisfaz pouco", 67,6% (N= 50) a avaliação de "satisfaz" e 1,4% (N= 1) a avaliação "satisfaz bem".

A nota média de matemática foi de 2,57 (DP= 0,893), sendo 18,9% (N= 14) com a avaliação "não satisfaz"; 12,2% (N= 9) a avaliação de satisfaz pouco; 63,5% (N= 47) a

avaliação de “satisfaz” e 4,1% (N= 3) a avaliação de “satisfaz bem” e 1,4% (N= 1) a avaliação de “satisfaz bastante”.

A nota média de estudo do meio foi de 2,62 (DP= 0,839), sendo 17,6% (N= 13) com a avaliação “não satisfaz”; 8,1% (N= 6) a avaliação de satisfaz pouco, 68,9% (N= 51) a avaliação de “satisfaz” e 5,4% (N= 4) a avaliação de “satisfaz bem”.

Relativamente às áreas de expressão artística (psicomotora, musical e plástica), a nota média foi de 3,11 (DP= 0,354), sendo 90,5% (N= 67) com a avaliação “satisfaz” e 8,1% (N= 6) a avaliação de “satisfaz bem” e 1,4% (N= 1) a avaliação de “satisfaz bastante”.

A nota média de área de projecto foi de 2,96 (DP= 0,307), sendo 6,8% (N= 5) a avaliação de “satisfaz” e 90,5% (N= 67) a avaliação de “satisfaz bem” e 2,7% (N= 2) a avaliação de “satisfaz bastante”.

A nota média de estudo acompanhado foi de 2,96 (DP= 0,386), sendo 1,4% (N= 1) a avaliação “não satisfaz”; 5,4% (N= 4) a avaliação de “satisfaz” e 89,2% (N= 66) a avaliação de “satisfaz bem” e 4,1% (N= 3) a avaliação de “satisfaz bastante”.

4 - Instrumentos de recolha da informação

Saber quais os instrumentos de recolha de dados que devem ou não ser utilizados pelo investigador é uma questão a considerar mediante o tipo de estudo e os resultados que se pretendem. Importa sobretudo, seleccionar os instrumentos de avaliação que melhor transmitem os objectivos do estudo (Fortin, 1999). São vários os instrumentos que podem ser utilizados: entrevistas, questionários, grelhas de observação, escalas de medida (*Ibidem*).

A operacionalização das questões e objectivos de investigação de estudo realizou-se através de questionários, como passamos a justificar. A escolha por este tipo de instrumento prende-se com o facto de constituir o instrumento de medida que melhor traduz os objectivos pretendidos e por permitir controlar os dados de tal forma que as informações possam ser colhidas de uma forma mais rigorosa e assim conseguir um maior controlo de possíveis enviesamentos (Carmo & Ferreira, 1998). Antes da aplicação do questionário o investigador deve consultar a bibliografia que melhor enquadra o estudo. As questões devem ser compreendidas pelos sujeitos inquiridos e estes devem ser capazes de responder de forma mais sincera possível (Fortin, 1999).

Para este estudo, de natureza quantitativa foi utilizado um conjunto de instrumentos de medida⁷: o Inventário de Quociente Emocional Bar-On: versão para jovens (EQ-i:YV; versão original de Bar-On & Parker, 2004) numa versão portuguesa de Candeias e colaboradores (2008), a Prova de Resolução de Problemas Interpessoais (PRP-I-6/11; Candeias *et al.*, 2008), o Teste de Competências Sociais para Crianças (PACS-6/11, Candeias *et al.*, 2008), o Teste de Percepção de Emoções (Franco & Candeias, 2008) e as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MCPR, Raven, 1965). A par das provas, o estudo envolveu a recolha de alguma informação adicional sobre as crianças. Neste sentido foi usada uma ficha com informação sócio-demográfica⁸.

4.1 – Ficha de informação sócio-demográfica

A ficha de informação sócio-demográfica consiste numa ficha de identificação preenchida pela criança, de modo a reunir informações que poderão servir para explicar ou apreciar as características das suas competências sócio-emocionais. Desta forma, são solicitados ao sujeito, alguns dados como: o nome, idade, género, estabelecimento de ensino, ano de escolaridade, turma, profissão e habilitações literárias dos pais, notas das várias disciplinas curriculares e extracurriculares e a participação social da criança.

É mediante a recolha destas informações ora mais directamente associadas ao próprio desenvolvimento dos alunos (idade, ano escolar, experiências escolares), ora mais consideradas na psicologia e na educação (género, nível sócio-económico e índice de participação social) que se procura dar a conhecer a relação existente entre determinados factores pessoais e sócio-culturais e as habilidades cognitivas do sujeito e, competências sócio-emocionais por outro lado, numa perspectiva mais diferencial progressista. Procura-se explicar em que medida tal relação se pode encontrar influenciada pelo período de desenvolvimento em que a criança se encontra. Para além disto, procura-se que estas análises de cariz diferencial e desenvolvimental atendam não apenas a cada variável tomada de forma isolada, mas procurem conhecer e explicar os efeitos da interacção daquelas, tomadas em simultâneo (Lemos, 2007).

⁷ Todos os instrumentos de medida utilizados surgem em Anexo no final deste trabalho.

⁸ Ficha Sócio-demográfica em Anexo no final deste trabalho.

4.2 - Instrumentos de Avaliação da Inteligência Emocional

Para avaliar o constructo da inteligência emocional foi usado o Inventário de Quociente Emocional Bar-On: (EQ-i:YV, versão original de Bar-On & Parker, 2004) numa versão portuguesa; Candeias *et al.*, 2008) e a Prova de Percepção de Emoções (Franco & Candeias, 2008).

Este instrumento é constituído por 60 itens e fornece um indicador dos níveis de inteligência emocional percebida. É pedido aos participantes que avaliem a medida em que eles concordam com cada um dos itens num tipo de escala de Likert de 4 pontos que varia desde “Nunca” (1) até “Sempre” (4). A escala original é feita em seis escalas: *Intrapessoal, Interpessoal, Adaptabilidade, Gestão de Stress, General Mood, Impressão Positiva* (Bar-On & Parker, 2004). Em estudos portugueses (Candeias et al., 2008), o questionário tem uma boa validade de constructo, provada pela análise factorial, na qual a multidimensionalidade do questionário é mostrada, pontuada para cinco dimensões: *Adaptabilidade, Impressão Positiva Intrapessoal, Escala Interpessoal, Expressão Intrapessoal da Emoção e Gestão de Stress*. Candeias et al. (2008) encontraram uma consistência interna de .87 Total EQ-i:YV (Total EQ), e .86 para a Escala de Adaptabilidade (EQ-AS), .83 para a Escala de Impressão Positiva Intrapessoal (EQ-PI), .81 para a escala Interpessoal (EQ-IS), .70 para a Escala de Expressão Intrapessoal da Emoção (EQ-EE) e .69 para a Escala de Gestão de Stress (EQ-SM), melhorando as propriedades da versão completa do questionário.

A Percepção de Emoções foi prevista através da Prova de Reconhecimento e Percepção de Emoções (Franco & Candeias, 2008). A prova consiste em mostrar fotos de caras de crianças que expressem emoções. As crianças avaliadas têm que observar cada rosto e na folha de respostas, assinalar se aqueles rostos estão a expressar *medo, alegria, tristeza, surpresa, vergonha ou nojo*; e em que medida, assinalando “0” para “*não está presente*”; “1” para “*está um pouco presente*” e “2” para “*está presente de certeza*”. Inicialmente tem um rosto (cara 0) que serve de exemplo e seguem-se 30 caras de crianças. Foi usada uma versão digital para projectar as imagens. As crianças deram a sua resposta na folha de registo com as devidas grelhas correspondentes a cada rosto de criança. Para cada cara, só poderia ser preenchida uma única resposta.

4.3 - Instrumento de Avaliação de Inteligência Social

Para avaliar o constructo da inteligência social, foi utilizada a Prova de Resolução de Problemas Interpessoais (PRP-I-6/11; Candeias *et al.*, 2008). As dimensões da inteligência social foram medidas através da PRP-I-6/11. Aos participantes, era-lhes pedido para analisar uma situação problema interpessoal (em formato de imagem), em três dimensões principais: *Resolução de Problemas Interpessoais* (IS-PS), avaliado através de um questionário no qual os participantes eram convidados a *perceber e descrever* a situação interpessoal, a *apontar as principais características* da situação que contribui para compreender a situação, a *apontar uma ou mais soluções* para este problema interpessoal, e para *Escolher a melhor solução e justificá-la; Familiaridade ou Experiência* (IS-E) em situações semelhantes, para avaliar numa Escala de Likert de 1-a-5, na qual 1 é “Nunca acontece” e 5 é “Acontece Sempre”; *Motivação e Auto-Confiança* (IS-M) rumo a este tipo de situação interpessoal, avaliando numa Escala de Likert de 1 a 5, que varia desde 1 “Discordo fortemente” a 5 “Concordo Plenamente”. A prova tem uma boa validade de constructo, provada por análises factoriais, na qual a multidimensionalidade do questionário é mostrada (Candeias, 2007). Candeias e colaboradores (2008), encontraram uma consistência interna de .93 para *Resolução de Problemas Interpessoais*, .78 para *Motivação e Auto-Confiança*, e .72 para *Familiaridade ou Experiência* (Candeias *et al.*, 2009).

4.4 - Instrumento de Avaliação de Competência Social

A Prova de Competência Social para Crianças (PACS-6/11, Candeias *et al.*, 2008): a Competência Social foi medida através da PACS-6/11. Aos participantes foi-lhes pedido para analisarem cinco situações-problema (num formato verbal), no qual tinham que *auto-avaliar a performance de competência social e a facilidade de* 1 até 3 numa escala de Likert, na qual 1 é “Pobre” e 3 é “Excelente”. Candeias *et al.* (2008), encontraram uma consistência interna de of .82 para a PACS-6/1, e assinala uma interpretação global da dimensionalidade do questionário, baseada na análise da validade de constructo, provada pela análise factorial.

4.5 - Instrumento de Avaliação de Inteligência Abstracta

A Inteligência Abstracta foi medida através do teste das Matrizes Coloridas Progressivas de Raven (MCPR, Raven, 1965). Aos participantes foi-lhes pedido para resolver 36 itens (3 séries de 12), escolhendo a solução correcta perante 6 opções. Esta prova exige que a pessoa perceba o princípio inerente ao problema. Os sujeitos devem aplicar esse princípio aprendido recentemente na resolução de outros problemas. Foi usada uma adaptação portuguesa (Simões, 2000), com uma consistência interna de.89.

5 – Procedimentos

Um dos aspectos a ter em conta neste estudo e em qualquer trabalho de investigação está relacionado com a pesquisa interna. Bell (1993) refere que nenhum investigador pode exigir o acesso a instituições organizacionais ou matérias sem autorização pelo que esta deve ser pedida desde início (Bell, 1993).

Deste modo foi assim iniciado o conjunto dos procedimentos propriamente usados para a concretização deste estudo.

Foram enviadas cartas⁹ explicativas e de pedido de autorização e colaboração em estudo de investigação – Dissertação de Mestrado à DREA; e aos Professores responsáveis dos 4 Agrupamentos de Escolas de Évora e do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo. Os Agrupamentos N^os 2, 3 e 4 de Escolas de Évora aceitaram colaborar, e o Agrupamento de Escolas N^o1 recusou a colaboração por falta de capacidade de resposta e uma vez que já estava a colaborar com outros trabalhos. O Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo, colaborou também nesta investigação. Foram contactados os Professores Responsáveis de 1^o ciclo dos vários Agrupamentos e posteriormente, os Presidentes dos Conselhos Executivos das várias Escolas de Ensino Básico dos referidos Agrupamentos. Após os consentimentos daqueles que decidiram colaborar com este estudo, foram contactados os vários professores responsáveis de cada escola e conseqüentemente, os vários professores das várias turmas de 1^o ao 4^o ano. Àqueles professores que decidiram colaborar neste estudo,

⁹ Carta explicativa de projecto e carta de pedido de autorização aos pais em Anexo no final deste trabalho.

foi-lhes pedido que, em consonância com os psicólogos das suas escolas, fosse criada uma lista de crianças consideradas como tendo dificuldades de aprendizagem, segundo a classificação do DSM-IV-TR, definição¹⁰ esta que foi explicada e esclarecida com os professores e psicólogos. Uma vez criadas as listas de crianças por turma, foram enviadas cartas de pedido de autorização aos encarregados de educação para participação dos seus educandos no estudo. Foram enviadas 127 cartas de pedido de autorização, sendo no entanto apenas 95 devolvidas. Destas cartas devolvidas, apenas 74 autorizaram a participação no estudo sendo que 21 pedidos não foram autorizados pelos encarregados de educação.

Às 74 crianças autorizadas a participar do estudo, foram passados inicialmente o teste MCPR. Destas crianças, todas apresentaram resultados dentro dos padrões esperados para a sua idade, pelo que puderam constituir a amostra definitiva deste estudo. A estas crianças foram passados os instrumentos de recolha de informação atrás apresentados e descritos. Os dados foram recolhidos entre Março e Julho de 2009.

Para o tratamento dos dados dos questionários foi usado o software específico – SPSS. A análise e a interpretação dos dados decorreram mediante um conjunto de hipóteses e objectivos bem definidos, de forma a dar, mais consistência à interpretação dos dados. Recorreu-se à análise e interpretação dos resultados em função do enquadramento teórico por permitir uma descrição mais objectiva.

A análise dos resultados esteve assente na interacção entre o estudo teórico e o estudo empírico. As reflexões incidiram nos conceitos chave.

¹⁰ Definição de DSM_IV_TR utilizada, em Anexo no final deste trabalho.

RESULTADOS

CARACTERIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SÓCIO-EMOCIONAIS DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Dados os pressupostos teóricos considerados e as finalidades visadas, o estudo levado a cabo caracteriza-se por ser uma investigação de tipo descritivo e correlacional. Tal compreensão implicará descrever as características, bem como relacionar os efeitos das variáveis em causa. Importa neste sentido apreciar concomitantemente as interações entre as variáveis estudadas e diferenciar grupos em função da qualidade de desempenho observada em torno destas variáveis.

Tendo em consideração a questão de investigação, os objectivos do estudo e as hipóteses formuladas, os dados obtidos foram tratados através de metodologias de análise quantitativa com o auxílio de software específico – SPSS.

Considerando a questão de investigação e os objectivos, definiu-se um conjunto de hipóteses, baseadas na compreensão das interações entre as variáveis inteligência emocional, inteligência social e competência social. Esta questão levou a que se equacionasse como mudam estas variáveis (diferenças ou relações) em função de variáveis independentes (género, idade, índice de participação social e nível sócio-económico).

1 – Análise das variáveis inteligência emocional, inteligência social e competência social em função das variáveis independentes

A inteligência emocional foi formulada em função dos resultados nas provas de Reconhecimento e Percepção de Emoções (PE) e dos resultados da inteligência emocional Total no EQ:yv e das suas 5 dimensões: Adaptabilidade (IE_A); Intrapessoal – Impressão Positiva (IE_IP); Interpessoal (IE_Inter); Intrapessoal – Expressão de Emoções (IE_EE); Intrapessoal Gestão de Stress (IE_GS).

A inteligência social foi formulada em função dos 3 factores da Prova PRPI: Resolução de Problemas (PRP_RP); Motivação e Auto-confiança (PRP_Ma) e Familiaridade (PRP_F). A competência social foi formulada em função dos resultados na PACS, para

a sua totalidade (CS) e das suas 2 dimensões: Desempenho (CS_Des) e Dificuldade (CS_Dif).

1.1 – Estudo das hipóteses relativas à relação entre a inteligência emocional, a inteligência social e a competência social.

H1. Existem relações entre a inteligência emocional, a inteligência social e a competência social em crianças com dificuldades de aprendizagem.

A Hipótese H1. prevê relações significativas entre inteligência emocional, inteligência social e competência social. Para testar esta hipótese, entre as 6 variáveis da inteligência emocional, as 3 variáveis da inteligência social e as 3 variáveis da competência social, determinou-se o coeficiente de correlação linear de Pearson, que permite medir a “grandeza e a significância de uma correlação entre os resultados dos sujeitos em duas variáveis” (Green & Oliveira, 1991)

Quadro 9 – Análise da correlação entre inteligência emocional, inteligência social e competência social (N=74).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.PE	1												
2. IE	-0,03	1											
3.IE_A	-0,12	,901**	1										
4.IE_IP	0,022	,826**	,761**	1									
5.IE_Inter	-0,02	,837**	,758**	,738**	1								
6.IE_EE	-0,05	,818**	,815**	,650**	,587**	1							
7.IE_GS	0,14	0,08	-,279*	-0,18	-0,056	-0,15	1						
8.CS	0,166	-0,152	-0,19	-0,159	-0,056	-,253*	0,138	1					
9.CS_Des	0,041	0,072	0,057	0,107	0,148	-0,05	0,029	,519**	1				
10.CS_Dif	0,149	-,231*	-,260*	-,271*	-0,196	-,239*	0,133	,633**	-,332**	1			
11.PRPI_RPI	0,1	-0,013	-0,023	-0,079	-0,044	-0,06	0,096	-0,078	-0,174	0,078	1		
12.PRPI_Ma	0,134	0,194	0,228	0,179	,236*	0,205	-0,094	-0,012	0,22	-0,21	0,11	1	
13.PRPI_F	0,1	-0,052	0,012	0,126	0,067	0,117	-,334**	-0,084	-0,078	-0,02	-0,2	0,18	1

*. Correlação significativa para $p < 0.05$ (2-tailed); **. Correlação significativa para $p < 0.01$ (2-tailed).

Legenda:

1. Percepção de Emoções, 2. Inteligência Emocional Total, 3. IE Adaptabilidade, 4. IE Impressão Positiva, 5. IE Interpessoal, 6. IE Expressão de Emoções, 7. IE Gestão de Stress, 8. Competência Social Total, 9. CS Desempenho, 10. CS Dificuldade, 11. Inteligência Social Resolução de Problemas Interpessoais, 12. IS Motivação e auto-confiança, 13. IS Familiaridade

Como é possível observar através do quadro 9, a inteligência emocional (IE) relaciona-se negativamente de forma não significativa com a percepção de emoções (PE).

A dimensão adaptabilidade da inteligência emocional (IE_A) relaciona-se negativamente de forma não significativa com a percepção de emoções (PE); e relaciona-se positivamente de forma muito significativa com a inteligência emocional total (IE), ($r=0.901$; $p<0.01$).

A dimensão impressão positiva da inteligência emocional (IE_IP) relaciona-se de forma positiva mas não significativa com a percepção de emoções (PE); relaciona-se de forma positiva e muito significativa com a inteligência emocional total (IE) ($r=0.826$; $p<0.01$) e com a dimensão adaptabilidade da inteligência emocional (IE_A) ($r=0.761$; $p<0.01$).

A dimensão interpessoal da inteligência emocional (IE_Inter) relaciona-se negativamente e de forma não significativa com a percepção de emoções (PE); relaciona-se de forma positiva e muito significativa com a inteligência emocional (IE) ($r=0.837$, $p<0.01$); com a dimensão adaptabilidade (IE_A) ($r=0.758$, $p<0.01$); e com a dimensão impressão positiva (IE_IP) ($r=0.738$, $p<0.01$).

A dimensão expressão de emoções da inteligência emocional (IE_EE) relaciona-se de forma negativa e não significativa com a percepção de emoções (PE). Relaciona-se positivamente e de forma muito significativa com a inteligência emocional (IE) ($r=0.818$, $p<0.01$), e com as dimensões adaptabilidade (IE_A) ($r=0.815$, $p<0.01$); a dimensão impressão positiva (IE_IP) ($r=0.650$, $p<0.01$) e com a dimensão interpessoal (IE_Inter) ($r=0.587$, $p<0.01$).

A dimensão gestão de stress da inteligência emocional (IE_GS) relaciona-se de forma positiva e não significativa com a percepção emocional (PE) e com a inteligência emocional (IE). Relaciona-se de forma negativa e pouco significativa com a dimensão adaptabilidade da inteligência emocional (IE_A) ($r=-0.279$, $p<0.05$). Relaciona-se de forma negativa e não significativa com as dimensões interpessoal (IE_Inter), expressão de emoções (IE_EE) e gestão de stress (IE_GS) da inteligência emocional.

A competência social (CS) relaciona-se de forma positiva e não significativa com a percepção de emoções (PE) e com a dimensão gestão de stress da inteligência emocional (IE_GS). Relaciona-se de forma negativa e não significativa com a inteligência emocional (IE), e com as dimensões adaptabilidade (IE_A), a impressão positiva (IE_IP), a interpessoal (IE_Inter). Relaciona-se de forma negativa e significativa com a dimensão expressão de emoções (IE_EE) da inteligência emocional ($r=-0.253$, $p<0.05$).

A dimensão desempenho da competência social relaciona-se de forma positiva e não significativa com a percepção de emoções (PE), a inteligência emocional (IE); as dimensões adaptabilidade (IE_A); impressão positiva (IE_IP); Interpessoal (IE_Inter) e gestão de stress (IE_GS) da inteligência emocional. Relaciona-se de forma negativa e não significativa com a dimensão expressão de emoções (IE_EE) da inteligência emocional e relaciona-se de forma positiva e significativa com a competência social geral (CS) ($r=0.519$, $p<0.01$).

A dimensão dificuldade da competência social relaciona-se de forma positiva e não significativa com a percepção de emoções (PE), e com a dimensão gestão de stress da inteligência emocional (IE_GS).

Relaciona-se também de forma negativa e significativa com a inteligência emocional (IE) ($r= -0.231$, $p<0.05$); com a dimensão adaptabilidade da inteligência emocional (IE_A) ($r= -0.260$, $p<0.05$); com a dimensão impressão positiva da inteligência emocional (IE_IP) ($r= -0.271$, $p<0.05$); com a dimensão expressão de emoções (IE_EE) ($r= -0.239$, $p<0.05$) e com a dimensão desempenho da competência social (CS_Des) ($r=-3.32$, $p<0.01$). Relaciona-se de forma positiva e significativa com a competência social geral (CS) ($r=0.633$, $p<0.01$).

A dimensão de resolução de problemas interpessoais da inteligência social (PRPI_RP) relaciona-se de forma positiva e não significativa com a percepção de emoções (PE), com a dimensão gestão de stress da inteligência emocional (IE_GS) e com a dimensão dificuldade da competência social (CS_Dif). Relaciona-se de forma negativa e não significativa com a inteligência emocional (IE), com as dimensões adaptabilidade (IE_A), impressão positiva (IE_IP), interpessoal (IE_Inter), expressão de emoções (IE_EE) da inteligência emocional; a competência social geral (CS) e a dimensão desempenho da competência social (CS_Des).

A dimensão motivação e auto-confiança da inteligência social (PRPI_Ma) relaciona-se de forma positiva e não significativa com a percepção de emoções (PE), a inteligência emocional (IE), e as dimensões adaptabilidade (IE_A), impressão positiva (IE_IP), e expressão de emoções (IE_EE) da inteligência emocional; com a dimensão desempenho da competência social (CS_Des) e com a dimensão de resolução de problemas interpessoais da inteligência social (PRPI_RP). Relaciona-se de forma positiva e significativa com a dimensão interpessoal da inteligência emocional

(IE_Inter) ($r=0.236$, $p<0.05$). Relaciona-se de forma negativa e não significativa com a dimensão gestão de stress da inteligência emocional (IE_GS), com a competência social geral (CS) e com a dimensão dificuldade da competência social (CS_Dif).

A dimensão familiaridade da inteligência social (PRPI_F) relaciona-se de forma positiva e não significativa com: a percepção de emoções (PE); as dimensões adaptabilidade (IE_A), impressão positiva (IE_IP), interpessoal (IE_Inter) e expressão de emoções (IE_EE) da inteligência emocional; e com a dimensão motivação e auto-confiança da inteligência social (PRPI_Ma). Relaciona-se de forma negativa e não significativa com a inteligência emocional (IE), a competência social (CS) e as dimensões desempenho (CS_Des) e dificuldade (CS_Dif) da competência social; e com a dimensão resolução de problemas interpessoais da inteligência social (PRPI_RP). Relaciona-se de forma negativa e significativa com a dimensão gestão de stress (IE_GS) da inteligência emocional ($r=-0.334$, $p<0.01$).

1.2 – Estudo das hipóteses relativas à inteligência emocional, a inteligência social e a competência social em função do género.

H2. Existem diferenças na inteligência emocional em função do género.

Em casos de estatística inferencial, há a preocupação de comparação de valores médios entre situações, com vista a verificar se existem diferenças significativas. Quando existem dois grupos ou situações a comparar, utilizam-se os designados testes *t-student* para comparação de médias. Estes testes preocupam-se em comparar valores médios entre situações, com vista a verificar se existem diferenças significativas entre as situações pertinentes. Os testes *t-student* para comparação de médias são testes paramétricos e assentam em leis de probabilidade com algumas exigências: i) a variável dependente deve ser quantitativa (escala intervalar ou de razão); ii) a distribuição da variável dependente deve seguir (aproximadamente) a normalidade – verificado pelo teste de Kolmogorov-Smirnov ou Shapiro-Wilk; o teste é imprescindível, excepto se a amostra for superior a 30, dispensando-se assim a verificação deste requisito iii) no caso da situação com design entre sujeitos, não deve existir desequilíbrio significativo de dispersões, verificado pelo teste de Levene (Martinez & Ferreira, 2008).

Depois de testada e confirmada a normalidade da distribuição¹¹ constatámos que os dados do nosso estudo obedecem aos requisitos dos testes paramétricos, por isso, para compreender se as diferenças de média da inteligência emocional em função do género são significativas, recorremos aos testes *t-student* para comparação de duas médias (design entre sujeitos). Este teste é utilizado para comparar as médias relativas a uma determinada variável, considerando dois grupos distintos de sujeitos, ou seja, quando existem duas condições experimentais que envolvem sujeitos diferentes (Martinez & Ferreira, 2008).

Para testar a hipótese H2. realizou-se uma comparação de médias de IE em função do género.

Quadro 10 – Análise das diferenças de médias na variável IE em função do Género (N=74).

Inteligência Emocional	Género	N	Média	DP	T	GI	P
PE	Feminino	33	52,76	9,461	2,175	72	0,033*
	Masculino	41	47,78	10,034			
IE	Feminino	33	50,09	8,021	0,094	71	0,926
	Masculino	41	49,88	11,496			
IE_A	Feminino	33	49,21	8,332	-0,659	72	0,512
	Masculino	41	50,71	11,174			
IE_IP	Feminino	33	51,64	8,724	1,366	72	0,176
	Masculino	41	48,46	10,808			
IE_Inter	Feminino	33	50,91	8,636	0,752	72	0,454
	Masculino	41	49,15	10,997			
IE_EE	Feminino	33	50,64	9,253	0,402	72	0,689
	Masculino	41	49,68	10,785			
IE_GS	Feminino	33	49,85	10,736	-0,054	72	0,957
	Masculino	41	49,98	9,517			

*. Correlação significativa para $p < 0.05$ (2-tailed).

Legenda: PE- Percepção de Emoções; IE-Inteligência Emocional; IE_A- Inteligência Emocional Adaptabilidade, IE_IP- Inteligência Emocional Impressão Positiva; IE_Inter-Inteligência Emocional Interpessoal; IE_EE-Inteligência Emocional Expressão de Emoções; IE_GS – Inteligência Emocional Gestão de Stress.

¹¹ Resultados em Anexo na parte final deste trabalho.

Como é possível verificar, no quadro 10 apresentam-se as médias e os desvios-padrão dos testes PE e IE em função do género. Foi encontrada diferença estatisticamente significativa entre o género feminino e masculino, relativamente ao teste PE, $t(2,175) = 72, p < 0.05$, com o sexo feminino obtendo resultados mais altos que o sexo masculino.

As diferenças de médias na IE e nas suas diversas dimensões, não diferem significativamente.

H3. Existem diferenças na inteligência social em função do género.

Para o estudo da hipótese H3. efectuou-se uma comparação de médias de IS em função do género.

Quadro 11 – Análise das diferenças de médias na variável IS em função do Género (N=74).

Inteligência Social	Género	N	Média	DP	T	Df	P
PRPI_RPI	Feminino	33	50,97	9,723	0,904	72	0,369
	Masculino	41	48,83	10,43			
PRPI_Ma	Feminino	33	53,18	9,389	2,56	72	0,013*
	Masculino	41	47,41	9,826			
PRPI_F	Feminino	33	53	11,214	2,315	72	0,023*
	Masculino	41	47,8	8,075			

*. Correlação significativa para $p < 0.05$ (2-tailed).

Legenda:

PRPI_RPI – Dimensão Resolução de Problemas Interpessoais da Inteligência Social; PRPI_Ma – Dimensão Motivação e auto-confiança da Inteligência Social; PRPI_F – Dimensão Familiaridade da Inteligência Social

Como é possível verificar, no quadro 11 apresentam-se as médias e os desvios-padrão dos resultados da Inteligência Social em função do género. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o género feminino e masculino, relativamente à dimensão PRPI_Ma, $t(2,56) = 72, p < 0.05$, e relativamente à dimensão PRPI_F, $t(2,315) = 72, p < 0.05$, com o sexo feminino obtendo resultados mais altos que o sexo masculino em ambas as situações. A diferença de médias na dimensão PRPI_RPI não difere significativamente em função do género.

H4. Existem diferenças na competência social em função do género.

Para testar a hipótese H4, foi feita uma comparação de médias de CS em função do género.

Quadro 12 - Análise das diferenças de médias na variável CS em função do Género (N=74).

Competência Social	Género	N	Média	DP	T	df	p
CS	Feminino	33	51,42	9,526	1,088	72	0,280
	Masculino	41	48,85	10,537			
CS_Des	Feminino	33	50,55	9,388	0,462	72	0,646
	Masculino	41	49,46	10,507			
CS_Dif	Feminino	33	51	9,148	0,757	72	0,451
	Masculino	41	49,24	10,492			

*. Correlação significativa para $p < 0.05$ (2-tailed).

Como é possível verificar, no quadro 12 apresentam-se as médias e os desvios-padrão dos resultados da Competência Social em função do género. As diferenças de médias na CS e nas suas diversas dimensões, não diferem significativamente em função do género.

1.3 – Estudo das hipóteses relativas à inteligência emocional, a inteligência social e a competência social e a idade.

H5. Existe relação entre a inteligência emocional e a idade?

Quanto à hipótese H5 analisaram-se as relações entre a inteligência emocional e a idade. Para testar esta relação entre a idade e as restantes variáveis determinou-se o coeficiente de correlação linear de Pearson, que permite medir a “grandeza e a significância de uma correlação entre os resultados dos sujeitos em duas variáveis” (Green & Oliveira, 1991)

Quadro 13 – Análise de correlação entre as variáveis Inteligência Emocional e Idade
(N=74)

Inteligência Emocional	R de Pearson
PE	0,046
IE	-0,116
IE_A	-0,082
IE_IP	-0,098
IE_Interp	-0,108
IE_EE	-0,092
IE_GS	-0,081

*. Correlação significativa para $p < 0.05$ (2-tailed).

**. Correlação significativa para $p < 0.01$ (2-tailed).

Como é possível observar no Quadro 13, apenas a variável percepção de emoções (PE) tem uma relação positiva com a idade, no entanto, não significativa ($r=0,46$), o que indica ausência de correlação linear entre a idade e a PE. Todas as variáveis da inteligência emocional (IE, IE_A; IE_IP; IE_Inter; IE_EE; IE_GS) apresentam correlações negativas com a idade, apesar de também nenhuma delas ser significativa.

H6. Existe relação entre a inteligência social e a idade?

Para a hipótese H6, que propõe a existência de relações positivas entre a inteligência social e a idade. Para testar esta relação determinou-se o coeficiente de correlação linear de Pearson entre a idade e as 3 variáveis que compõem o constructo Inteligência social.

Quadro 14 – Análise de correlação entre as variáveis Inteligência Social e Idade (N=74).

Inteligência Social	R de Pearson
PRP_RP	0,180
PRP_Ma	0,014
PRP_F	0,174

*. Correlação significativa para $p < 0.05$ (2-tailed).

** . Correlação significativa para $p < 0.01$ (2-tailed).

Como é possível observar através do quadro 14, a inteligência social, nas suas 3 dimensões (RP; Ma e F) relacionam-se positivamente com a idade, isto quer dizer que à medida que as crianças vão aumentando em idade, há também uma tendência para aumentar em nível de inteligência social. No entanto, estas correlações não são significativas.

H7. Existe relação entre a competência social e a idade.

Quanto à hipótese H7, pretendeu-se saber se existem relações positivas entre a competência social e a idade. Para testar esta relação determinou-se o coeficiente de correlação linear de Pearson entre a idade e estas variáveis.

Quadro 15 – Análise de correlação entre as variáveis Competência Social e Idade
(N=74).

Competência Social	R de Pearson
CS	0,144
CS_Des	-0,093
CS_Dif	,238*

*. Correlação significativa para $p < 0.05$ (2-tailed).

Como é possível verificar através do quadro 15, existe uma relação positiva mas não significativa entre a competência social e a idade ($r = ,144$). De forma mais específica, existe uma relação negativa entre a componente do desempenho da competência social e a idade, apesar de também ela não significativa. Existe uma relação positiva e significativa entre a componente de dificuldade da competência social e a idade ($r = 0,238$; $p < 0,05$).

1.4 – Estudo das hipóteses relativas à inteligência emocional, a inteligência social e a competência social e o rendimento escolar.

H8. Existe relação entre a inteligência emocional e o rendimento escolar.

Quanto à hipótese H8, averiguámos se existem relações positivas entre a inteligência emocional e o rendimento escolar. Para testar esta relação determinou-se o coeficiente de correlação linear de Pearson.

Quadro 16 – Análise de correlação entre as variáveis Inteligência Emocional e Rendimento Escolar.
(N=74)

Inteligência Emocional	Rendimento Escolar		
	MC	MEC	MT
PE	0,028	-0,06	-0,014
IE	-0,035	0,009	0,09
IE_A	-0,009	-0,119	0,118
IE_IP	-0,05	0,039	-0,005
IE_Inter	0,005	0,044	0,094
IE_EE	-0,063	-0,03	0,013
IE_GS	-0,033	0,147	0,009

*. Correlação significativa para $p < 0.05$ (2-tailed).

**. Correlação significativa para $p < 0.01$ (2-tailed).

Legenda: MC- Média das disciplinas curriculares; MEC- Média das disciplinas extracurriculares; MT- Média das disciplinas curriculares e extracurriculares

Como é possível observar através do quadro 16, a inteligência emocional relaciona-se com o rendimento escolar da seguinte forma: a percepção de emoções (PE) relaciona-se positivamente com a média das notas das disciplinas curriculares – MC - (português, matemática e estudo do meio) e negativamente com as médias das notas das disciplinas extracurriculares – MEC - (expressões, área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica) e com a média total das notas das disciplinas curriculares e extracurriculares - MT. A IE relaciona-se negativamente com a MC e positivamente com a MEC e a MT. A dimensão Adaptabilidade da inteligência emocional (IE_A) relaciona-se negativamente com a MC e MEC, e relaciona-se positivamente com a MT. A dimensão impressão positiva (IE_IP) relaciona-se negativamente com a MC e com a MT, e relaciona-se positivamente com a MEC. A dimensão interpessoal relaciona-se positivamente com a MC, a MEC e a MT. A

dimensão expressão de emoções (IE_EE) relaciona-se negativamente com a MC e com a MEC e positivamente com a MT. A dimensão gestão de stress (IE_GS) relaciona-se negativamente com a MC e positivamente com a MEC e com a MT.

Nenhuma destas relações é significativa uma vez que a significância foi sempre superior a 0,05.

H9. Existe relação entre a inteligência social e o rendimento escolar.

No que se refere hipótese H9. testou-se a existência de relações entre a inteligência social e o rendimento escolar. Para testar esta relação determinou-se o coeficiente de correlação linear de Pearson.

Quadro 17 – Análise de correlação entre as variáveis Inteligência Social e Rendimento Escolar
(N=74).

Inteligência Social	Rendimento Escolar		
	MC	MEC	MT
PRPI_RP	0,008	0,092	0,014
PRPI_Ma	-0,031	0,069	-0,024
PRPI_F	0,069	-0,052	-0,025

*. Correlação significativa para $p < 0.05$ (2-tailed).

**. Correlação significativa para $p < 0.01$ (2-tailed).

Legenda: MC- Média das disciplinas curriculares; MEC- Média das disciplinas extracurriculares; MT- Média das disciplinas curriculares e extracurriculares

Como é possível observar através do quadro 17, a inteligência social na sua dimensão de resolução de problemas (PRPI_RP) relaciona-se positivamente com a média das disciplinas curriculares (MC), das disciplinas extracurriculares (MEC) e média total das disciplinas (MT). A dimensão motivação e autoconfiança (PRPI_Ma) relaciona-se negativamente com a MC e a MT e positivamente com a MEC. A dimensão familiaridade (PRPI_F) relaciona-se positivamente com a MC e negativamente com a MEC e a MT.

No entanto, nenhuma destas relações é significativa uma vez que a significância foi sempre superior a 0,05.

H10. Existe relação entre a competência social e o rendimento escolar

Quanto à hipótese H10, analisou-se se existem relações entre a competência social e o rendimento escolar. Para testar esta relação determinou-se o coeficiente de correlação linear de Pearson.

Quadro 18 – Análise de correlação entre as variáveis Competência Social e Rendimento Escolar.

(N=74)

Competência Social	Rendimento Escolar		
	MC	MEC	MT
CS	0,14	-0,06	0,052
CS_Des	0,003	-0,005	0,035
CS_Dif	0,152	-0,062	0,025

*. Correlação significativa para $p < 0.05$ (2-tailed).

**. Correlação significativa para $p < 0.01$ (2-tailed).

Legenda: MC- Média das disciplinas curriculares; MEC- Média das disciplinas extracurriculares; MT- Média das disciplinas curriculares e extracurriculares

Como é possível observar através do quadro 18, a competência social relaciona-se de forma positiva com a média das disciplinas curriculares (MC) e com a média total das disciplinas (MT). A dimensão desempenho (CS_Des) relaciona-se positivamente com a MC e com a MT e negativamente com a MEC. A dimensão dificuldade (CS_Dif) relaciona-se positivamente com a MC e com a MT e negativamente com a MEC. No entanto, nenhuma destas relações é significativa uma vez que a significância foi sempre superior a 0,05.

1.5 – Estudo das hipóteses relativas à inteligência emocional, a inteligência social e a competência social e à participação social.

H11. Existe relação entre a inteligência emocional e a participação social

Para a hipótese H11, averiguámos se existem relações entre a inteligência emocional e a participação social. Para testar esta relação determinou-se o coeficiente de correlação linear de Pearson.

Quadro 19 – Análise de correlação entre as variáveis Inteligência Emocional e Participação Social.
(N=74)

Inteligência Emocional	R de Pearson
PE	-0,001
IE	-,257*
IE_A	-,309**
IE_IP	-,318**
IE_Interp	-0,203
IE_EE	-0,216
IE_GS	0,163

*. Correlação significativa para $p < 0.05$ (2-tailed).

** . Correlação significativa para $p < 0.01$ (2-tailed).

Como é possível observar através do quadro 19, existe relação negativa e não significativa entre a Percepção de Emoções (PE) e a participação social (IPS). Existe relação negativa significativa ($r = -,257$, $p < 0.05$) entre a Inteligência emocional total (IE) e o índice de participação social (IPS)

Existem relações negativas significativas entre as dimensões Adaptabilidade (IE_A) e a participação social (IPS) ($r = -,309$, $p < 0.01$) e relações negativas significativas entre Impressão Positiva da inteligência emocional (IE_IP) e a participação social (IPS) ($r = -,318$, $p < 0.01$), As dimensões Interpessoal (IE_Inter) e Expressão de Emoções (IE_EE) da inteligência emocional relacionam-se negativamente de forma não significativa com a participação social. Existem relações positivas não significativas entre a dimensão Gestão de Stress da inteligência emocional (IE_GS) e o índice de participação social (IPS).

H12. Existe relação entre a inteligência social e a participação social.

A hipótese H12. propõe que existem relações entre a inteligência social e a participação social. Para testar esta relação determinou-se o coeficiente de correlação linear de Pearson.

Quadro 20 – Análise de correlação entre as variáveis Inteligência Social e Participação Social.
(N=74)

Inteligência Social	R de Pearson
PRPI_RP	-0,095
PRPI_Ma	-0,195
PRPI_F	-0,098

*. Correlação significativa para $p < 0.05$ (2-tailed).

**. Correlação significativa para $p < 0.01$ (2-tailed).

Como é possível observar através do quadro 20, existem relações negativas entre as 3 dimensões da inteligência social (resolução de problemas, motivação e autoconfiança e familiaridade) e o índice de participação social (IPS). Estas relações são não significativas uma vez que o valor da significância foi sempre superior a 0,05.

H13. Existe relação entre a competência social e a participação social.

Na hipótese H13. estudámos se existem relações entre a competência social e a participação social. Para testar esta relação determinou-se o coeficiente de correlação linear de Pearson.

Quadro 21 – Análise de correlação entre as variáveis Competência Social e Participação Social (N=74).

Competência Social	R de Pearson
CS	-0,049
CS_Des	-0,144
CS_Dif	0,078

*. Correlação significativa para $p < 0.05$ (2-tailed).

**. Correlação significativa para $p < 0.01$ (2-tailed).

Como é possível observar através do quadro 21, a competência social (CS) relaciona-se de forma negativa com o índice de participação social (IPS). A dimensão desempenho (CS_Des) relaciona-se negativamente com o índice de participação social (IPS). A dimensão dificuldade relaciona-se positivamente com o índice de participação social (IPS). Estas relações não são significativas uma vez que o valor da significância foi sempre superior a 0,05.

1.6 – Estudo das hipóteses relativas à inteligência emocional, a inteligência social e a competência social e ao nível sócio-económico.

H14. Existe relação entre inteligência emocional e o nível sócio-económico.

Quanto à hipótese H14, analisou-se a relação entre a inteligência emocional e o nível sócio-económico. Para testar esta relação determinou-se o coeficiente de correlação linear de Pearson.

Quadro 22 – Análise de correlação entre as variáveis Inteligência Emocional e Nível Sócio-económico
(N=74).

Inteligência Emocional	R de Pearson
PE	-0,02
IE	0,042
IE_A	-0,003
IE_IP	0,028
IE_Interp	0,045
IE_EE	-0,014
IE_GS	0,117

*. Correlação significativa para $p < 0.05$ (2-tailed).

**. Correlação significativa para $p < 0.01$ (2-tailed).

Como é possível observar através do quadro 22, a Percepção de Emoções (PE) relaciona-se de forma negativa com o nível sócio-económico (NSE). A inteligência emocional (IE) e as dimensões impressão positiva (IE_IP), interpessoal (IE_Inter) e gestão de stress (IE_GS) relacionam-se positivamente com o nível sócio-económico (NSE). As dimensões adaptabilidade (IE_A) e a expressão de emoções (IE_EE) relacionam-se negativamente com o nível sócio-económico (NSE). Estas relações não são significativas uma vez que o valor da significância foi sempre superior a 0.05.

H15. Existe relação entre a inteligência social e o nível sócio-económico.

O estudo da hipótese H15. reportou-se à análise de relações positivas entre a inteligência social e o nível sócio-económico. Para testar esta relação determinou-se o coeficiente de correlação linear de Pearson.

Quadro 23 – Análise de correlação entre as varáveis Inteligência Social e Nível Sócio-económico
(N=74).

Inteligência Social	R de Pearson
PRPI_RP	0,226
PRPI_Ma	,246*
PRPI_F	-0,074

*. Correlação significativa para $p < 0.05$ (2-tailed).

**. Correlação significativa para $p < 0.01$ (2-tailed).

Como é possível observar através do quadro 23, a dimensão resolução de problemas da inteligência social (PRPI_RP) relaciona-se positivamente e de forma não significativa com o nível sócio-económico (NSE). A dimensão Motivação e Autoconfiança relaciona-se positivamente e de forma significativa ($r = 0,246$; $p < 0,05$) com o nível sócio-económico (NSE). A dimensão familiaridade (IE_F) relaciona-se de forma negativa não significativa com o nível sócio-económico (NSE).

H16. Existe relação entre a competência social e o nível sócio-económico.

Para a hipótese H16. analisaram-se as relações entre a competência social e o nível sócio-económico. Para testar esta relação determinou-se o coeficiente de correlação linear de Pearson.

Quadro 24 – Análise de correlação entre as variáveis Competência Social e Nível Sócio-económico
(N=74).

Competência Social	R de Pearson
CS	0,122
CS_Des	0,067
CS_Dif	0,073

*. Correlação significativa para $p < 0.05$ (2-tailed).

**. Correlação significativa para $p < 0.01$ (2-tailed).

Como é possível observar através do quadro 24, a competência social (CS) e as suas 2 dimensões desempenho (CS_Des) e dificuldade (CS_Dif) relacionam-se de forma positiva e não significativa ($p < 0.05$) com o nível sócio-económico (NSE).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Passamos então a apresentar algumas considerações sobre os resultados do presente estudo. Para facilitar a leitura e compreensão desta discussão, esta será dividida de acordo com o conjunto de hipóteses anteriormente colocadas e tratadas.

Relação entre inteligência emocional, inteligência social e competência social.

Começamos pela primeira hipótese em que tentou compreender-se a relação entre a inteligência emocional, a inteligência social e a competência social em crianças com DA, envolvidas neste estudo. Os resultados obtidos indicam que nesta amostra de crianças, a percepção de emoções não manifesta relações significativas com nenhuma das dimensões da inteligência emocional, da inteligência social nem da competência social, contrariando resultados encontrados em estudos com crianças que relacionaram as habilidades para ler emoções em faces, compreender vocabulário emocional e regular afectos com a competência social e a adaptação (Lopes, Salovey & Straus, 2003). A inteligência emocional relaciona-se de forma positiva com as dimensões adaptabilidade, impressão positiva, interpessoal, expressão de emoções e gestão de stress. Estes resultados são indicadores de que, quanto mais elevada for a inteligência emocional destas crianças, mais eficazes serão as suas capacidades de adaptação; a impressão positiva sobre si mesmas, sobre os outros e aquilo que os rodeia; a capacidade de compreensão e de relacionamento com os outros, de expressar as suas emoções e de gerir as situações em que se sintam sob stress. Estes resultados coincidem com as conclusões retiradas por Salovey, Beddell, Detweiller e Mayer (1999) que sugerem que as pessoas emocionalmente mais inteligentes possivelmente lidam de modo mais positivo e com uma comunicação emocional mais adequada face a situações stressantes, já que são capazes de perceber, avaliar e regular as suas emoções.

Os resultados do nosso estudo também sugerem que a inteligência emocional das crianças com DA relaciona-se de forma negativa com a dimensão dificuldade da competência social, ou seja; que quanto mais elevado for o seu quociente emocional, menores dificuldades terão ao nível da competência social e da sua percepção relativamente à mesma. Estes resultados poderão também encontrar algum apoio em resultados encontrados por Mayer, Caruso e Salovey, quando em 1999, encontraram correlações positivas entre a inteligência emocional e diversos indicadores de

	Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
1. Gosto de divertir-me.	1	2	3	4
2. Compreendo bem como as outras pessoas se sentem.	1	2	3	4
3. Posso estar calmo, mesmo estando aborrecido.	1	2	3	4
4. Sou feliz.	1	2	3	4
5. Preocupo-me com o que acontece aos outros.	1	2	3	4
6. É-me difícil controlar a minha raiva.	1	2	3	4
7. É fácil dizer aos outros como me sinto.	1	2	3	4
8. Gosto de conhecer novos colegas/ dos colegas novos que conheço.	1	2	3	4
9. Sinto-me seguro de mim mesmo.	1	2	3	4
10. Sei como se sentem as outras pessoas.	1	2	3	4
11. Sei como me manter calmo.	1	2	3	4
12. Quando me fazem perguntas difíceis, procuro responder de formas diferentes.	1	2	3	4
13. Penso que a maioria das coisas que faço, são bem feitas.	1	2	3	4
14. Sou capaz de respeitar os outros.	1	2	3	4
15. Algumas coisas aborrecem-me muito.	1	2	3	4
16. É-me fácil entender coisas novas.	1	2	3	4
17. Falo com facilidade sobre os meus sentimentos.	1	2	3	4
18. Tenho bons pensamentos acerca das outras pessoas.	1	2	3	4
19. Penso que vai correr tudo bem.	1	2	3	4
20. Ter amigos é importante.	1	2	3	4
21. Tenho brigas com os outros.	1	2	3	4
22. Compreendo perguntas difíceis.	1	2	3	4
23. Gosto de rir.	1	2	3	4
24. Tento não magoar os outros.	1	2	3	4
25. Penso num problema até o resolver.	1	2	3	4
26. Tenho mau feitio.	1	2	3	4
27. Nada me incomoda.	1	2	3	4
28. É difícil falar dos meus sentimentos.	1	2	3	4
29. Sei que as coisas vão correr bem.	1	2	3	4
30. Posso responder bem às perguntas difíceis.	1	2	3	4
31. É fácil descrever os meus sentimentos.	1	2	3	4
32. Sei como passar um bom momento.	1	2	3	4

Questionário de Inteligência Emocional de Bar-on

(Adaptado por A.Candeias, M. Rebocho, 2007)

INSTRUÇÕES:

Lê atentamente todas as frases.

Faz um círculo no número que melhor expresse a tua opinião.

Para isso, há uma escala numérica de 1 a 4.

Nenhuma resposta é melhor que a outra.

Se te enganares, basta riscar e colocar o círculo na resposta que pretendes.

Responde a todas as perguntas e procura ser sincero.

Exemplo 1:

	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Estou contente.	1	2	3	4

Se escolhes o número 1, significa que nunca estás contente.

Se escolhes o número 2, significa que às vezes estás contente.

Se escolhes o número 3, significa que quase sempre estás contente.

Se escolhes o número 4, significa que estás sempre contente.

Exemplo 2:

	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Tento não comer chocolates	1	2	3	4

Se escolhes o número 1, significa que nunca tentas não comer chocolate, ou seja comes chocolate sempre que te apetece.

Se escolhes o número 2, significa que às vezes tentas não comer chocolate.

Se escolhes o número 3, significa que quase sempre tentas não comer chocolate.

Se escolhes o número 4, significa que sempre tentas não comer chocolate.

Continua.

Informação Sociodemográfica e Educativa

Data ___ / ___ / ___

1. Nome			
2. Idade	3. Género: Feminino <input type="checkbox"/>		Masculino <input type="checkbox"/>
4.1. Ano de Escolaridade	4.2. Turma	4.3. Estabelecimento de Ensino	
5.1.1. Profissão do pai		5.1.2. Profissão da mãe	
5.2.1. Escolaridade do pai		5.2.2. Escolaridade da mãe	
6. Local de residência (cidade, vila, aldeia, lugar, quinta, monte, etc)			
7.1. Actividades associativas realizadas dentro e fora da escola (Por exemplo: Associação de estudantes, Delegado(a) de turma, Equipas desportivas de..., Grupo de teatro, música, dança, ecologia, etc., Escuteiros, Clubes escolares..., Outros clubes, grupos ou associações)			
7.2. Nº de horas semanais dedicadas às actividades associativas acima referidas			
8. Tem Computador em casa? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			
9. Tem internet em casa? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			
10. Já ficou reído algum ano? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Qual/Quais?			
11. Está sinalizado para Apoio educativo? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Porquê?			
12. Notas a			
Língua Portuguesa			
Matemática			
Estudo do Meio			
Expressão Motora			
Expressão Plástica			
Expressão Musical			
Outras			
13. Notas das provas de aferição			
Língua Portuguesa			
Matemática			
Observações:			

ANEXO 4

Definição do conceito Dificuldades de Aprendizagem segundo o Manual de Estatística de Saúde Mental da American Psychiatric Association: DSM-IV-TR (2006)

As Dificuldades de Aprendizagem são diagnosticadas quando os resultados do indivíduo em testes padronizados de leitura, matemática ou expressão escrita, individualmente administrados estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência. (DSM-IV-TR, 2006)

ANEXO 3

Fátima Henriques Leal
Alcárcova de Baixo N° 17
7000 Évora

Sónia Marisa Pereira Dinis
Rua Fernando Pessoa, Lote 29, R/c
7050-236 Montemor-o-Novo

Exmo.(a). Encarregado de Educação

No âmbito das **investigações** intituladas “*Estudo de Caracterização das Competências Sócio-Emocionais de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem*” referente à dissertação de Mestrado de Fátima Henriques Leal, e do “*Estudo da Percepção de Pais e Professores acerca das Competências Sócio-Emocionais de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem*”, referente à dissertação de Mestrado de Sónia Marisa Pereira Dinis, do programa de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade de Évora, orientadas respectivamente pelas Professoras Doutoras Adelinda Araújo Candeias e Heldemerina Samutelela Pires, da Universidade de Évora, vimos por este meio, **solicitar a vossa colaboração no sentido de preenchimento de dois questionários e de autorização de participação do seu educando no estudo em causa.**

Nestas investigações pretendemos estudar respectivamente: *a Caracterização das Competências Sócio-Emocionais de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem e a Percepção de Pais e professores acerca das Competências Sócio-Emocionais de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem*, sendo para tal necessário a recolha de dados, através **de questionários a alunos, pais e professores (de 120 alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, com sinalização de Dificuldades de Aprendizagem).**

Salvaguarda-se que a investigação em causa não representará nenhum tipo de encargo financeiro e que serão assegurados todos os procedimentos éticos na condução do estudo.

Junto remetemos os contactos das mestrandas e das Professoras orientadoras.

Atenciosamente,

Fátima Henriques Leal

Sónia Marisa Pereira Dinis

Contactos:

Fátima Henriques Leal 962821252 atimalca15@hotmail.com
Sónia Marisa Pereira Dinis 969182773 soniapsidinis@hotmail.com

Professoras orientadoras:

Professora Doutora Adelinda Candeias 962914424 aac@uevora.pt Professora Doutora Heldemerina Samutelela Pires 968711538 hsp@uevora.pt

ANEXO 2

Fátima Henriques Leal
Alcárcova de Baixo Nº 17
7000 Évora

Sónia Marisa Pereira Dinis
Rua Fernando Pessoa, Lote 29, R/c
7050-236 Montemor-o-Novo

Exma. Senhora Presidente do Conselho do
Agrupamento de Escolas n.º - de Évora
Prof.ª

No âmbito das **investigações** intituladas “*Estudo de Caracterização das Competências Sócio-Emocionais de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem*” referente à dissertação de Mestrado de Fátima Henriques Leal, e do “*Estudo da Percepção de Pais e Professores acerca das Competências Sócio-Emocionais de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem*”, referente à dissertação de Mestrado de Sónia Marisa Pereira Dinis, do programa de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade de Évora, orientadas respectivamente pelas Professoras Doutoras Adelinda Araújo Candeias e Heldemerina Samutelela Pires, da Universidade de Évora, vimos por este meio, **solicitar a colaboração da presente instituição.**

Nestas investigações pretendemos estudar respectivamente: *a Caracterização das Competências Sócio-Emocionais de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem e a Percepção de Pais e professores acerca das Competências Sócio-Emocionais de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem*, sendo para tal necessário a recolha de dados, através de **questionários a alunos, pais e professores (de 120 alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, com sinalização de Dificuldades de Aprendizagem).**

Salvaguarda-se que a investigação em causa não representará nenhum tipo de encargo financeiro para a instituição e que serão assegurados todos os procedimentos éticos na condução do estudo.

De forma a garantir o interesse do público-alvo, a participação no estudo só será possível mediante a autorização dos encarregados de educação (para a investigação com crianças), e a assinatura de termo de consentimento (na investigação com pais e professores), onde constarão o título, os objectivos, os procedimentos do estudo, a salvaguarda pelos direitos de confidencialidade e de cessação da participação a qualquer momento.

Junto remetemos os contactos das mestrandas e das Professoras orientadoras.

Atenciosamente, pedem deferimento,
Fátima Henriques Leal

Sónia Marisa Pereira Dinis

Contactos:

Fátima Henriques Leal 962821252 atimaleal5@hotmail.com
Sónia Marisa Pereira Dinis 969182773 soniapsidinis@hotmail.com

Professoras orientadoras:

Professora Doutora Adelinda Candeias 962914424 aac@uevora.pt Professora Doutora Heldemerina Samutelela Pires 968711538 hsp@uevora.pt

ANEXO 1

Fátima Henriques Leal
Alcárcova de Baixo Nº 17 – 7000 Évora

Exmo. Senhor Director Regional de Educação do
Alentejo, Dr. José Lopes Cortes Verdasca

Sónia Marisa Pereira Dinis
Rua Fernando Pessoa, Lote 29, R/c
7050-236 Montemor-o-Novo

No âmbito de **investigações intituladas “Estudo de Caracterização das Competências Sócio-Emocionais de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem”**, referente à **dissertação de Mestrado de Fátima Henriques Leal e “Estudo da Percepção de Pais e Professores acerca das Competências Sócio-Emocionais de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem”**, referente à **dissertação de Sónia Marisa Pereira Dinis**, do programa de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade de Évora, orientadas respectivamente pelas Professoras Doutoradas Adelinda Araújo Candeias e Heldemerina Samutelela Pires, da Universidade de Évora, vimos, por este meio, **solicitar o consentimento de V. Ex.^a para a recolha dos dados necessários nos Agrupamentos de Escolas n.º 3 e n.º 4 de Évora.**

Nas investigações referidas pretende-se estudar respectivamente: a caracterização das competências sócio-emocionais de crianças com dificuldades de aprendizagem e a *percepção de pais e professores acerca das competências sócio-emocionais de crianças com dificuldades de aprendizagem*, sendo para tal necessária a recolha de dados, através da **aplicação de questionários a pais e professores de 120 alunos (com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos) com sinalização de Dificuldades de Aprendizagem.**

Salvaguarda-se que a investigação em causa não representará nenhum tipo de encargo financeiro para a instituição e que serão assegurados todos os procedimentos éticos na condução do estudo.

De forma a garantir o interesse do público-alvo, a participação no estudo só será possível mediante a autorização dos encarregados de educação (na investigação com as crianças) e a assinatura de termo de consentimento (na investigação com pais e professores), documentos nos quais constará o título, os objectivos, os procedimentos dos respectivos estudos, a salvaguarda pelos direitos de confidencialidade e de cessação da participação a qualquer momento.

Junto remetemos os contactos das mestrandas e das Professoras orientadoras.

Atenciosamente, pedem deferimento,

Fátima Henriques Leal

Sónia Marisa Pereira Dinis

Contactos:

Fátima Henriques Leal 962821252 atimaleal5@hotmail.com

Sónia Marisa Pereira Dinis 969182773 soniapsidinis@hotmail.com

Professoras orientadoras:

Professora Doutora Adelinda Candeias 962914424 aac@uevora.pt

Professora Doutora Heldemerina Samutelela Pires 968711538 hsp@uevora.pt

Departamento de Psicologia da universidade de Évora 266768050

ANEXOS

Anexo 1 – Carta de solicitação de colaboração aos Agrupamentos de Escolas

Anexo 2 – Carta de solicitação de colaboração às Escolas

Anexo 3 – Carta de pedido de autorização aos encarregados de educação

Anexo 4 – Definição do Conceito Dificuldades de Aprendizagem segundo a classificação do DSM-IV-TR (2006)

Anexo 5 – Ficha Sociodemográfica

Anexo 6 – Inventário de Quociente Emocional Bar-On: versão para jovens (EQ-i:yv; versão original de Bar-on & Parker, 2004)

Anexo 7 – Teste de Resolução de Problemas Interpessoais da Inteligência Social para crianças (PRPI - 6/11; Candeias *et al.*, 2008)

Anexo 8 – Teste de competências sociais para crianças (PACS - Socialmente em Acção 6/11, Candeias *et al.*, 2008)

Anexo 9 – Teste de percepção de emoções (Franco & Candeias, 2008)

Anexo 10 – Matrizes progressivas coloridas de Raven (MCPR, Raven, 1965).

Anexo 11 – Resultados do teste *T*-student

Thorndike, E.L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4, 469-477.

Topping, K., Bremner, W. & Holmes, E. (2000). Social competence. In R. Bar-On, J.D.A. Parker (Eds). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de Junho.

US Office of Education. (1976). Proposed rulemaking. *Federal Register*, 41 (230), 52404- 52407.

US Office of Education. (1977). Assistance to states for education of handicapped children: procedures for evaluating specific learning disabilities. *Federal Register*, 42 (250), 65082-65085).

Vaughn, S. & Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. Em H. L. Swanson e B. K. Keogh, (Orgs.), *Learning Disabilities: Theoretical and Research Issues* (pp. 175-191). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Vickerstaff, S., Heriot, S., Wong, M.L.A. & Dossetor, D. (2007). Intellectual Ability, Self-perceived Social Competence, and Depressive Symptomatology in Children with High-functioning Autistic Spectrum Disorders. *Journal Autism Development Disord*, 37, 1647-1664.

Warnock, M. (1978). *Special educational needs. Report of the committee enquiry into education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty Stationery Office.

Waters, E. & Sroufe, L.A. (1983). Social Competence as a Developmental Construct. *Development and Psychopathology*, 3, 79-97.

Wolfe, P. (2004). *A importância do Cérebro: Da Investigação à Prática na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Wong, B. (1998). *Learning about Learning Disabilities*. San Diego: Academic Press.

Zirkel, S. (2000). Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposive Behavior. In R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 3-27). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

- Salovey,P., Stroud,L., Woolery,A. & Epel,E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Santos,L. (1989). Introdução. *Sociedade e território: Revista de Estudos Urbanos e Regionais*, 3, 4-9.
- Santos,N.R. (2005). *Projectos de Investigação em Psicologia: Guia para a sua elaboração e execução*. Évora: Universidade de Évora.
- Shure,M.B. (1982). Interpersonal problem solving. A cog in the wheel of social cognition. In F.C.Serafica. *Social-cognitive development in context*. New York: The Guilford Press.
- Simões,M.M. (1994). *Investigação no âmbito da aferição nacional do teste das matrizes progressivas coloridas de Raven*. Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação da Universidade de Coimbra. *Tese de Doutoramento*. Coimbra.
- Simões,M.M. (1995). *Portuguese Standardisation of the Raven's Coloured Progressive Matrices: an overview of item analyses, reliability, validity and norming studies*. 3rd European Conference on Psychological Assessment. Trier, Germany.
- Simões,M.M. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sisto,F.F., Boruchovitch,E., Fini,L.D.T., Brenelli,R.P. & Martinelli,S. (2006). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. (2a ed.).Petrópolis:Vozes.
- Sternberg,R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*: New York: Cambridge University Press.
- Sternberg,R.J. (2000). *Handbook of intelligence*, (2nd ed., pp. 359-379). Cambridge, U.K.: Cambridge. University Press.
- Sternberg,R.J. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 39 (2),189-202.
- Sternberg,R.J. (2007). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg,R.J. (2008). Excellence for All. *Educational Leadership*, 66 (2), 14-19.
- Stevanato,I., Loureiro,S., Linhares,M.B. & Marturano,E. (2003). *Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento*. *Psicologia em Estudo*, 8 (1), 67-76.
- Swanson,H.L. (1991). Operational Definitions and Learning Disabilities: An Overview. *Learning Disability Quarterly*, 14, 242-254.
- Taylor,E. & Cadet,J. (1989). Social intelligence, a neurological system?. *Psychological Reports*, 64, 423-444.

Ministério da Educação. (2008). Decreto-lei n.3, DR: I Série, n.4 de 7 de Janeiro de 2008, p. 154-164.

Monedero,C. (1989). *Dificultades de Aprendizaje escolar – una perspectiva neuropsicológica*. Madrid: Ediciones Pirâmide, SA.

National Advisory Committee on Handicapped Children (1968). First annual report of National advisory committee on handicapped children. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

National Joint Committee on Learning Disabilities. (1994). *Collective Perspectives on issues affecting learning disabilities*: Austin, Tx: Pro-Ed.

Navas,J.M.M. & Berrocal,P.F. (2007). *Manual de inteligência emocional*. Madrid: Anaya.

Nunes,A.S. & Miranda,J.D. (1969). A composição social portuguesa: alguns aspectos e implicações. *Análise Social*, 27 (28), 333-381.

Petrides,K.V. & Furnham,A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313–320.

Quintana,J.M. (1989). *Pedagogía Social*. Madrid: Dikynson.

Quivy,R. & Campenhoudt,L.V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (3a ed.). Lisboa: Gradiva.

Raposo,N.V., Bidarra,M.G. & Festas,M.I. (1998). *Dificuldades de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Universidade Aberta.

Raven,J. (1965). *Guide to using the Coloured Progressive Matrices, Set A, Ab, B*. London: H.K. Lewis.

Raven,J., Cout,J. & Raven,J. (1995). *Raven Matrices Progressivas*. Madrid: TEA Editores.

Rebello,J.A.S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições ASA.

Reichardt,C.S. & Cook,T.D. (1986). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos em Investigación Evaluativa*. Madrid, Morata.

Roeser,R.W. & Eccles,J.S. (2000). Schooling and Mental Health. In A.J.Sameroff, M.Lewis, & S.M.Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology*, Second Edition (135-156). New York: Plenum.

Rosário,P.S.L., Almeida,L.S. & Oliveira,A.D. (2000). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: Uma investigação no ensino secundário. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 197-213.

Salovey,P., Bedell,B., Detweiler,J.B. & Mayer,J. (1999). Coping intelligently: emotional intelligence and the coping process. In C. R. Snyder (Eds.). *Coping: The psychology of what works* (pp.141-164). New York: Oxford University Press.

Mavroveli,S., Petrides,K.S.; Rieffe,C. & Bakker,F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263-275.

Mayer,J.D. & Salovey,P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185 – 211.

Mayer,J.D. & Salovey,P. (1993). The intelligence of emotional intelligence.*Intelligence*, 17, 433-442.

Mayer,J.D., Caruso,D. & Salovey,P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer,J.D., Salovey,P. & Caruso,D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.

Mayer,J.D., Salovey,P. & Caruso,D. (2002). MSCEIT user's manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Mayer,J.D., Salovey,P. & Caruso,D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.

Mayer,J.D., Salovey,P., Caruso,D. & Sitarenios,G. (2001). Emocional Intelligence as a Standard Intelligence. *Emotion*, 1 (3), 232-242.

Mayer,J.D., Caruso,D.R., Salovey,P. & Sitarenios,G. (2003). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.

Meijer,J., Fossen,M.W.E.B., M.Van Putten,C. & Leij,A. (2006). Social-emotional characteristics and special educational needs. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (4), 385- 400.

Mercer,C. (1991). *Dificultades de Aprendizaje: Origen y Diagnóstico*. Barcelona: Ediciones CEAC, SA.

Mercer,C. (2001). Learning Disabilities. In N.G.Haring, L.McCormicke, T.G.Haring (eds.). *Excepcional Children and Youth – An Introduction to Special Education* (pp. 144-164). New Jersey: Prentice-Hall.

Mestre,J.M., Guil,M.R. & Gil-Olarte,P. (2005). Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. R.E.M.E. [On line],7(16).

Ministério da Educação. Decreto-lei n. 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo, DR: I Série, n.237, 86-10-14 de 14 de Outubro de 1986, p.3067 a 3081.

Ministério da Educação. (2004). *Resultados do estudo Internacional PISA 2003- Programme for International student Assessment*. Gave. [On-line] Disponível em: http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacional_pisa_2003.pdf

- Lemos,G., Almeida,L.S., Guisande,M.A. & Primi,R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa da Educação*, 21 (1), 83-89.
- Lerner,J.W. & Kline,F. (2005). *Learning Disabilities and Related Disorders: Characteristics and Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lewkowicz,D.J. (1999). "Infants' perception of the audible, visible and bimodal attributes of talking and singing faces", In *AVSP* (1999), Institute for Basic Research, Staten Island.
- Lima,P., Dores,A. & Costa,A. (1991). Classificação de profissões nos censos 91. *Sociologia: Problemas e Práticas*, 10, 43-66.
- Lopes,P.N., Salovey,P. & Straus,R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Lopes,P.N. & Salovey,P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M.C. Wang, & H.J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning* (pp. 76-93). New York: Teachers College Press.
- Lopes,P.N., Salovey,P. Côté,S. & Beers,M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Machado,P., Veríssimo,M., Torres,N., Peceguina,I., Santos,J.A. & Rolão,T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3 (26), 463-478.
- Madeira,A.C. & Abreu,M.M. (2004). *Comunicar em Ciência – Como redigir e apresentar trabalhos científicos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Maroco,J. (2007). *Análise Estatística. Com utilização do SPSS*. (3a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Martens,B.K. & Witt,J.C. (2004). Competence, Persistence, and Success: The Positive Psychology Of Behavioral Skill Instruction. *Psychology in the Schools*, 41,1.
- Martín,M.A.C. (1994). Dificultades Globales de Aprendizaje. In Santiago Molina García (Ed.). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Marfil.
- Martin,R.P., Drew,K.D., Gaddis,L.R. & Moseley,M. (1988). Prediction of elementary school achievement from preschool temperament: Three studies. *School Psychology Series*, 17,127-135.
- Martinez,L.F. & Ferreira,A.I. (2008). *Análise de Dados com SPSS. Primeiros Passos*. 2ª Edição. Lisboa: Escolar Editora.
- Mata,A.F. (2006). Programa de Estimulação Cognitiva para Alunos com necessidades Educativas Especiais. *Dissertação de Mestrado em Educação Especial*. Universidade do Minho.

- Intarakamhang,U. & Sucaromana,A., (2005). Synthesis of research studies in Thailand relating to Emotional Intelligence. Presentation at the programme of the 34 th Annual Conference of the society for Australian Social Psychologists in Townsville, Australia.
- Interagency Committee on Learning Disabilities. (1987). *Learning Disabilities: A report to Congress*. Bethesda, MD: National Institutes of Health.
- Izard,C., Fine,S., Shultz,D., Mostow,A., Ackerman & Youngstrom,E. (2001). Emotion knowledge as predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Johnson,A. (2006). Becoming Fully Intelligent. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 19 (4).
- Jones,K. & Day,J. (1997). Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 486-497.
- Keith,T.Z., Reynolds,M.R., Patel,P.G. & Ridley,K.P. (2008). Sex differences in latent cognitive abilities ages 6 to 59: Evidence from the Woodcock–Johnson III tests of cognitive abilities. *Science Direct. Intelligence*, 36, 502–525.
- Kihlstrom,J., & Cantor,N. (2000). Social Intelligence. In R.J.Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*. (pp. 359-379). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirby,J.R. & Williams,N.H. (1991). *Learning Problems – A Cognitive Approach*. Toronto: Kagan & Woo Limited.
- Kirk,S. (1962). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kirk,S. & Chalfant,J.C. (1984). *Academic and Developmental Learning Disabilities*. Denver: Love Publishing Company.
- Kirk,S. & Gallagher,J. (1986). *A Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Kirk,S., Gallagher,J. & Anastasiow,N.J. (1993). *Educating Excepcional Children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kluemper,D.H. (2008). Trait emotional intelligence: The impact of core-self evaluations and social desirability. *Science Direct. Personality and Individual Differences*, 44, 1402–1412.
- Ladd,G.W. & Mize,J. (1983). A cognitive-social learning model of social-skill training. *Psychological Review*, 90(2),127-157.
- Ladd,G.W., Birch,S.H. & Buhs,E.S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Lemos,G. (2007). Habilidades cognitivas e rendimento escolar entre o 5º e 12º anos de escolaridade. *Tese de Doutorado*. Braga: Universidade do Minho.

- Gomez,C.G., Corbi,R.G. & Sánchez,B.S. (2007). Análisis de las relaciones entre inteligencia emocional, inteligencia académica, y rendimiento académico en educación secundaria obligatoria. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1 (1), 239-240.
- Gomez,C.G., Viejo,C.M. & Rubio,T.O. (2007). Inteligência Emocional e Competencia Social en Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1 (1), 337-339.
- Grawitz,M. (1993). *Méthodes des Sciences Sociales*. (9a ed.). Paris, Dalloz.
- Green,J. & Oliveira,M. (1991). *Testes estatísticos em Psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Greenspan,S. (1997). *Growth of the mind and the endangered origins of intelligence*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Greenspan,S. & Driscoll,J. (1997). The role of intelligence in a broad model of personal competence. In D.Flanagan, J.Genshaft & P.Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 131-150). London: The Guilford Press.
- Grobecker,B. (1996). Reconstructing the Paradigm of Learning Disabilities: A Holistic/Constructivist Interpretation. *Learning Disability Quarterly*, 19, 179-200.
- Guil,R., Gil-Olarte,P., Mestre,J.M. & Nuñez,I. (2005). Inteligencia emocional y adaptacion socioescolar. En J.Romay y R.Garcia (Eds), *Psicologia social y problemas sociales*. *Psicologia Ambiental, Comunitaria y Educacion* (pp. 359 – 366). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Guralnick,M.J. (2002). Family Investments in Response to the Developmental Challenges of Young Children with Disabilities. Centre of Human Development and Disability. Washington: University of Washington.
- Haager,D. & Vaughan,S. (1995). Parent, teacher, peer and self-reports to social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 205-215.
- Hall,J.A. & Matsumoto,D. (2004). Gender differences in judgments of multiple emotions from facial expressions. *Emotion*, 4 (2), 201–206.
- Hallahan,D.P. & Mercer,C.D. (2002). Learning Disabilities: historical perspective. In R. Bradley, L.Danielson & D.P.Hallahan (Eds.), *Identification of Learning disabilities: research and practice*. (pp. 1-65). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hammill,D.D. (1990). On defining Learning Disabilities: Na Emerging Consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (5), 295-310.
- Hayman,J.L. (1984). *Investigación y educación*. (2a ed.). Barcelona:Paidós Educador.
- Horowitz,S. (2007). Learning Styles vs. Learning Disabilities. [on line]. Disponível em: <http://www.ncl.org/ld-basics/ld-explained/basic-facts/learning-styles-vs-learning-disabilities>.

- Foster, S.L. & Ritchey, W.L. (1979). Issues in the assessment of social competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 625-638.
- Franco, G. (2003). A Gestão das Emoções na sala de aula. *Dissertação de Doutoramento*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Franco, G. & Candeias, A.A. (2008). Estudos de desenvolvimento do Teste de Percepção Emocional para crianças portuguesas (7/11 anos). In C. Machado et al. (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. XIII). Braga: Psiquilíbrios (CD-ROM).
- Freund, P.A., Holling, H. & Preckel, F. (2007). A Multivariate, Multilevel Analysis of the Relationship between Cognitive Abilities and Scholastic Achievement. *Journal of Individual Differences*, 28 (4), 188-197.
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J.H. & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 14 (1), 29-42.
- Gall, M.D., Borg, W.R. & Gall, J.P. (1996). *Educational Research: An introduction*. New York: Longman.
- Garcia, S.J.N. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind*. Fontana press.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas*. Barcelona: Paidós.
- Gauthier, B. (2003). *Investigação Social: Da Problemática à Colheita de Dados*. (3a ed.). Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. & Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Goldstein, H. (1979). *The design and analysis of longitudinal studies*. London: Academic Press.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e debates.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Social*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gomes, C.A. (1987). A interação selectiva na escola de massas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, 35-49.

- Domingues,A., Gomes,A., Neto,A., Rocha,C. & Garcia,M.C. (2008). Reptos à prática docente - o uso das Tic no processo de aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais. *Trabalho de Pós-Graduação em Tic em contextos de Aprendizagem*. Porto.
- Eisenhower,A.S., Baker,B.L. & Blacher,J. (2007). Early student–teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45, 363–383.
- Elbaum,B. & Vaughn,S. (2003). Self-concept and students with learning disabilities. In H. Swanson, K. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning disabilities* (pp. 229-241). New York: The Guilford Press.
- Estell,D.B., Jones,M.H., Pearl,R., Van Acker,R., Farmer,T.W. & Rodkin,P.C., (2008). With and Without Learning Disabilities Peer Groups, Popularity, and Social Preference: Trajectories of Social Functioning Among Students. *Journal Learning Disabilities*, 41, 5.
- Feldman,R.S. (2008). *Essentials of Understanding Psychology* (8a ed.). NY: Mcgraw-hill Higher Education.
- Fernandez-Ballesteros,R. (1996). *Evaluacion Psicológica*. Madrid: Pirâmide.
- Fogarty,R. & Bellanca,J. (1995). *Multiple intelligences*. A collection IRI. Skylight training and publishing, inc.
- Fonseca,V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca,V. (2000). Dificuldades de aprendizagem não verbais. *Inclusão*, 1, 89-112.
- Fonseca,V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao Insucesso Escolar*. Lisboa. Âncora Editora.
- Fonseca,V. (2007). *Aprender a aprender. A educabilidade cognitiva*. (3a ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca,V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem – abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. (4a ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- Fontana,D. (1995). *Psychology for Teachers*. London: Macmillan Press Ltd. & The British Psychological Society.
- Ford,M. & Tisak,M. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 196-206.
- Ford,M. (1995). Intelligence and personality in social behavior. In, D. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International Handbook of Personality and Intelligence* (pp. 125-140). New York: Plenum Press Press.
- Fortin,M.F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

- Chamorro-Premuzic, T. & Arteche, A. (2008). Intellectual competence and academic performance: Preliminary validation of a model. *Science Direct. Intelligence* 36, 564 – 573.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Citoler, S.D. (1996). Las Dificultades de Aprendizaje: un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Correia, L.M. (1991). Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para a Clarificação e Unificação dos Conceitos. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Correia, L.M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 2 (22), 369-376.
- Correia, L.M. (2007). *Dificuldades De Aprendizagem Específicas: Contributos para uma Definição Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008). Para Uma Definição Portuguesa De Dificuldades De Aprendizagem Específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (2), 155-172.
- Correia, L.M. & Martins, A.P. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Que são? Como entendê-las?*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2000). Uma abordagem à inteligência. *Sonhar*, 6, 2-3.
- Cruz, V. (2001). Diagnóstico das Dificuldades de Aprendizagem. *Sonhar*, 7(3), 271-285.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades da Aprendizagem Específicas*. Lisboa: LIDEL – edições técnicas.
- Cruz, V. & Fonseca, V. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2003). Textos policopiados no âmbito da disciplina de Dificuldades de Aprendizagem do Mestrado em Educação Especial. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga.
- Damásio, A.R. (1995). *O Erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Das, J.P. (1998). *The Working Mind: An Introduction to Psychology*. New Delhi: Sage Publications.
- Delors, J. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. (Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.). *In O direito à Educação. Uma educação para todos durante toda a vida. (Relatório Mundial sobre a Educação)*, Edições ASA. Coleção Perspectivas Actuais.

Candeias,A.A. & Almeida,L.S. (2005). Inteligência, auto-conceito e rendimento académico: Que relação? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (2), 229-244.

Candeias,A.A. Almeida,L.S. Reis,T.A. (2005). Avaliação dinâmica da modificabilidade cognitiva e da aprendizagem em alunos com dificuldades de aprendizagem. In A.A.Candeias (Coord.). *Crianças Diferentes: Múltiplos olhares sobre como avaliar e intervir*. Évora: Universidade de Évora/Prodep. (CD-ROM).

Candeias,A.A. & Jesus,A. (2006). Inteligência social e inteligência emocional – contributos para o estudo da sua interação em profissionais de enfermagem. In, N.R. Santos, M.L.Lima, M.M.Melo, A.A.Candeias & A.A.Calado (Orgs.). *Investigação em Psicologia: VI Simpósio Nacional* (Vol. XIX, pp. 19-34). Évora: Universidade de Évora.

Candeias,A.A. & Nunes,A. (2007). Competência Humana. In A.A.Candeias & L.Almeida (Coords.). *Inteligência Humana. Investigação e Aplicações*. (Vol.1, cap.7, 133-143). Coimbra: Quarteto.

Candeias,A.A., Franco,G., Pires,H., Rebocho,M., Charrua,M., Barahona,H., Matos,O., Pires,E., Leal,F., Dias,C. & Mira,I. (2008). Assessment of social and emotional intelligence – A study with Portuguese gifted children. In T.Yasmin (Ed.). *Future Minds and Creativity*. Paris: The International Centre for Innovation in Education. (CD-ROM).

Candeias,A.A., Leal,F., Barahona,H., Charrua,M., Matos,A.O., Franco,G., Dias,C. & Oliveira,M. (2009). The Relationships between Social Intelligence, Social Competence and Abstract Intelligence – A study of validity with Portuguese gifted and non gifted children. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1 (1), 151-157.

Cantor,N. & Khilstrom,J.F. (1987). *Personality and social intelligence*. New Jersey: Prentice-Hall.

Cantor,N.& Kihlstrom,J.F. (1989). Social intelligence and cognitive assessment of personality. In R.S.Wyer Jr., & T.K.Scrull (eds.). *Advances in social cognition*. Hillsdale: LEA.

Carmo,H. & Ferreira,M.M. (1999). *Metodologia de Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carsch,M.H. Tiknaz,Y., Cooper,P. & Sage,R. (2006). *The handbook of social, emotional and behavioural difficulties*. London: Continuum.

Casas,A.M. (1994). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro.

Castro-Caldas,A. (2002). *O Cérebro Analfabeto: A Influência do conhecimento das regras da leitura e da escrita na função cerebral*. Lisboa: Bial.

Castro,N.R. (2007).A Afectividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicoeducacional. *PSIC – Revista de Psicologia da Vector Editora*, 8 (1),113-114.

- Bar-On, R. & Parker, J. (2004). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version*. [Technical Manual]. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bateman, B. (1965). An educational view of a diagnostic approach to learning disorders. In J. Hellmuth (Ed.). *Learning Disorders: Vol1* (pp.219-239). Seattle, WA: Special Child Publications.
- Bateman, B. (1992). Learning Disabilities: The changing Landscape. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (1), 29-36.
- Bell, J. (1993). Como realizar um projecto de investigação? 3ª edição. Lisboa: Gradiva.
- Biele, C. & Grabowska, A. (2006). Sex differences in perception of emotion intensity in dynamic and static facial expressions. *Experimental Brain Research*, 171 (1), 1-6.
- Bisquerra, R. (2004). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales. *Revista Orientación Educativa*, 33,34.
- Boimare, S. (2001). *A Criança e o medo de aprender*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bozal, R.G. & Gil-Olarte, P.M. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. In J.M.M. Navas & P.F. Berrocal (Coords.). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirâmide.
- Brackett, M.A., Lerner, N., Rivers, S.E., Salovey, P. & Shiffman, S. (2006). Relating Emotional Abilities to Social Functioning: A Comparison of Self-Report and Performance Measures of Emotional Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91 (4), 780-795.
- Brannen, J. (1992). *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Aldershot. Avebury. 175.
- Bryan, T. (1991). Social Problems and Learning Disabilities. In B. Wong (ed.). *Learning About Learning Disabilities* (pp. 195-229). New York: Academic Press, Inc.
- Buckley, M. & Saarni, C. (2006). Skills of Emotional Competence: Developmental Implications. In J. Ciarrochi, J. Forgas, & J. Mayer (Edits.). *Emotional Intelligence in Everyday life* (2nd., pp. 51-76). New York: Psychology Press.
- Cabanach, R.G. & Arias, A.V. (1998). Características afectivo-motivacionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. In V.S. Bermejo, e J.A.B. Llera, (Coord.). *Dificultades de Aprendizaje*. (pp. 261-277). Madrid: Editorial Síntesis.
- Candeias, A.A. (2001). *Inteligência Social. Tese de Doutoramento*. Évora: Universidade de Évora.
- Candeias, A.A. (2008). *Inteligência Social: O que é e como se avalia?*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Candeias, A.A. & Almeida, L.S. (2005). Competência social: A sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação, *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (9), 359-378.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Science Direct. Research in Developmental Disabilities*, 29, 1–10.
- Almeida, A.C.F. (2004). *Cognição como Resolução de Problemas: Novos horizontes para a investigação e intervenção em Psicologia e Educação. Dissertação doutoramento*. Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Almeida, L.S. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso. In L.S. Almeida (Ed.). *Capacitar a escola para o sucesso*. V. N. Gaia: Edipsico.
- Almeida, L.S. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens*. Porto: INIC.
- Almeida, L.S. (2009). Prefácio. In V. Cruz. *Dificuldades da Aprendizagem Específicas*. Lisboa: LIDEL – edições técnicas.
- Almeida, L.S. & Freire, T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação* (3a ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L.S., Gomes, C., Ribeiro, I.R., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., Rocha, A., Paulo, E., Pereira, T., Nogueira, E., Gomes, F., Marques, L., Sá, L. & Santos, F. (2005). Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: Relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º Ano. In *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. (pp. 14-16). Braga: Universidade do Minho.
- Aluja, A. & Blanch, A. (2004). Depressive mood and social maladjustment: Differential effects on academic achievement. *European Journal of Psychological Assessment*, 19 (2), 121-131.
- American Psychiatric Association (2006). *DSM-IV-TR, Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Amitay, O.A. & Mongrain, M. (2007). From Emotional Intelligence to Intelligent Choice of Partner. *The Journal of Social Psychology*, 147 (4), 325-343.
- Araújo, H. (1987). *Algumas teorias explicativas. Caderno de Análise Social da Educação: o insucesso escolar em questão*. Braga.
- Arias, A.V., Cabanach, R.G., Pérez, J.C.N. & González-Pienda, J.A. (1998). Variables cognitivo-motivacionais, Enfoques de Aprendizaje y Rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (2), 393-412.
- Association for children with learning disabilities (1986). ACLD Definition: Specific Learning Disabilities. ACLD. Newsbriefs, 15-16.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bar-On, R. & Parker, J. (2000). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version*. [Technical Manual]. Toronto: Multi-Health Systems.

outros agentes envolvidos neste processo relativamente a estas percepções das crianças. Uma confrontação deste género seria extremamente aliciante para compreender por um lado qual a percepção conjunta e interactiva de várias partes (pais, professores, amigos, colegas conhecidos e desconhecidos), e por outro constatar se há uma aproximação ou discrepância entre a auto-percepção das crianças e a percepção de outros sobre si. Este facto levaria a perceber o nível realístico ou ilusório que estas crianças têm sobre si e sobre a sua relação com os outros, permitindo uma organização e planeamento da intervenção escolar, mais focalizada e eficaz no que concerne ao desenvolvimento de competências sócio-emocionais de alunos com dificuldades de aprendizagem, através, por exemplo, da construção e implementação de programas de desenvolvimento de competências sócio-emocionais nos estabelecimentos de ensino desde as idades pré-escolares. Apesar do tratamento escolar dos conteúdos inerentes ao desenvolvimento de competências socioemocionais se encontrarem espartilhados entre os conteúdos programáticos de várias disciplinas, sobretudo as que visam o desenvolvimento pessoal, social e cívico; faria todo o sentido que estes conteúdos estivessem na base de toda uma filosofia de suporte, nas raízes da cultura das escolas, bem definida e estruturada. Deveria mesmo constituir um dos tópicos cruciais dos projectos educativos das escolas e de outras instituições de cariz educativo e social. Mais, que esta cultura de preocupação com as competências sócio-emocionais se estendesse a contextos mais alargados abrangendo as famílias, as comunidades e a humanidade de uma forma geral, pois só assim a educação cumpre o seu objectivo mais amplo de promover o desenvolvimento global de todos os alunos.

conta diversas perspectivas (psicológica; neuropsicológica; desenvolvimentista; educacional; social, entre outras). Em segundo lugar é importante que haja um diagnóstico realista da criança e que os pais e educadores consigam distinguir bem a realidade dessa criança relativamente às descrições que surgem na literatura. É crucial que as pessoas “responsáveis” por estas crianças conheçam muito bem as suas características (físicas, psicológicas, emocionais e sociais); conheçam as suas capacidades e compreendam bem as suas dificuldades. De acordo com a especificidade e intensidade de cada caso, é recomendável a possibilidade de acompanhamento sistemático quer seja este feito por psicólogos, médicos, professores, explicadores, ou outro tipo de profissional com sensibilidade para o caso. De forma cooperativa e interactuante, é aconselhável um plano conjunto de trabalho por parte dos adultos em redor destas crianças. Este será decerto um pano de fundo para a intervenção com estas crianças. Necessário será sem dúvida, ter a certeza de que estas crianças estão a ser atendidas nos vários aspectos do seu desenvolvimento, deixando aqui uma ressalva em particular para os professores que se apercebem de casos de dificuldades de aprendizagem, a necessidade de perceber se haverá no contexto familiar e social da criança sensibilidade e condições razoáveis para atender a estas recomendações. De forma mais categórica, poderia ser sugerido a implementação de programas de promoção de competências sócio-emocionais com estas crianças nas escolas, mas, tendo sempre o cuidado de avaliar as repercussões do mesmo, uma vez que com estas crianças, parece haver um processo inverso de aproximação/afastamento das situações sociais, consoante estas percebem melhor as suas dificuldades em situações deste género.

A finalizar, gostávamos de salientar que consideramos que este estudo não está de forma alguma concluído, no sentido em que urge fazer uma equiparação entre as características sócio-emocionais das crianças com dificuldades de aprendizagem e as mesmas características das crianças ditas “normais” e até entre estas e outros grupos “diferenciados”, para compreender melhor a complexidade específica das crianças envolvidas nesta problemática. Por outro lado, seria interessante fazer aproximações de outros estudos que considerem outros aspectos internos desta mesma população. Por outro lado, e atendendo a que as conclusões aqui apontadas assentam na percepção das crianças sobre si mesmas, sobre a sua compreensão, o seu desempenho e funcionamento na relação com os outros e em situações sociais, seria de todo pertinente fazer estudos rotativos de 360° para compreender a percepção de

espaços menos propícios onde as condições físicas não eram favoráveis, quer a nível de espaço quer a nível de ruídos externos, revelaram-se dificultadores do trabalho investigativo. Estas contingências horárias, espaciais e contextuais, podem de alguma forma ter se reflectido na concentração, compreensão, empenho e desempenho na concretude das provas. Outras limitações colocadas relacionam-se com a dificuldade de algumas crianças compreenderem o conteúdo das provas e o que lhes era pedido. Situações concretas como as dificuldades de leitura e de escrita das crianças de 6 anos; a dificuldade de compreensão dos itens e do que estava a ser pedido por parte dos restantes e a dificuldade de uma forma generalizada de todas as crianças para a concentração e motivação para a tarefa. Estas contingências obrigaram a que fosse necessário ajudar as crianças a ler e compreender as questões e ajudar a escrever as respostas; esclarecer as suas dúvidas; motivá-las para a tarefa e ajudá-las a não desconcentrar de forma a responderem a todas as questões e a não serem “descuidados” nas suas respostas.

O facto de ser “retirado” à sua turma e “avaliado” por uma pessoa “estranha”, (apesar de ter havido o cuidado de se criar um ambiente agradável, calmo e de bem estar), pode-se revelar inibidor na realização das provas e conseqüentemente nos resultados conseguidos. As próprias dúvidas e incertezas da criança acerca do motivo pelo qual ela ia “fazer uns jogos e outros colegas não”, também podem ter sido inibidores do seu desempenho.

Esta análise poderá constituir novos fundamentos para uma intervenção mais focada na potencialização das suas capacidades académicas e sócio-emocionais tão importantes para uma boa integração escolar e na própria sociedade, pois como sugere Delors (1996), a própria educação está em mutação: as possibilidades de aprender oferecidas pela sociedade exterior à escola multiplicam-se em todos os domínios, enquanto que a noção de qualificação, no sentido tradicional, é substituída em muitos sectores modernos de actividade pelas noções de competência evolutiva e capacidade de adaptação (Delors, 1996).

Após este trabalho acerca das competências sócio-emocionais das crianças com dificuldades de aprendizagem, e tendo em atenção as conclusões apresentadas, consideramos conveniente fazer algumas recomendações que poderão tornar-se úteis para professores e pais de crianças com Dificuldades de Aprendizagem. É importante que a população adulta que lida mais de perto com estas crianças, estejam primeiramente o melhor esclarecidas possível acerca desta problemática, tendo em

confiança para a compreensão de situações sociais; e maior familiaridade com as situações sociais.

Foi possível achar neste estudo, uma relação positiva entre a competência social e a idade, o que sustenta a ideia de que à medida que estas crianças vão crescendo vão aumentando a percepção acerca das dificuldades nas suas competências para actuar e gerir situações sociais.

Não foram encontradas relações entre a percepção de emoções, a inteligência emocional, a inteligência social, a competência social nem as suas dimensões e o rendimento escolar das crianças envolvidas neste estudo.

Os resultados deste estudo revestem-se de alguma pertinência, uma vez que poderão contribuir para uma melhor compreensão e explicação das competências sócio-emocionais das crianças de primeiro ciclo com dificuldades de aprendizagem. Poderão também, vir a constituir uma referência base para construção de programas de prevenção e intervenção; poderão apoiar ou sustentar a fundamentação de novas estratégias utilizadas pelos educadores, professores e pais que lidam com esta realidade no dia a dia dos seus educandos, alunos e filhos, respectivamente.

Estes resultados deverão ser lidos com as cautelas decorrentes das limitações inerentes à condução e implementação de um estudo desta natureza. São de referir a necessidade de respeitar o carácter de participação voluntária no estudo, dependente da colaboração das escolas e dos professores, e por outro lado, dos próprios encarregados de educação, o que dificultou a recolha de uma amostra mais numerosa e representativa. Uma outra limitação prende-se com a necessidade de respeitar os ritmos de trabalho escolar dos alunos envolvidos. Nas escolas, os tempos lectivos e de pausa são obviamente que muito delimitados e têm necessariamente que ser cumpridos. A conjugação de tempos para a realização das provas teve que ser negociada com os horários das disciplinas não curriculares e o próprio tempo de cada momento de avaliação, teve que ser rigoroso. A limitação do espaço físico também se fez sentir. A maior parte das escolas em que se realizou o estudo estava restrita a nível de espaços físicos, uma vez que as provas eram passadas em tempo horário lectivo, as salas estavam todas constantemente a serem usadas. Houve necessidade de se recorrer a espaços como as bibliotecas; a sala de convívio de professores; pequenas salas dispensários de materiais; refeitórios; chegando mesmo a haver escolas em que houve a necessidade de recorrer ao corredor. Obviamente que estes

as vivências sociais. Estas circunstâncias poderão contribuir para o aumento da autoconfiança destas crianças, revertendo-se uma vez mais, e como os próprios resultados do estudo apontam, para mais e melhores habilidades sociais na acção em situações sociais.

Quanto maior a capacidade de expressão de emoções, menor a competência social. Este é um resultado que se torna muito importante uma vez que demonstra algo que muito possivelmente poderá passar despercebido entre algumas figuras de referência como pais, professores e educadores. Revela-se aqui que as crianças que demonstram maior capacidade de expressar, demonstrar e expressar emoções, apresentam menos habilidades de competência social. Este resultado leva-nos a reflectir acerca do “espaço” e da forma como estas crianças poderão ser incitadas ou desmotivadas à expressão de emoções e de opiniões. Leva-nos também a questionar se, pelo contrário não poderá também acontecer que as crianças que mais facilmente se expressem emocionalmente, possam ser rotuladas e consideradas como menos “bem comportadas” levando a que as crianças assumam este papel e assim se auto designem. Levanta-nos também a questão se esta forma de auto-percepção não poderá realmente ser geradora de comportamentos que se encaixem neste rótulo padrão que porventura lhes possa ser atribuído.

Os nossos resultados também nos levam a compreender que quanto maior a dificuldade destas crianças em agir em situações sociais, menores as suas capacidades de adaptação às pessoas, ao meio e às situações; menor a possibilidade de ter e desenvolver uma imagem positiva sobre si e sobre os outros; menor a capacidade de expressar emoções e compreensivelmente, pior o seu desempenho nas situações sociais.

Um outro resultado curioso do nosso estudo foi o de se encontrar crianças com altos níveis de inteligência emocional e boas capacidades de adaptabilidade e impressão positiva sobre si mesmas e sobre os outros, com um baixo índice de participação social.

Salienta-se também que com este estudo encontrou-se que, quanto mais elevado for o nível sócio-económico destas crianças, maiores sejam a sua motivação e autoconfiança. Este resultado suscita, mais uma vez o questionamento das funções da escola na promoção da igualdade de oportunidades.

Este estudo permitiu-nos observar que na amostra de crianças aqui apresentada, as raparigas apresentaram melhores habilidades ao nível da percepção e reconhecimento de emoções em faces; maiores níveis de motivação e de auto-

básicas escolares que enfatizam as competências emocionais, sugerem que o treino de competências emocionais, contribui para a adaptação social (Lopes, Salovey & Straus, 2003). Amitay e Mongrain (2007) referem que altos níveis de Inteligência Emocional estão altamente relacionados com um sentimento de conexão e de cuidado para com os outros significativos. O facto da Inteligência Emocional estar relacionada com o funcionamento social, fundamenta a literatura sobre a importância das habilidades emocionais para a construção de relações de melhor qualidade (Candeias *et al.*, 2008).

Estes dados justificam que estudando as competências sócio-emocionais das crianças com dificuldades de aprendizagem, seja possível criar estratégias de promoção de habilidades sociais e emocionais que lhes permitam enfrentar e superar os seus problemas relativos à socialização.

É neste contexto que surgiu a necessidade de responder à questão cerne deste trabalho: como se caracterizam as competências sócio-emocionais das crianças com dificuldades de aprendizagem?

Para responder a esta questão começámos por fazer um levantamento teórico dos constructos de base, de onde surgiram um conjunto de hipóteses que deram sustento à parte empírica do trabalho.

O estudo das hipóteses permitiu concluir que quanto mais elevada a inteligência emocional destas crianças, mais eficazes serão as suas capacidades de adaptação, de impressão positiva sobre si mesmas, de capacidade de compreensão e de relacionamento com os outros, de expressar as suas emoções e de gerir os seus níveis de stress, menores dificuldades terão ao nível da competência social, tal como tem sido sugerido para populações normais (Candeias *et al.*, 2008; Franco & Candeias, 2008).

Quanto melhor o desempenho e menor a dificuldade de acção sentidas sobre as situações sociais, mais elevada a competência social. Estes resultados que encontram apoio na literatura já existente (Candeias & Almeida, 2005) vêm reforçar a importância do desenvolvimento estratégias que permitam a promoção da inteligência emocional destas crianças. Este é um dado revelador e imprescindível para a orientação quer de pais quer de professores e educadores, no desenrolar do seu trabalho diário com estas crianças.

Quanto maior a motivação e a auto-confiança da criança, maior a capacidade de compreensão e de interacção com os outros. Este dado revela-se fundamental para a estimulação e manutenção da motivação nas crianças para as aprendizagens e para

CONCLUSÃO

As actuais políticas educativas obrigam a que as nossas escolas estejam cada vez mais e melhor preparadas para acolher todo o tipo de crianças, numa perspectiva abrangente e inclusiva (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro). Apesar destas medidas, a problemática das dificuldades de aprendizagem, ainda atinge muitas crianças que, de forma mais ou menos sistemática vão sendo alvo de intervenções pontuais e pouco consistentes, ou que, de forma silenciosa vão mesmo passando despercebidas (Fonseca, 1999). A visão do insucesso é uma visão adulta que quando é dada a conhecer à criança faz desabar as suas expectativas positivas face à escola e a si própria (Fonseca, 1984). Estas circunstâncias poderão estar na base do insucesso, da desmotivação e do absentismo escolar de muitas crianças e adolescentes.

Muitos autores estudaram e referiram que, uma das características presentes nos indivíduos com dificuldades de aprendizagem é a existência de problemas emocionais ou sócio-emocionais (Cruz, 2009; Correia, 2008; Fonseca, 2008; Cruz, 1999; Fonseca, 1999; Martin, 1994; Mercer, 1994; Bryan, 1991; Fonseca, 1984; Kirby & Williams, 1991; Monedero, 1989). Alguns destes autores (Correia, 2007; Fonseca, 2000) alertam para o facto das dificuldades de aprendizagem para além de afectarem as áreas académicas, também parecerem afectar o comportamento dos indivíduos na sociedade. De forma ainda mais concreta especificam que o modo como os indivíduos com esta problemática organizam as suas aptidões, percebem as situações sociais, interagem com os outros e perspectivam as suas atitudes, em termos sociais, parece não ser a mais adequada havendo um grande número de indivíduos com dificuldades de aprendizagem, a experimentar problemas graves no que diz respeito à sua socialização (Correia, 2007; Fonseca, 2000). Por esta ordem de ideias, se os indivíduos com dificuldades de aprendizagem têm dificuldades nas habilitações cognitivas relacionadas com as áreas de julgamento, tomada de decisão, criação de objectivos, percepção social e incapacidade para julgar situações em sociedade e suas consequências sociais, poderão estar de alguma forma, em risco de se tornarem desajustados socialmente (Fonseca, 1984).

O estado da arte é profícuo em estudos que sugerem que as competências emocionais são importantes para a adaptação social e emocional (Salovey, Mayer & Caruso, 2002). Outros estudos relacionaram as habilidades para ler emoções em faces, compreender vocabulário emocional e regular afectos com a competência social e a adaptação das crianças (Lopes, Salovey & Straus, 2003). Algumas intervenções

e qualidade de experiências de vida, maiores e melhores acessos a meios e recursos de informação, acesso a ambientes mais estimulantes e a maior abundância de fontes de conhecimento; conferindo às crianças que se desenvolvem nestes meios um maior “à vontade” e características relacionadas com a curiosidade, motivação, segurança e confiança para consigo mesmos e para com os outros, facilitando a compreensão de situações sociais. Estas constatações são apoiadas por Almeida e colaboradores, em 2005, quando referem que a investigação sociológica tem demonstrado que o fracasso escolar não atinge, de igual modo, todas as classes e grupos sociais. As taxas são mais elevadas, e de forma bem diferenciada, junto dos alunos pertencentes aos sectores sociais convencionalmente designados por “classes desfavorecidas” (Almeida *et al*, 2005).

Relação entre as variáveis inteligência emocional, inteligência social e competência social e a participação social.

No estudo de correlações entre a inteligência emocional, a inteligência social e a competência social e o índice de participação social destas crianças, temos que, existe relação negativa entre a inteligência emocional e as dimensões adaptabilidade e impressão positiva da inteligência emocional e o índice de participação social. Estes resultados poderão ser vistos de formas diferentes. Por um lado, podem ter explicação no facto de a maior parte das crianças abrangidas pela amostra terem pouca participação social; por outro lado, poderá ter a ver que à medida que estas crianças vão experimentando situações sociais que de alguma forma possam ser geradoras de mal-estar, elas próprias vão criando resistência à sua participação em actividades sociais para além da escola. Poderemos também pensar que estas crianças também poderão fazer parte de famílias com uma cultura de pouca participação social, não criando assim hábitos de participação formal em actividades sociais. Ainda podemos criar um pensamento inverso, ou seja, que as crianças que passem mais tempo em casa e na companhia de alguns familiares, possam desenvolver aspectos da sua inteligência emocional diferentes daquelas que têm maior participação social em diferentes contextos.

Ainda nestes resultados, é possível verificar que não existem relações estatisticamente significativas entre a percepção de emoções, a inteligência social, a competência social, nas suas dimensões e a participação social.

Relação entre as variáveis inteligência emocional, inteligência social e competência social e o nível sócio-económico.

No estudo de correlações entre a inteligência emocional, a inteligência social e a competência social e o nível sócio-económico, temos que, não existem relações estatisticamente significativas entre a percepção de emoções, a inteligência emocional, a competência social nem as suas dimensões e o nível sócio-económico. A dimensão motivação e auto-confiança da inteligência social relaciona-se de forma positiva com o nível sócio-económico. Este resultado aponta para que, quanto mais elevado for o nível sócio-económico das crianças, maiores sejam a sua motivação e auto-confiança. Este facto poderá estar relacionado com o facto dos níveis sócio-económico mais elevados poderem proporcionar maiores confortos, maior quantidade

catalogar e caracterizar precisamente da mesma forma que os adultos que lhe são significativos o fazem. Desta forma, será compreensível que desenvolvam crenças inadaptadas; sentimentos negativos de auto-conceito e auto-percepção de incapacidade ou de má adaptação ao contexto social circundante, explicando assim os resultados encontrados.

Relação entre as variáveis inteligência emocional, a inteligência social e a competência social e o rendimento escolar.

No estudo de correlações entre a inteligência emocional, a inteligência social e a competência social e o rendimento escolar, foram encontradas que não existem relações estatisticamente significativas entre a percepção de emoções, a inteligência emocional, a inteligência social, a competência social, e as suas respectivas dimensões, e o rendimento escolar. Estes resultados contrariam aqueles encontrados por Gil-Olarte, Palomera e Brackett (2006) que encontraram correlações positivas estatisticamente significativas entre as pontuações de inteligência emocional e as qualificações académicas. Este facto poderá estar relacionado com a pequena dimensão da amostra utilizada, ou poderá também estar relacionado com o facto da avaliação curricular destas crianças com DA poder de alguma forma ser baseada em critérios diferentes das crianças ditas normais. Em 2005, Guil e colaboradores, examinaram as relações entre motivação, rendimento académico e inteligência emocional em alunos do secundário. Os resultados confirmaram a existência de correlações estatisticamente significativas entre notas médias finais e as variáveis de motivação e autoeficácia para o rendimento, nível de aproveitamento do tempo de estudo, da capacidade de concentração e de constância (Bozal & Gil-Olarte, 2007). Sharp (1975) estudou a relação entre adaptação emocional deficitária e fracasso escolar, assinalando que esta relação torna-se circular: as dificuldades nesta adaptação afectam o aluno na sua capacidade de concentração nas tarefas académicas, dando lugar a um fraco trabalho escolar que por sua vez, aumenta a ansiedade e frustração, provocando novas preocupações e transtornos emocionais (Bozal & Gil-Olarte, 2007). Lewkowicz (1999) assinalou que emoções negativas como a ansiedade, infelicidade e ira, favorecem um desenvolvimento do fracasso académico nos estudantes. Aluja e Blanch (2004) destacam que a adaptação social é um consistente preditor do êxito académico (Bozal & Gil-Olarte, 2007).

permite compreender o seu sentimento de maior auto-confiança perante o mesmo. Por outro lado, as raparigas ao obterem níveis mais elevados de familiaridade com este tipo de situação social, poderá também contribuir para o seu maior interesse para a compreensão das mesmas. Consequentemente, as raparigas poderão ser ou estar mais atentas à observação e compreensão de situações sociais, compreendendo-se assim os resultados.

Relativamente à competência social, não foram encontradas diferenças significativas entre géneros em nenhuma das suas dimensões.

Relação entre as variáveis inteligência emocional, inteligência social e competência social e a idade.

No estudo das correlações entre a inteligência emocional, a inteligência social e a competência social destas crianças relativamente à idade, os resultados apontam para a não existência de relações estatisticamente significativas entre a percepção de emoções, a inteligência emocional nem as suas dimensões; a inteligência social nem as suas dimensões, e a idade. Estes resultados não nos permitem esclarecer se estarão relacionados com o pequeno tamanho da amostra ou se explicam efectivamente a realidade das crianças com DA.

Através das correlações, é ainda possível constatar que existe relação positiva entre a componente de dificuldade da competência social e a idade das crianças envolvidas neste estudo. Este resultado pode ser indicador de que à medida que as crianças vão crescendo e ficando mais velhas, aumentam as dificuldades nas habilidades sociais e a sua percepção sobre as mesmas. Este dado surge-se interessante e poderá ser explicado pelo facto de que com o aumento da idade e consequente amadurecimento físico e psicológico, haja também um aumento de consciência da criança acerca das suas dificuldades nestes contextos, por um lado; mas também, maiores exigências para com a criança e a sua forma de comportamento social por outro. Uma outra perspectiva poderá ser o facto de muitas destas crianças geralmente terem um percurso escolar, familiar e social recheado de insucessos, fracassos e frustrações e muitas vezes, estarem associados a cenários de mau comportamento, conferindo-lhes por parte dos adultos, nomeações, rótulos e categorizações; que, também eles acabam por “absorver” como sendo descritivo da sua própria imagem. Ora nestas idades, as crianças não têm capacidade crítica e reflexiva suficientemente desenvolvida para desconstruir muitos destes “mitos” em seu redor, acabando por se

gestão de stress, menos necessidade de que as situações sociais sejam familiares, pelo que mais facilmente se tornarão os contactos interpessoais. Estes resultados são corroborados pelos achados de Lopes, Salovey, Cote e Beers (2005), que, estudando a relação entre as habilidades de regulação emocional e a qualidade das interações sociais, concluem que a dimensão de regulação emocional prediz aspectos relacionados com a sensibilidade social, a qualidade das relações e uma tendência a desenvolver condutas pró-sociais. Vários outros estudos apoiam estes desfechos e comprovaram que a inteligência emocional apresenta o seu peso preditivo sobre variáveis distintas vinculadas à adaptação social, frente a variáveis de personalidade e de inteligência geral, mais concretamente sobre atitude pró-social, estratégias de resolução de problemas sociais, liderança pró-social, habilidade em busca de soluções alternativas, habilidades para eleger os meios adequados, auto-eficácia de rendimento e constância (Guil, Gil-Olarte, Mestre & Nuñez, 2005).

Diferenças de médias de inteligência emocional, inteligência social e competência social em função do género

No que concerne às diferenças de médias relativamente à inteligência emocional foi possível encontrar uma diferença de médias em função do género, apresentando as raparigas resultados mais elevados que os rapazes ao nível da percepção de emoções; isto é, as raparigas apresentam maiores capacidades de perceber e reconhecer emoções em expressões faciais. Este resultado está de acordo com as afirmações de Biele e Grabowska (2006) quando declaram que as meninas são mais precisas em identificar as emoções que os meninos. Relativamente à inteligência emocional e às suas cinco dimensões não foram encontradas diferenças significativas entre os sexos. Quanto à inteligência social, não foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas na dimensão de resolução de problemas interpessoais, mas foram encontradas diferenças significativas nas dimensões motivação e auto-confiança, e familiaridade da inteligência social, sendo que as raparigas apresentaram uma média de valores mais elevada que os rapazes. Estes resultados revelam que as crianças do sexo feminino que participaram neste estudo apresentam maiores níveis motivação e auto-confiança para a compreensão de situações sociais; e maior familiaridade com as situações sociais. Estes resultados complementam-se e poderão eventualmente explicar-se mutuamente; isto é, o facto das raparigas apresentarem maior motivação para compreender as situações sociais

de acarretar as regras, e como forma de parecer e ser socialmente bem-aceite, facilmente confundível com uma boa performance de competência social.

A dimensão dificuldade da competência social relaciona-se de forma negativa com a dimensão adaptabilidade da inteligência emocional, com a dimensão impressão positiva da inteligência emocional, com a dimensão expressão de emoções e com a dimensão desempenho da competência social. Estes resultados poderão ser indicadores de que quanto maior a dificuldade destas crianças com DA em agir em situações sociais e a sua percepção sobre a mesma, menores as capacidades de se adaptar aos sítios, às pessoas e aos contextos; de ter uma imagem positiva sobre si e sobre os outros; menor a capacidade de expressar emoções e pior o seu desempenho nas situações sociais. Estes resultados tornam-se visivelmente coerentes quer aos olhos do leitor mais leigo na matéria, quer para os investigadores que trabalham nestas áreas. Resultados encontrados por Lopes, Salovey e Straus (2003) que estudaram a relação entre inteligência emocional e percepção da qualidade das relações sociais de alunos, corroboram os que aqui foram revelados. Os alunos que obtiveram níveis altos de inteligência emocional, especialmente na capacidade para gerir as emoções manifestaram um maior agrado e satisfação nas relações interpessoais, percebiam um maior apoio nas relações familiares e menores relações conflituosas e antagonistas com as suas amizades. Estes resultados também encontraram apoio em estudos de Brackett e colaboradores (2006) que analisaram a relação entre inteligência emocional e diversos comportamentos quotidianos e obtiveram resultados claros sobre a relação entre inteligência emocional e menor frequência de comportamentos não adaptativos, maior índice de condutas saudáveis e níveis mais elevados de bem estar psicológico.

A inteligência social, nas suas dimensões motivação e auto-confiança, relaciona-se de forma positiva e significativa com a dimensão interpessoal da inteligência emocional. Estes resultados poderão ser indicadores de que quanto maior for a motivação e a auto-confiança da criança com DA, maior capacidade de compreensão, relacionamento e de interacção para com os outros. A dimensão familiaridade da inteligência social relaciona-se de forma negativa e significativa com a dimensão gestão de stress da inteligência emocional. Este resultado poderá sugerir que as quanto mais familiares forem as situações sociais, melhor a gestão de stress. Também podemos atender a que, por esta ordem de ideias, quanto melhor capacidade de

competências sociais como sentir e partilhar emoções (positivas e negativas) com outras pessoas de maneira empática. Sendo estas, habilidades que favorecem as relações interpessoais, é compreensível que diminuam as dificuldades de competência social como encontramos nas crianças do nosso estudo.

A competência social aparece relacionada de forma positiva e muito significativa com as dimensões desempenho e dificuldade da competência social. Estes resultados revelam que quanto mais elevada a competência social destas crianças, melhor a sua percepção sobre o seu desempenho e sobre a sua dificuldade de acção perante situações sociais. A competência social aparece ainda relacionada de forma negativa com a expressão de emoções da inteligência emocional. Este resultado torna-se curioso uma vez que revela que quanto maior a competência social, menor a capacidade de expressão de emoções. Este resultado poderá ser interpretado de formas distintas. Machado *et al* (2008), defendem que as capacidades de perceber e nomear emoções, relacionam-se com a comunicação da emoção (codificação e decodificação) e de sinais emocionais, e que, quando em défice, leva à comunicação inadequada ou insuficiente, atrasando a competência social, o que pode induzir no sentido que quanto maior a capacidade de expressar emoções, menor a percepção da sua competência social, poderemos explicar o caso de algumas crianças que, apresentando características como imaturidade, impulsividade e instabilidade emocional (Kirby & Williams, 1991), reagem demonstrando com facilidade (verbalizam ou mostram) os seus estados emocionais (medo, raiva, zanga, alegria), e por isso, possam ser vistas e anunciadas pelos pares, pais ou professores como sendo “descontroladas”, “desajeitadas”, “menos adaptados” ou “menos capazes”. Isto poderá suscitar situações em que a opinião do adulto ou dos colegas possa prevalecer, levando a que a criança possa criar, ter e alimentar uma tendência a assumir essa visão “negativa” sobre si mesma, e até mesmo, a desenvolver um auto-conceito negativo. Esta situação já foi anteriormente referida por Elbaum e Vaughn em 2003, num estudo com crianças com DA. Esta perspectiva leva-nos a sugerir que possivelmente algumas destas crianças, poderão desenvolver a percepção de que se expressam emocionalmente (e impulsivamente em alguns casos) são repreendidos pelos adultos, optando por se retrair. Se estivermos atentos ao nosso redor e a alguns contextos familiares, educativos e sociais, podemos reflectir a lógica deste pensamento uma vez que ainda há muitos contextos que privilegiam o silêncio, a aceitação, o “não questionamento”, a obediência e quase que a resiliência como forma

	Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
33. Devo dizer a verdade.	1	2	3	4
34. Quando quero posso encontrar maneiras de contestar uma pergunta difícil.	1	2	3	4
35. Aborreço-me com facilidade.	1	2	3	4
36. Gosto de ajudar os outros.	1	2	3	4
37. Não sou feliz.	1	2	3	4
38. Posso resolver problemas de formas diferentes.	1	2	3	4
39. São necessárias muitas coisas para que me aborreça.	1	2	3	4
40. Sinto-me bem comigo mesmo.	1	2	3	4
41. Faço amigos com facilidade.	1	2	3	4
42. Penso que sou o melhor em tudo o que faço.	1	2	3	4
43. É fácil dizer aos outros o que sinto.	1	2	3	4
44. Quando contesto perguntas difíceis, penso em muitas soluções.	1	2	3	4
45. Sinto-me mal quando magoo as outras pessoas.	1	2	3	4
46. Quando me chateio com alguém, é por muito tempo.	1	2	3	4
47. Gosto de ser como sou.	1	2	3	4
48. Sou bom a resolver problemas.	1	2	3	4
49. É difícil esperar pela minha vez.	1	2	3	4
50. Penso que tudo o que faço está mal...	1	2	3	4
51. Gosto dos meus amigos.	1	2	3	4
52. Não tenho dias maus.	1	2	3	4
53. Tenho dificuldade em falar dos meus sentimentos.	1	2	3	4
54. Aborreço-me com facilidade.	1	2	3	4
55. Percebo quando um dos meus amigos não está feliz.	1	2	3	4
56. Gosto do meu corpo.	1	2	3	4
57. Não desisto mesmo quando as coisas se complicam.	1	2	3	4
58. Quando me chateio faço o que me vem à cabeça.	1	2	3	4
59. Sei quando os outros estão chateados, mesmo que não me digam.	1	2	3	4
60. Gosto da forma que me vejo.	1	2	3	4

Fim.

Descobre a história!

(A.Candeias, 2007)

Instruções - Nesta parte, irás ver um conjunto de imagens que contam a história de um conjunto de pessoas. Deves olhar bem para a imagem para descobrires o que está a acontecer e não perderes nada da história, ora vê lá se consegues....



1. O que está a acontecer aqui?

_____ Porquê? _____

2. Achas que a senhora do xaile tem um problema? _____ Porquê? _____

3. Quais foram as pistas que te ajudaram a perceber a história? _____

4. Imagina que estás no lugar dele/dela e vives esta situação, tens alguma ideia de como resolver este história? Qual o teu plano? _____

5. Como é que o vais por em prática? O que fazes em primeiro lugar e depois.... _____

6. Qual o grau de confiança que tens na solução? Marca com X a tua resposta....

1-Nenhuma confiança 2-Pouca confiança 3-Alguma confiança 4-Muita confiança 5-Muitíssima confiança.

7. Qual o grau de interesse que te despertou esta situação? Marca com X a tua resposta....

1-Nenhum interesse 2-Pouco interesse 3-Algum interesse 4-Muito interesse 5-Muitíssimo interesse.

8. Já alguma vez te aconteceu alguma situação parecida com a do desenho? Marca com X a tua resposta em função do que já te aconteceu....

1-Nunca aconteceu 2-Aconteceu pouco 3-Aconteceu algumas vezes 4-Aconteceu muito 5-Acontece sempre.

Descobre a história!

(A.Candeias, 2007)

Instruções - Nesta parte, irás ver um conjunto de imagens que contam a história de um conjunto de pessoas. Deves olhar bem para a imagem para descobrires o que está a acontecer e não perderes nada da história, ora vê lá se consegues....



1. O que está a acontecer aqui?

Porquê?

2. Achas que a menina das tranças tem um problema? _____ Porquê? _____

3. Quais foram as pistas que te ajudaram a perceber a história? _____

4. Imagina que estás no lugar dela e vives esta situação, tens alguma ideia de como resolver esta história? Qual o teu plano? _____

5. Como é que o vais por em prática? O que fazes em primeiro lugar e depois.... _____

6. Qual o grau de confiança que tens na solução? Marca com X a tua resposta....

1-Nenhuma confiança 2-Pouca confiança 3-Alguma confiança 4-Muita confiança 5-Muitíssima confiança.

7. Qual o grau de interesse que te despertou esta situação? Marca com X a tua resposta....

1-Nenhum interesse 2-Pouco interesse 3-Algum interesse 4-Muito interesse 5-Muitíssimo interesse.

8. Já alguma vez te aconteceu alguma situação parecida com a do desenho? Marca com X a tua resposta em função do que já te aconteceu.....

1-Nunca aconteceu 2-Aconteceu pouco 3-Aconteceu algumas vezes 4-Aconteceu muito 5-Acontece sempre.

Descobre a história!

(A.Candeias, 2007)

Instruções - Nesta parte, irás ver um conjunto de imagens que contam a história de um conjunto de pessoas. Deves olhar bem para a imagem para descobrires o que está a acontecer e não perderes nada da história, ora vê lá se consegues....



1. O que está a acontecer aqui?

Porquê?

2. Achas que os meninos mais pequenos têm um problema? _____ Porquê? _____

3. Quais foram as pistas que te ajudaram a perceber a história? _____

4. Imagina que estás no lugar deles e vives esta situação, tens alguma ideia de como resolver este história? Qual o teu plano? _____

5. Como é que o vais por em prática? O que fazes em primeiro lugar e depois.... _____

6. Qual o grau de confiança que tens na solução? Marca com X a tua resposta....

1-Nenhuma confiança 2-Pouca confiança 3-Alguma confiança 4-Muita confiança 5-Muitíssima confiança.

7. Qual o grau de interesse que te despertou esta situação? Marca com X a tua resposta....

1-Nenhum interesse 2-Pouco interesse 3-Algum interesse 4-Muito interesse 5-Muitíssimo interesse.

8. Já alguma vez te aconteceu alguma situação parecida com a do desenho? Marca com X a tua resposta em função do que já te aconteceu....

1-Nunca aconteceu 2-Aconteceu pouco 3- Aconteceu algumas vezes 4- Aconteceu muito 5-Acontece sempre.



Socialmente em acção....

A.A.Candeias & M. Rebocho (2006) (Versão para crianças)

INSTRUÇÕES:

De seguida são apresentadas seis situações sociais, relativamente a cada uma das quais deves responder a 2 questões.

Começa por ter atenção à seguinte situação de exemplo:

Vai haver um a apresentação de poesias na biblioteca da tua Vila no sábado de tarde. Na escola, os teus colegas e tu estão a preparar uma poesia para apresentar oralmente. Cada grupo deve escolher um porta-voz que apresente a poesia na biblioteca.

Imagina que eras o escolhido para porta-voz e responde às duas questões que se seguem marcando um X:

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
a. O meu desempenho nesta situação seria	Fraco	Suficiente	Excelente
b. Esta situação para mim seria	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil

De seguida lê cada uma das situações e responde de seguida às duas questões com um X:

1. Situação de trabalho extra

Este mês, todos os colegas de natação se queixam, porque foi necessário levar fazer um alimentação especial (comer fruta, legumes, leite, carne e peixe e não comer doces e chocolates) e fazer exercício suplementar (corridas de 30 minutos todos os dias ao fim da tarde), porque o professor de natação faltou e é preciso recuperar a forma física. Para ti e para os teus colegas, mais do que queixarem-se ou ficarem zangados, é importante que o professor de natação compreenda que têm outras coisas para fazer. Para tal juntaram-se e pediram ao professor para vos ouvir. O professor concordou em ouvir um representante do teu grupo de natação. Imagina que eras tu o escolhido para representante dos teus colegas e responde com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
a. O meu desempenho nesta situação seria	Fraco	Suficiente	Excelente
b. Esta situação para mim seria	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil

2. Situação de integração de uma(a) novo(a) colega

Acabou de chegar a esta escola um(a) novo(a) colega. Trata-se de uma criança que acabou de se mudar para esta vila e a sua família não a acompanhou. Para ti e para os teus colegas é importante ajudarem por isso decidiram que tinham de escolher alguém na turma que pudesse fazer isso. Deve ser um aluno de confiança que acompanhe o(a) novo(a) colega e que possa estar com ele. Imagina que eras tu o escolhido para representante dos teus colegas e responde com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
a. O meu desempenho nesta situação seria	Fraco	Suficiente	Excelente
b. Esta situação para mim seria	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil

3. Situação de uma nomeação para liderar um grupo

Na ludoteca, a professora deu uma tarefa – construir uma peça de teatro - para fazer em grupo. Para esta tarefa os grupos de 3 a 5 crianças devem escolher qual elemento do grupo que vai orientar e comandar o trabalho. Imagina que eras tu o escolhido para representante dos teus colegas e responde com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
a. O meu desempenho nesta situação seria	Fraco	Suficiente	Excelente
b. Esta situação para mim seria	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil

5. Situação de Festa

Os alunos desta escola estão muito entusiasmados com a possibilidade de fazer um acampamento nas férias do Natal. Este acampamento implica a tua saída da escola, assim como, a dos teus colegas e dos teus professores durante 2 dias. A coordenadora da escola acha que 2 dias, é muito tempo de ausência. Mas este tipo festas só faz sentido se forem todos os alunos da turma. A turma decidiu pedir uma reunião à coordenadora para expor os argumentos que justificam tal formação e a sua duração. A coordenadora aceitou reunir-se com os representantes da turma Imagina que eras tu o escolhido para representante dos teus colegas e responde com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
a. O meu desempenho nesta situação seria	Fraco	Suficiente	Excelente
b. Esta situação para mim seria	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil

6. Situação de visita

Um(a) dos(as) teus(as) colegas teve um grave acidente. Para ti e para os teus colegas é um momento importante para fazerem alguma coisa. Para não cansar o(a) colega com demasiadas visitas decidem escolher (na turma) alguém para lhe fazer uma visita. Essa pessoa deverá levar chocolates e tentar expressar o quanto a turma lamenta o sucedido e deseja uma rápida recuperação. Imagina que eras tu o escolhido para representante dos teus colegas e responde com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
a. O meu desempenho nesta situação seria	Fraco	Suficiente	Excelente
b. Esta situação para mim seria	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil

Percepção das Emoções

(Glória Franco, 2007)

Nome: _____ Data: ____/____/____

Escola: _____ Ano: _____ Turma: _____

Instruções: Para cada uma das caras que vais ver projectada procura ver em que medida aparecem cada uma das emoções e assinala com um (X) de acordo com a seguinte legenda:

As emoções desta cara....			
Zanga	0	1	2
Medo	0	1	2
Alegria	0	1	2
Surpresa	0	1	2
Tristeza	0	1	2
Nojo	0	1	2

(0) Não está presente de certeza;

(1) Está um pouco presente

(2) Está presente de certeza

NÃO TE ESQUEÇAS QUE CADA UMA DAS EMOÇÕES TEM QUE TER UMA PONTUAÇÃO

As emoções desta cara....			
Zanga	0	1	2
Medo	0	1	2
Alegria	0	1	2
Surpresa	0	1	2
Tristeza	0	1	2
Nojo	0	1	2

As emoções desta cara....			
Zanga	0	1	2
Medo	0	1	2
Alegria	0	1	2
Surpresa	0	1	2
Tristeza	0	1	2
Nojo	0	1	2

As emoções desta cara....			
Zanga	0	1	2
Medo	0	1	2
Alegria	0	1	2
Surpresa	0	1	2
Tristeza	0	1	2
Nojo	0	1	2

As emoções desta cara....			
Zanga	0	1	2
Medo	0	1	2
Alegria	0	1	2
Surpresa	0	1	2
Tristeza	0	1	2
Nojo	0	1	2

As emoções desta cara....			
Zanga	0	1	2
Medo	0	1	2
Alegria	0	1	2
Surpresa	0	1	2
Tristeza	0	1	2
Nojo	0	1	2

As emoções desta cara....			
Zanga	0	1	2
Medo	0	1	2
Alegria	0	1	2
Surpresa	0	1	2
Tristeza	0	1	2
Nojo	0	1	2

As emoções desta cara....			
Zanga	0	1	2
Medo	0	1	2
Alegria	0	1	2
Surpresa	0	1	2
Tristeza	0	1	2
Nojo	0	1	2

As emoções desta cara....			
Zanga	0	1	2
Medo	0	1	2
Alegria	0	1	2
Surpresa	0	1	2
Tristeza	0	1	2
Nojo	0	1	2

As emoções desta cara....			
Zanga	0	1	2
Medo	0	1	2
Alegria	0	1	2
Surpresa	0	1	2
Tristeza	0	1	2
Nojo	0	1	2

As emoções desta cara....			
Zanga	0	1	2
Medo	0	1	2
Alegria	0	1	2
Surpresa	0	1	2
Tristeza	0	1	2
Nojo	0	1	2

MATRIZES COLORIDAS DE RAVEN

NOME: _____

IDADE: _____ DATA DE NASCIMENTO: ____ / ____ / ____

DATA DA APLICAÇÃO: ____ / ____ / ____ EXAMINADOR: _____

LUGAR DA APLICAÇÃO: _____

RESULTADO BRUTO = _____ CLASSE = _____

SET A	SET Ab	SET B
A 1 -	Ab 1 -	B 1 -
A 2 -	Ab 2 -	B 2 -
A 3 -	Ab 3 -	B 3 -
A 4 -	Ab 4 -	B 4 -
A 5 -	Ab 5 -	B 5 -
A 6 -	Ab 6 -	B 6 -
A 7 -	Ab 7 -	B 7 -
A 8 -	Ab 8 -	B 8 -
A 9 -	Ab 9 -	B 9 -
A 10 -	Ab 10 -	B 10 -
A 11 -	Ab 11 -	B 11 -
A 12 -	Ab 12 -	B 12 -

TEMPO DE APLICAÇÃO: _____

OBSERVAÇÕES: _____

ANEXO 11

Diferença de médias para a Inteligência Emocional em função do Género

Group Statistics

	genero	N	Mean	Std.	Std. Error
				Deviation	Mean
PE	feminino	33	52,76	9,461	1,647
	masculino	41	47,78	10,034	1,567
IE	feminino	33	50,09	8,021	1,396
	masculino	41	49,88	11,496	1,795
IE_A	feminino	33	49,21	8,332	1,450
	masculino	41	50,71	11,174	1,745
IE_IP	feminino	33	51,64	8,724	1,519
	masculino	41	48,46	10,808	1,688
IE_Interp	feminino	33	50,91	8,636	1,503
	masculino	41	49,15	10,997	1,717
IE_EE	feminino	33	50,64	9,253	1,611
	masculino	41	49,68	10,785	1,684
IE_GS	feminino	33	49,85	10,736	1,869
	masculino	41	49,98	9,517	1,486

Independent Samples Test

		Levene's Test		t-test for Equality of Means						
				95% Confidence						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
PE	Equal variances assumed	,018	,892	2,175	72	,033	4,977	2,288	,416	9,538
	Eq var not assumed			2,189	71	,032	4,977	2,273	,443	9,511
IE	Equal variances assumed	5,645	,020	,090	72	,928	,213	2,362	-4,496	4,922
	Equal variances not assumed			,094	71	,926	,213	2,274	-4,323	4,748
IE_Adaptabilidade	Equal variances assumed	5,262	,025	-,639	72	,525	-1,495	2,341	-6,162	3,172
	Eq var not assumed			-,659	72	,512	-1,495	2,269	-6,019	3,029
IE_Intra_Imp Positiva	Equal variances assumed	3,074	,084	1,366	72	,176	3,173	2,324	-1,459	7,805
	Eq var not assumed			1,397	72	,167	3,173	2,271	-1,353	7,699
IE_Interpessoal	Equal variances assumed	1,754	,190	,752	72	,454	1,763	2,343	-2,907	6,432
	Equal variances not assumed			,772	72	,442	1,763	2,282	-2,787	6,313
IE_Intrapessoal_Expressão de Emoções	Equal variances assumed	,680	,412	,402	72	,689	,953	2,370	-3,771	5,677
	Eq var not assumed			,409	72	,684	,953	2,331	-3,693	5,600
IE_Intrapessoal_Gestão de Stress	Equal variances assumed	,809	,372	-,054	72	,957	-,127	2,357	-4,825	4,571
	Eq var not assumed			-,053	65	,958	-,127	2,388	-4,897	4,642

Diferença de médias para a Competência Social em função do Género

Group Statistics

	genero	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CS	feminino	33	51,42	9,526	1,658
	masculino	41	48,85	10,537	1,646
CS_Des	feminino	33	50,55	9,388	1,634
	masculino	41	49,46	10,507	1,641
CS_Dif	feminino	33	51,00	9,148	1,592
	masculino	41	49,24	10,492	1,639

Independent Samples Test

		Levene's Test		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence	
									Lower	Upper
CS	Equal variances assumed	,182	,671	1,088	72	,280	2,571	2,362	-2,138	7,279
	Eq var not assumed			1,100	71	,275	2,571	2,336	-2,088	7,229
CS_Des	Equal variances assumed	,339	,562	,462	72	,646	1,082	2,345	-3,592	5,756
	Eq var not assumed			,467	71	,642	1,082	2,316	-3,536	5,700
CS_Dif	Equal variances assumed	,239	,626	,757	72	,451	1,756	2,319	-2,867	6,380
	Eq var not assumed			,769	72	,445	1,756	2,285	-2,799	6,312

Diferença de médias para a Inteligência Social em função do Género

Group Statistics

	genero	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PRPI_RPI	feminino	33	50,97	9,723	1,692
	masculino	41	48,83	10,430	1,629
PRPI_Ma	feminino	33	53,18	9,389	1,634
	masculino	41	47,41	9,826	1,535
PRPI_F	feminino	33	53,00	11,214	1,952
	masculino	41	47,80	8,075	1,261

Independent Samples Test

		Levene's Test		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence	
									Lower	Upper
PRPI	Equal variances assumed	,494	,484	,904	72	,369	2,140	2,367	-2,578	6,859
	Eq var not assumed			,911	70	,365	2,140	2,349	-2,544	6,825
PROPI_Ma	Equal variances assumed	,032	,859	2,560	72	,013	5,767	2,253	1,276	10,259
	Eq var not assumed			2,572	70	,012	5,767	2,242	1,296	10,239
PRPI_F	Equal variances assumed	1,959	,166	2,315	72	,023	5,195	2,245	,721	9,670
	Eq var not assumed			2,235	56	,029	5,195	2,324	,540	9,850