



Sónia Marisa Pereira Dinis

COMPETÊNCIAS SÓCIO-EMOCIONAIS DE CRIANÇAS  
COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:  
PERCEÇÃO DE PAIS E PROFESSORES



UNIVERSIDADE DE ÉVORA | ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**COMPETÊNCIAS  
SÓCIO-EMOCIONAIS  
DE CRIANÇAS  
COM DIFICULDADES  
DE APRENDIZAGEM:  
PERCEÇÃO DE PAIS E PROFESSORES**

**Sónia Marisa Pereira Dinis**  
Orientação: Professora Doutora Heldemerina Pires

Mestrado em Psicologia  
Área de especialização: Psicologia da Educação

UE  
174  
602

Évora | 2010



174602

Ao Artur, Beatriz e Tomás  
Ao Nuno  
Àqueles que têm empreendido comigo



## O meu reconhecimento

Acreditamos que o conjunto estático de folhas que constituem a presente dissertação pode assumir o seu verdadeiro carácter: ele constitui-se como o fruto de relações dinâmicas e de empreendimentos pessoais que visaram construir.

Através dele construíram-se conhecimentos, ciência, relações e cultivaram-se forças e competências profissionais e científicas; fortaleceram-se amizades; desenvolveu-se o respeito por aqueles que, sabendo mais, nos ajudam a saber mais.

Por isso, não podemos considerar outra forma de analisar estas páginas de reconhecimento: ela é fundamental para se compreender os resultados obtidos neste estudo. Não os resultados científicos e estatísticos que se podem constituir como um contributo inequívoco para a investigação e a acção na área das competências sócio-emocionais e das dificuldades de aprendizagem; Mas sim os resultados etéreos, o património incorpóreo inerente ao estudo: a construção depende, sempre, de muitos. Este estudo é o produto de muitos.

Embora a realização e conclusão deste trabalho responda a interesses e aspirações pessoais, tivemos o privilégio de nos relacionarmos e recebermos apoios e incentivos indispensáveis à sua concretização, que foram imprescindíveis para ultrapassar os obstáculos e dificuldades que surgiram pelo caminho e para aproveitar os desafios e as oportunidades.

Neste âmbito, algumas pessoas foram particularmente importantes. Por isso, gostaríamos de deixar expressa uma palavra de profunda gratidão a todos os que contribuíram na edificação deste trabalho.

O meu reconhecimento...

À Professora Doutora Heldemerina Pires, por da distância ter feito proximidade; pela partilha que me possibilitou trabalhar com instrumentos de ponta na área das competências sócio-emocionais, por todos os ensinamentos.

À Professora Doutora Adelinda Candeias pela partilha dos conhecimentos e instrumentos, pelos esclarecimentos, sobretudo pelo carácter altruísta e pela disponibilidade.

À Fátima, minha colega de angústias e felicidades, pela partilha e apoio, pelos bons momentos de orientação e desorientação recíproca.

A todos os professores, pais e alunos que colaboram com este estudo, pela disponibilidade para participarem neste estudo.

Aos meus filhos Artur, Beatriz e Tomás, por terem sabido gerir as histórias na hora de dormir; por estarem comigo quando não pude estar com eles; por poder ser o seu exemplo.

Ao meu marido...

Àqueles que, de futuro, farão deste estudo um pequeno contributo para a sua acção; por fornecerem um sentido profissional ao nosso esforço.

A todos os outros colegas, familiares e amigos que não mencionei, mas que deram contributos importantes.

Espero, profundamente, que este estudo tenha a qualidade suficiente para que o possam considerar vosso.

## Resumo

Os pais e os professores vivenciam o quotidiano das crianças e constituem-se como observadores significativos (Guaragna e tal., 2005; Pires *et al.*, 2008) e as suas percepções acerca dos filhos e alunos influenciam os comportamentos destes (Zirkel, 2002). Porém, as características das crianças parecem influir na percepção de pais e na percepção de professores (Pires *et al.*, 2008). As crianças com DA apresentam características sócio-emocionais próprias: instabilidade emocional, pouca tolerância à frustração (Fonseca, 2008) e dificuldades na interacção social (Framer *et al.*, 2008). As competências sociais e emocionais são muito relevantes no processo adaptativo da criança e contribuem para a consecução de objectivos sociais (Candeias, 2008; Anderson-Butcher *et al.*, 2008; Buckley & Saarni, 2006; Saarni, 2002). Neste contexto, considerando o papel especial dos pais e professores no processo desenvolvimental das crianças com dificuldades de aprendizagem (DA), desenvolvemos um estudo que investigou a percepção de 37 pais e 66 professores acerca das competências sócio-emocionais de crianças entre os 6 e 11 anos com DA. No estudo foram utilizados o Inventário do Quociente Emocional Bar-On, (EQ-i:Pa, versão original de Bar-On & Parker, 2004) nas suas versões para pais e para professores, e a Prova de Avaliação da Competência Social (PACS-6/11, Candeias *et al.*, 2008; Candeias, 2008b), para avaliar, respectivamente, a percepção sobre a inteligência emocional e sobre a competência social.

Os principais resultados sugerem que os pais avaliam mais positivamente as competências emocionais das crianças e que a avaliação das competências sociais dos pais é semelhante à dos docentes

### Palavras-chave

Percepção de pais, percepção de professores, competências sócio-emocionais, dificuldades de aprendizagem.

## **Title**

Social and emotional competences of children with learning disabilities: parents perception and teachers perception

## **Abstract**

Parents and teachers are significant observers and participants in every day's children's life's and their perceptions about their sons and pupils can influence their on behavior (Zirkel, 2002). However, children's characteristics can influence parent's perceptions and teacher's perceptions (Pires *et al.*, 2008). Children with learning disabilities (LD) have singular social-emotional characteristics: emotional instability, low tolerance to frustant events (Fonseca, 2008) and difficulties in social interactions (Framer *et al.*, 2008). Social and emotional competences are relevant in children's adaptation process and contribute to the fulfillemente of social goals (Candeias, 2008; Anderson-Butcher *et al.*, 2008; Buckley & Saarnni, 2006; Saarni, 2002). In this context, considering teachers`s and parent`s special role throughout the growing process, we developed a study that investigated the perception of 37 parents and 66 teachers about the social-emotional competences of children's (with ages between 6 and 11 years) with LD.

Results suggests that (a) parent`s perception of emotional competence has higher values, (b) there is no significative differences between parent`s and teacher`s perception about social competence,

## **Key words**

Parent`s and teacher`s perception, socio-emotional competences, learning disabilities.

# Índice geral

<b>O MEU RECONHECIMENTO .....</b>	<b>III</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>V</b>
<b>TITLE .....</b>	<b>VI</b>
<b>ÍNDICE GERAL.....</b>	<b>VII</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS.....</b>	<b>X</b>
<b>ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES.....</b>	<b>XI</b>
<b>ÍNDICE DE ANEXOS .....</b>	<b>XII</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PRIMEIRA PARTE – ESTUDO TEÓRICO .....</b>	<b>7</b>
<b>1.Inteligência emocional e inteligência social .....</b>	<b>7</b>
1.1.Introdução.....	7
1.2. Inteligência Emocional.....	13
1.2.1. Modelo de inteligência emocional de Mayer e Salovey.....	18
1.2.2. Modelo de inteligência emocional de Bar-On.....	20
1.2.3. Modelo de inteligência emocional de Goleman.....	21
1.3. Inteligência Social.....	22
1.4.Perspectiva integradora: Inteligências em diálogo.....	30
1.5.O relevo da inteligência emocional e da inteligência social .....	35
1.5.1.Importância da inteligência social e emocional: análise de alguns estudos.....	35
1.5.2.Escola: a emergência da aprendizagem sócio-emocional .....	38



<b>2. Competência social e competência emocional .....</b>	<b>44</b>
2.1.Introdução.....	44
2.2. Competência social.....	48
2.3.Competência emocional .....	51
<b>3.Dificuldades de aprendizagem.....</b>	<b>61</b>
3.1.Introdução.....	61
3.2.Dificuldades de Aprendizagem à Luz do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – DSM-IV-TR.....	69
3.3.Características sócio-emocionais das crianças com Dificuldades de Aprendizagem.....	72
<b>4.Percepção .....</b>	<b>79</b>
4.1.Introdução.....	79
4.2.Teorias da percepção.....	80
4.3. A percepção de conteúdos emocionais e sociais.....	83
4.4.Conteúdos sócio-emocionais: percepção de pais e professores .....	85
<b>SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>91</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>91</b>
<b>2 Metodologia .....</b>	<b>95</b>
2.1. Objectivo e questão de investigação .....	98
2.2. Enunciação das hipóteses .....	98
2.3. Constituição da Amostra .....	100
2.3.1. Selecção da Amostra .....	101
2.3.2.Caracterização da Amostra .....	101
2.4.Instrumentos de recolha da informação.....	102
2.4.1.Inventário de Quociente Emocional: Versão para pais ( EQ-i:Pa) ..	102
2.4.2.Inventário de Quociente Emocional: Versão para professores ( EQ-i:Pa).....	103
2.4.3.Prova de Avaliação da Competência Social.....	104
2.5.Procedimentos.....	105

2.6.Pertinência do Estudo.....	107
<b>3.Resultados .....</b>	<b>108</b>
3.1.Percepção de pais e percepção de professores acerca das competências sócio-emocionais medida pelo inventário do quociente emocional de Bar-On .....	108
3.1.1.Análise das hipóteses em função dos resultados: diferenças entre a percepção de pais e percepção professores acerca das competências sócio-emocionais .....	111
3.2.Percepção de pais e percepção de professores acerca das competências sociais das crianças medidas pela Prova de Avaliação da Competência Social.....	112
3.2.1.Análise das hipóteses em função dos resultados: diferenças entre a percepção de pais e percepção de professores acerca das competências sociais .....	114
<b>4.Discussão dos resultados .....</b>	<b>114</b>
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>133</b>

# Índice de quadros

QUADRO 1 - RESULTADOS DO TESTE T DE <i>STUDENT</i> PARA COMPARAÇÃO DE MÉDIAS DA PERCEPÇÃO DOS PAIS E DOS PROFESSORES ACERCA DAS COMPETÊNCIAS SÓCIO-EMOCIONAIS DAS CRIANÇAS, MEDIDAS ATRAVÉS DO INVENTÁRIO DE QUOCIENTE EMOCIONAL DE BAR-ON .....	109
QUADRO 2 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA DA COMPARAÇÃO ENTRE MÉDIAS DOS VALORES DA PERCEPÇÃO DE PAIS E PROFESSORES, ACERCA DAS COMPETÊNCIAS SÓCIO-EMOCIONAIS DAS CRIANÇAS, MEDIDAS ATRAVÉS DO INVENTÁRIO DO QUOCIENTE EMOCIONAL DE BAR-ON. ....	110
QUADRO 3– RESULTADOS DO TESTE DE CORRELAÇÃO DE <i>PEARSON</i> PARA OS VALORES DA PERCEPÇÃO DOS PAIS E DOS PROFESSORES, ACERCA DAS COMPETÊNCIAS SÓCIO-EMOCIONAIS DAS CRIANÇAS, MEDIDAS ATRAVÉS DO INVENTÁRIO DO QUOCIENTE EMOCIONAL DE BAR-ON.....	111
QUADRO 4- RESULTADOS DO TESTE T DE <i>STUDENT</i> PARA COMPARAÇÃO DE MÉDIAS DA PERCEPÇÃO DOS PAIS E DOS PROFESSORES ACERCA DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS DAS CRIANÇAS, MEDIDAS ATRAVÉS DA PROVA DE AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA SOCIAL. ....	112
QUADRO 5 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA DA COMPARAÇÃO ENTRE MÉDIAS DOS VALORES DA PERCEPÇÃO DE PAIS E DA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES, ACERCA DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS DAS CRIANÇAS, MEDIDAS ATRAVÉS DA PROVA DE AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA SOCIAL. ....	113
QUADRO 6 – RESULTADOS DO TESTE DE CORRELAÇÃO DE <i>PEARSON</i> PARA OS VALORES DA PERCEPÇÃO DOS PAIS E DA PERCEPÇÃO DOS DOS PROFESSORES, ACERCA DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS DAS CRIANÇAS, MEDIDAS ATRAVÉS DA PROVA DE AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA SOCIAL. ....	113

## Índice de ilustrações

ILUSTRAÇÃO 1- DIAGRAMA DE HIERQUIA DOS ESTÁDIOS DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DE MCPHAIL .....	59
--	----

## Índice de anexos

ANEXO 1 - INVENTÁRIO DE QUOCIENTE EMOCIONAL DE BAR-ON: VERSÃO PARA PAIS (EQ-I:PA).....	135
ANEXO 2 – INVENTÁRIO DE QUOCIENTE EMOCIONAL DE BAR-ON: VERSÃO PARA PROFESSORES.....	139
ANEXO 3– PROVA DE AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA SOCIAL (VERSÃO PARA PROFESSORES) .....	143
ANEXO 4 – PROVA DE AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA SOCIAL (VERSÃO PARA PAIS) ....	147
ANEXO 5 – CARTA AO DIRECTOR REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALENTEJO SOLICITANDO AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO NAS ESCOLAS .....	151
ANEXO 6 – FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.....	155
ANEXO 7 - CARTA ÀS ESCOLAS SOLICITANDO COLABORAÇÃO .....	159
ANEXO 8 - FICHA DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA E EDUCATIVA .....	165

## **Introdução**

Com a presente dissertação pretende-se contribuir para um maior conhecimento e compreensão do desenvolvimento de competências sócio-emocionais de crianças com dificuldades de aprendizagem. O estudo incide sobre a percepção de pais e professores acerca das competências sócio-emocionais de crianças, dos 6 aos 11anos, com dificuldades de aprendizagem. A investigação justifica-se pelo facto de se estimar que o conhecimento mais profundo sobre esta temática pode constituir um contributo real para a criação de melhores condições de aprendizagem e intervenção psicológica.

Este estudo traduz um conjunto de motivações, competências e sensibilidades que fomos desenvolvendo ao longo da Licenciatura e Mestrado em Psicologia. O estágio pedagógico recentemente concluído foi um período de formação que se constituiu como um momento de aplicação prática de conhecimentos científicos, mas também como um momento de encontro com questões e dúvidas que apenas podem ser resolvidas com o aprofundamento do nosso conhecimento. Em certa altura, numa reunião de um Conselho de Turma, assistimos à seguinte situação: a Directora de Turma estava a expor a situação de um aluno, do 9º ano de escolaridade, sobre o qual tinha recebido um conjunto de participações de carácter disciplinar, que considerou como não graves. As participações, conforme retratadas pela docente, referiam-se a comportamentos impulsivos do discente, traduzidos em respostas inadequadas às solicitações dos professores (“deve estar a gozar comigo”), pouca capacidade em perceber as necessidades dos colegas (o que originava conflitos pontuais e formas de falar inadequadas), desrespeito pelo trabalho de grupo (nomeadamente a incapacidade em assumir um papel dentro dos grupos de trabalho e em concorrer para os objectivos inerente às tarefas propostas) e, inevitavelmente, desinteresse e pouco empenhamento relativamente aos conteúdos escolares.

Quando tudo apontava para que o acumular da situação de indisciplina desembocasse num pedido para que o aluno fosse punido em termos disciplinares, um docente apresentou uma visão diferente daquela que tinha dado início à análise da situação (a indisciplina). Disse o professor que considerava que as situações não eram de

## Introdução

natureza disciplinar (não representavam agressões, faltas de respeito graves ou comportamentos que impedissem o decorrer das actividades lectivas), mas de natureza pedagógica: competia à escola, segundo os critérios de avaliação adoptados, ensinar aos alunos um corpo de conhecimentos e práticas (saber e saber/fazer) e um corpo de recursos de relações interpessoais e de comportamentos dos alunos para consigo próprios. Depois de ter exemplificado que os alunos com dificuldades de aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa ou Matemática tinham acesso a salas de estudo, o docente sugeriu que o aluno em causa necessitaria, apenas, de maior intervenção, por parte da escola e dos professores, na área do domínio do saber ser/estar e propôs a adopção de um programa, por intermédio de uma sala de estudo de formação cívica, para o efeito.

A alguns acontecimentos no contexto escolar que nos alertaram para um certo desdém quanto ao desenvolvimento de competências relacionais dos alunos, juntaram-se situações em que pais solicitavam, angustiados, o apoio dos Serviços de Psicologia e Orientação, porque não sabiam “o que fazer aos seus filhos”, em função da pouca motivação, falta de empenho e desinteresse que estes manifestavam (“ele até é inteligente e capaz, mas...”). Também várias conversas tidas com professores nos fizeram perceber que alguns docentes encaram dificuldades no relacionamento com alguns alunos e que aqueles discentes que não aprendem dentro da norma são, por vezes, observados como um problema.

Por isso, não enjeitámos a oportunidade de trabalhar na área da percepção dos pais e professores acerca das competências sócio-emocionais de crianças com dificuldades de aprendizagem e lançámo-nos, fortemente motivadas, no estudo das várias temáticas envolvidas.

A definição de dificuldades de aprendizagem tem vindo a mostrar um dinamismo próprio de uma área de grande relevo para a sociedade, o que parece provir da importância que os estados atribuem à educação de cada um dos seus membros e, conseqüentemente, à flexibilização e diferenciação de percursos em função das necessidades existentes. A ciência tem-se mobilizado em dados momentos (segregação, integração e inclusão) e revisto a sua posição acerca das dificuldades de aprendizagem (Fonseca, 2008). Assim sendo, as dificuldades de aprendizagem, por traduzirem o investimento no acesso universal à educação, estão constantemente na

ordem do dia, pese embora também a discussão acerca dos recursos que lhes estão afectos.

As crianças com perturbações da aprendizagem têm vindo a ser descritas como portadoras de dificuldades na aquisição e o uso da escrita, aritmética, leitura e de expressão (American Psychiatric Association, 2006) e as dificuldades de aprendizagem estão muitas vezes correlacionadas com problemas de raciocínio, memória, atenção, selecção de conteúdos e informação relevante e percepção de informação, dificuldades sociais, nomeadamente, interacções sociais mais pobres que os seus colegas sem dificuldades de aprendizagem, e dificuldades na interpretação de mensagens não verbais com conteúdos emocionais e sociais (Fonseca, 2008). Neste contexto, as crianças com dificuldades de aprendizagem podem estar em risco acrescido. A ausência de competências na área das emoções pode diminuir a qualidade das interacções com colegas e a motivação para o desempenho de tarefas escolares (Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos, & Rolão, 2008). É, por isso, expectável que crianças com dificuldades de aprendizagem sejam influenciadas por factores motivacionais originados pela pouca aceitação social, ou da pouca competência social, procedente, por sua vez, de alguma incapacidade de estabelecer relações devido a aspectos comunicacionais que têm origem nas próprias perturbações da aprendizagem. Kotzer e Margalit, (2007), consideram que as crianças com dificuldades de aprendizagem preocupam-se não apenas com os seus resultados escolares, mas também com as suas competências sociais.

Os pais e professores constituem-se como observadores e actores especiais no processo desenvolvimental das crianças (Pires, Candeias, Franco, Charrua & Barahona, 2008). A competência social e emocional é alicerçada no desenvolvimento e aprendizagem, fortemente influenciados pelos pais e professores. Enquanto pessoas significativas é a partir deles, do contexto e das experiências, que as crianças constroem imagens de si próprios e estabelecem objectivos sociais, nos quais se incluem o estabelecimento de relações saudáveis com os seus colegas, tarefa largamente influenciada pelas expectativas de outras pessoas (Denham, 2007). As crenças dos indivíduos e os aspectos contextuais influenciam as percepções das oportunidades e dos riscos inerentes às escolhas (Zirkel, 2002). Os comportamentos que expressam a competência dos indivíduos são, em parte, mediados pela competência auto-percebida e pela competência hetero-percebida (Candeias, 2008b).



Por outro lado, as escolas formam cidadãos (futuros pais, trabalhadores, gestores, professores). Espera-se que o produto dessa formação seja indivíduos capazes de empreender e de ser felizes, dotados de instrumentos únicos e pessoais, mas também de um perfil comum entre eles (estruturado a partir da cultura e estruturante desta). Por isso, as escolas parecem reconhecer aquilo que o mundo do trabalho já tinha antecipado: a importância das competências sócio-emocionais para o desenvolvimento pessoal, da felicidade, da carreira e da empregabilidade (Pérez-González & Talaver, 2007). Trata-se, pois, de assumir que a missão da escola também envolve preparar as crianças e os jovens para terem sucesso na variedade de papéis quotidianos e do presente e nos papéis que desempenharão no futuro (Graczyk, Weissberg, Payton, Elias, Greenberg, & Zins, 2002; Topping, Holmes, & Brenner, 2002b). O próprio sucesso escolar também parece beneficiar de melhores competências sócio-emocionais dos alunos. Na actualidade, estas competências parecem ser valorizadas pelas instituições escolares e pelo mercado de trabalho, enquanto factor que leva a melhores desempenhos (Zins & Elias, 2006). O *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning-CASEL* (2003), por exemplo, tem salientado os efeitos positivos do desenvolvimento das competências sócio-emocionais: alunos mais motivados, com menor probabilidade de desencadear comportamentos de indisciplina, menos ansiosos e com resultados escolares mais elevados.

Assim, a importância do conhecimento da percepção dos professores, dos pais e encarregados de educação acerca das competências sócio-emocionais dos alunos reside na possibilidade deste conhecimento se constituir como um contributo real para a criação de melhores condições de aprendizagem e, a longo prazo, de pessoas mais adaptadas e felizes.

Deste modo, o objectivo deste estudo é perceber (a) qual a relação (diferenças, semelhanças, proximidade e afastamento) entre a percepção de pais e a percepção dos professores acerca das competências sócio-emocionais de crianças (entre os 6 e os 11 anos) com dificuldades de aprendizagem, na medida em que esta reflexão poderá constituir-se como uma “mais-valia” para o desenvolvimento de orientações acerca da inter-relação escola-família; proporcionar uma melhor compreensão e explicação das competências sócio-emocionais das crianças (do primeiro ciclo), com

## Introdução

dificuldades de aprendizagem; constituir-se como uma referência para construção de programas de prevenção e intervenção na área.

Quanto à organização e estrutura, esta dissertação é composta por duas fracções: a primeira parte, orientada para o estudo teórico e a segunda parte, centrada no estudo empírico.

Na primeira parte, são explorados os conceitos, modelos e efeitos da inteligência emocional e social, competência emocional e social, dificuldades de aprendizagem e percepção, resultantes da revisão da literatura e investigação científica relevante para a temática em estudo. Todos os estudos temáticos são precedidos por introduções cujo propósito é o de enquadramento dos temas no quadro geral das áreas em que estão inclusos.

Sobre a inteligência emocional e social, são explorados os respectivos conceitos, as perspectivas teóricas inerentes aos diversos modelos de inteligência emocional e os modelos de Jonh Mayer e Peter Salovey (1990; 2007), Reuven Bar-On (2002; Bar-On & Parker, 2002) e Daniel Goleman (1997; 2000).

Sobre a inteligência social, este estudo foi buscar inspiração aos estudos realizados nos últimos anos pela Professora Adelinda Candeias (2001, 2003, 2008). Faz-se também uma análise dos vários contributos científicos para o construto de inteligência social e apresenta-se o modelo de inteligência social de Goleman (2006).

Em seguida, procede-se à análise da complementaridade entre a inteligência emocional e social e reproduz-se o resultado de um conjunto de estudos recentes que atestam sobre a importância e pertinência da inteligência social e emocional e o seu relevo enquanto instrumento da instituição escolar.

Depois, procede-se ao estudo sobre a competência, analisam-se os conceitos de competência emocional e de competência social e a importância destas competências na vida dos indivíduos.

O próximo passo foi o estudo das dificuldades de aprendizagem, nomeadamente o seu conceito. Dá-se relevo ao conceito proposto pela American Psychiatric Association

## Introdução

(2006) utilizado no estudo empírico para constituição da amostra. Também são descritas as características das crianças com dificuldades de aprendizagem e dá-se especial realce às características sócioemocionais das mesmas.

Finalmente, procede-se ao estudo acerca da percepção, iniciado pelo estudo das teorias da percepção. Em seguida, analisam-se os aspectos relacionados com a percepção dos conteúdos socioemocionais e termina-se este estudo com a análise específica acerca da percepção de pais e professores.

A segunda parte, referente ao estudo empírico, segue, estruturalmente, o ciclo da pesquisa: metodologia (onde se incluem os objectivos, perguntas e hipóteses) resultados e discussão dos resultados.

Do primeiro ponto, metodologia, constam os objectivos, as questões de investigação, enunciadas as hipóteses e é caracterizada a amostra. Também são apresentados e descritos os instrumentos utilizados no estudo empírico. Por fim, descrevem-se os procedimentos que visaram assegurar o carácter ético e científico do estudo.

O segundo ponto é dedicado à apresentação dos resultados. Está profusamente complementado por tabelas que resumem os principais resultados obtidos e nele também consta a apreciação das hipóteses em função dos resultados.

Em seguida, procede-se à apresentação das principais ideias e reflexões teóricas, em sede de discussão dos resultados.

A presente dissertação de mestrado conclui-se com a apresentação das conclusões e recomendações. Como seria esperado, acrescentamos algumas pistas para futuras investigações e criamos condições para apoiar ou sustentar a fundamentação de novas estratégias utilizadas pelos pais e professores que lidam com a realidade no dia-a-dia dos seus filhos e alunos. Estamos convictos de que os resultados alcançados poderão ser transformados em instrumentos e recursos de intervenção educativa mais focada na potenciação de competências sócio-emocionais das crianças e jovens.

## PRIMEIRA PARTE – ESTUDO TEÓRICO

### ***1. Inteligência emocional e inteligência social***

(...) não somos apenas uma pessoa particular, ou um tipo de pessoa, somos pessoas lutando rumo a algum ideal.

(Zirkel, 2002)

#### **1.1. Introdução**

A inteligência tem sido uma das grandes áreas de interesse da psicologia. Como tal, parece-nos que a visão e os caminhos da investigação acerca da inteligência decorrem, nesta área como em outras, do diálogo natural entre o estágio de desenvolvimento da psicologia e da sociedade. Neste contexto, a realidade actual parece valorizar aspectos que impõem um olhar próprio, diferente daquele do século passado, sobre o Homem. A instituição escolar parece valorizar as competências que garantem a aprendizagem contínua, o empreendedorismo e o trabalho colaborativo e o mundo laboral parece ser uma peça importante na retroalimentação (e mudança) da instituição escolar, uma vez que recebe os alunos no seu seio e espera deles eficácia e eficiência. As organizações e empresas têm vindo a instituir culturas organizacionais que promovam a aprendizagem (Senge, 2006) e a criação de vantagens competitivas.

Também a estrutura familiar se tem vindo a modificar. Por um lado, os estilos educacionais parecem estar a sofrer alterações em função da valorização da instituição escolar: as crianças passam mais tempo na escola e iniciam mais precocemente a sua frequência. A escola, em função dos estilos de aprendizagem adoptados (Brostöm, 1995), propicia o desenvolvimento de determinados perfis. Por isso, os *curricula* e as opções políticas de que são subsidiários, concorrem para definir o perfil dos futuros cidadãos. Por outro lado, o desenvolvimento das sociedades pós-modernas parece contribuir para a instituição de objectivos e propósitos sociais novos, centrados na qualidade de vida, felicidade e no potencial humano.

Primeira parte – Estudo Teórico

Os livros “O Erro de Descartes”, de António Damásio (1998) e “Inteligência Emocional”, de Daniel Goleman, (2000), parecem ter contribuído para, de alguma forma, ajudar as pessoas a compreender as várias facetas do Homem. Os livros trouxeram ao grande público constatações pouco claras até à altura: o comportamento humano rege-se por mais elementos da inteligência do que o QI; a inteligência humana não deve ser reduzida aos seus aspectos lógicos e intelectuais. Como refere Candeias (2003, p.15), a visão sobre a inteligência enquanto um construto multifacetado, “ (...) encontra fundamento num conjunto de mudanças culturais, sociais, políticas, educativas e científicas que exigem, hoje, um conhecimento mais aprofundado sobre o pensamento e o comportamento humano em situações sociais, em que se reclama por uma concepção de inteligência em que se integram aspectos contextuais, experienciais e processuais”. É neste âmbito que nos propomos desenvolver o estudo teórico acerca da inteligência emocional e inteligência social.

Vários autores (Candeias, 2003; 2008; Damásio, 1998, 2002; Gardner, 1993; Goleman, 1997; 2006; Mayer & Salovey, 2007; Sternberg, 1985; 2000) têm reclamado, por um lado, uma aproximação da inteligência aos aspectos culturais e sociais e a consideração da inteligência numa óptica multifacetada, tendo em conta que o desenvolvimento e a aprendizagem humana ocorrem num dado contexto. Por outro lado, o desenvolvimento do potencial humano e especialmente a promoção e desenvolvimento de competências que reforcem os laços sociais, a cooperação e a interação construtivas e as relações inter e intrapessoais (Zins & Elias, 2006; Candeias, 2003; 2008; Bar-On & Parker, 2002; Mayer & Salovey, 1997; 2007; Sternberg, 1997) parecem ser aspectos cada vez mais centrais na sociedade e na educação moderna.

A conceptualização da inteligência na medida do que aqui se tem vindo a considerar indispensável parece emanar dos trabalhos de quatro autores de grande relevo na metamorfose do construto de inteligência, de um apelo psicométrico, em função da capacidade preditiva do desempenho escolar ou militar, para um construto multifacetado: Thorndike (cit. por Candeias, 2003; 2008), Gardner (1993, 2000), Damásio (1998, 2002) e Sternberg (1985; 1997; 2000; 2003).

Thorndike 1920, (citado por Kilstron & Cantor, 2000 e Candeias, 2001; 2003; 2008)

## Primeira parte – Estudo Teórico

procura aproximar os comportamentos inteligentes às situações em que estes ocorrem e conceptualizar a inteligência num construto que inclui aspectos abstractos e práticos. Considera três dimensões intelectuais, que permitem diferenciar os aspectos mais gerais e os aspectos mais concretos e situacionais em que a inteligência é exercida: a inteligência abstracta, referente às habilidades cognitivas de natureza académica; a inteligência prática, que se refere à capacidade de resolução de tarefas práticas relacionadas com a vida quotidiana; e a inteligência social, que concerne à habilidade para compreender e utilizar conhecimentos relativos ao mundo social e interpessoal. Pérez-Gonzalez, Petrides e Funham (2007) afirmam que neste conceito de inteligência social, Thorndike realça dois aspectos: compreender os outros e expressar um comportamento social sábio. O contributo do autor é de relevo, uma vez que construtos como os de inteligência emocional e inteligência social encontram aí algumas raízes históricas.

Mais tarde, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1993) contribui para a clarificação da inteligência enquanto construto multifacetado. O autor (*ibidem*) alicerçou o estudo da inteligência a partir de pesquisas em desenvolvimento cognitivo e neuropsicologia, que indicavam que o sistema nervoso era um órgão flexível, embora não possuísse plasticidade interminável. A partir desta perspectiva, colocou em causa a existência de factores gerais da inteligência e definiu a inteligência por referência ao significado e relevância cultural e social do comportamento humano (resolução de problemas e elaboração de produtos). Gardner (*ibidem*) consubstanciou a multiplicidade da inteligência em três aspectos: (a) na sua origem e natureza biológica e cultural (a origem biológica da inteligência é influenciada pelos meios nos quais ocorre o desenvolvimento do indivíduo, que, por serem diferentes e dinâmicos, influenciam a formação de domínios intelectuais específicos), (b) na existência de processos distintos para conteúdos distintos e (c) na expressão da inteligência. Por isso, considera que a inteligência não é constituída por um elemento uno capaz de agir para resolver problemas e guiar para objectivos em qualquer situação; defende que existem inteligências múltiplas, cada uma constituída por aptidões específicas e independentes, em que cada uma é um sistema individual de funcionamento, embora esses sistemas possam interagir para produzirem o comportamento inteligente. Gardner (1993) identificou, inicialmente<sup>1</sup>, as seguintes inteligências: linguística,

---

<sup>1</sup> Candeias (2008, p.114), refere que “ (...) mais recentemente têm sido referidas mais três formas de

Primeira parte – Estudo Teórico

musical, lógico-matemática, espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal.

Sobre as duas últimas inteligências (interpessoal e intrapessoal) com maior afinidade à presente dissertação, Gardner (*ibidem*, pp.239-240), define-as da seguinte forma: a inteligência intrapessoal traduz "(...) the development of the internal aspects of a person. The core capacity at work here is *access to one`s own feeling life*<sup>2</sup> – one`s range of affects or emotions: the capacity instantly to effect discriminations among these feelings and, eventually, to label them as a means to understanding and guiding one`s behavior". A inteligência interpessoal "(...) turns outward, to other individuals. The core capacity here is the ability to notice and make distinctions among other individuals, and, in particular, among their models<sup>3</sup>, temperaments, motivations, and intentions". Candeias (2003, p.34) considera que "A inteligência emocional e a inteligência social são formas mais amplas da inteligência interpessoal e da inteligência intrapessoal, respectivamente, propostas por Gardner (...). A primeira envolve o desenvolvimento dos aspectos internos da pessoa, digamos, a habilidade de trabalhar e de aceder aos próprios sentimentos, discriminar rapidamente esses sentimentos e de, eventualmente, os classificar e os colocar em códigos simbólicos significativos que guiam o comportamento (...). A *inteligência interpessoal* habilita os indivíduos para recolherem informação dos outros acerca das suas disposições (*mood*), temperamento, motivações e intenções".

Portanto, Gardner (1993) reconheceu um conjunto de facetas da inteligência, postulando a sua multiplicidade e contribuiu para a compreensão da dinâmica cultural e social no desenvolvimento e configuração da inteligência. Porém, enfatizou a independência dos vários aspectos da inteligência. Sternberg (1985; 1997), por seu lado, enfatizou o funcionamento conjunto dos sistemas, na sua *Teoria Triárquica da Inteligência Humana*. O autor teve o mérito de defender uma teoria que integra, em termos de acção e funcionamento: (1) o que é comum a todos os Homens (os processos cognitivos e os seus componentes determinados biologicamente); (2) os motores de variabilidade e de especificidade (aquilo que é singular a cada pessoa, as suas experiências de vida); e (3) aquilo que é particular da sociedade e da cultura do indivíduo. Portanto, segundo esta teoria "(...) a inteligência compreende três aspectos,

---

inteligência: naturalista, espiritual e existencial".

<sup>2</sup> Itálico original

<sup>3</sup> Itálico original

Primeira parte – Estudo Teórico

os quais tratam da relação da inteligência: (a) com o mundo interno da pessoa; (b) com a experiência, e (c) com o mundo externo”.

No âmbito da teoria Triárquica, a inteligência relaciona-se com o mundo interno por via do processamento da informação, concebido em função de três componentes diferentes e interdependentes: (a) metacomponentes, ou seja, processos executivos para planear, monitorar e avaliar a resolução de problemas; (b) componentes de desempenho, ou seja, processos utilizados para implementar os comandos dos metacomponentes; e (c) componentes de aquisição do conhecimento, que são os processos usados para aprender como resolver problemas novos. A relação entre a inteligência e a experiência é alicerçada na influência/interacção desta sobre os tipos de componentes do processamento da informação. À medida que uma determinada tarefa se torna conhecida, alguns aspectos podem tornar-se automáticos, requerendo pouco esforço consciente. Pelo contrário, uma tarefa nova é mais exigente, relativamente àquelas para as quais se desenvolveram procedimentos automáticos. As tarefas mais estimulantes serão aquelas que desafiam e exigem inteligência sem, na expressão utilizada por Sternberg (2000, p. 417), “serem esmagadoras”.

Mas a Teoria Triárquica da Inteligência também considera os objectivos adaptativos do ser humano no que se refere à relação da inteligência com o mundo externo. Sternberg (2000) postula que os vários componentes da inteligência são aplicados à experiência com o propósito de satisfazerem três funções, por referência ao contexto do indivíduo: adaptação ao ambiente, ajustamento dos ambientes do indivíduo para geração de ambientes novos e a selecção de novos ambientes. “A inteligência é, então, entendida como uma capacidade dinâmica onde se integram diferentes níveis de complexidade do funcionamento do indivíduo que se organizam em função de metas e objectivos inerentes à resolução de problemas mais imediatos e específicos, ou mais amplos e globais. Como a vida num grupo ou num contexto. Deliberadamente, a inteligência é concebida em função da utilidade que exerce no contexto ou no mundo externo do indivíduo. Neste caso, o pensamento inteligente dirige-se a objectivos comportamentais como a adaptação ao meio ambiente, a modelação e a selecção de um meio ambiente em que se desenvolve a vida do indivíduo” (Candeias, 2003, p.52). Ou seja, a inteligência para o sucesso, isto é, “(...) the ability to adapt to, shape, and select environments to accomplish one`s goals within the context of one`s society and culture (Sternberg, et al., 2000, p. 30). Nesta perspectiva, as pessoas inteligentes são



Primeira parte – Estudo Teórico

aquelas que reconhecem as suas forças e fraquezas e capitalizam as suas forças e, simultaneamente, corrigem ou compensam as suas fraquezas. Essas forças e fraquezas podem ser relacionadas com um conjunto alargado de capacidades importantes para a inteligência do sucesso. Capacidades analíticas, criativas e práticas (Sternberg, et al., 2000).

Esta teoria permite a adopção de uma perspectiva holística do construto de inteligência, uma vez que explica a diferença entre os indivíduos a partir de um conjunto de factores comuns, cujo desenvolvimento é influenciado pelas experiências e para os objectivos. Isto é, Sternberg, considera a existência de “ (...) elementos cognitivos comuns a todos os indivíduos que expressam comportamentos inteligentes, como a percepção e a análise da informação sobre o problema, a elaboração e decisão de uma estratégia de resolução, a resposta e a sua avaliação” (Candeias, 2003, p.47). Embora os elementos e etapas sejam comuns a todos os indivíduos, eles são gerados continuamente por referência às experiências únicas de cada indivíduo. Essas práticas são envolvidas pelos mundos sociais e culturais de cada contexto onde o indivíduo se integra, integrou, ou pretende integrar (mesmo que para isso procure moldar o contexto às suas expectativas). É esta interacção que imprime especificidade à expressão da inteligência.

Entretanto, houve também desenvolvimentos do foro neuropsicológico que influenciaram a visão da inteligência e das suas várias facetas. Os trabalhos de António Damásio (1998) têm vindo a realçar o papel que as emoções têm no comportamento inteligente. Com base no estudo de indivíduos com lesões cerebrais, Damásio verificou que a regulação do comportamento na sociedade estava desajustada em indivíduos que mantinham intacta a sua inteligência na perspectiva do quociente de inteligência, mas que apresentavam lesões cerebrais e comportamentos socialmente inadequados. A partir destes estudos, o autor defendeu que a tomada de decisões ao nível cerebral está dependente de algo mais que a razão e, desta forma, clarifica a relação de proximidade entre os aspectos cognitivos e emocionais da inteligência. Mais uma vez, torna-se claro que o comportamento inteligente é adoptado num contexto e por referência ao contexto. Trata-se, pois, de aceitar que o quociente de inteligência, individualmente, não representa a inteligência humana; essa representação carece da companhia de outros componentes que o tornem eficaz e eficiente.

Salovey e Mayer (1990) estruturaram a primeira definição de inteligência emocional, numa perspectiva das capacidades cognitivas utilizadas para que os indivíduos percebam, expressem e utilizem as emoções em si próprios e nos outros, com vista à consecução dos seus objectivos. Damásio (1998, 2002) reforçou, com os seus estudos, a interligação dos aspectos cognitivos com os aspectos emocionais e a importância que ambos têm no relacionamento interpessoal. Mais tarde, Goleman (1997; 2000; 2006) e Bar-On (2002) optam por outra via de desenvolvimento, a da consideração de competências e traços na definição de inteligência emocional

Mas, tal como haviam feito Gardner e Sternberg, também Damásio contribuiu sobremaneira para construir a conceptualização de inteligência enquanto um construto multifacetado, em que o comportamento inteligente está dependente de um conjunto de relações neurofisiológicas que envolvem a cognição e a emoção.

Os modelos e contributos anteriormente mencionados têm sido amplamente considerados no percurso que tem possibilitado a congregação das dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais da inteligência numa plataforma heurística e multifacetada. É sob este fundo que, em seguida, procederemos à análise dos conceitos e modelos de inteligência emocional e de inteligência social. Procuraremos, também, descrever alguns estudos que realçam o valor actual desses construtos e analisar a sua importância e pertinência na instituição escolar.

## 1.2. Inteligência Emocional

Em 1990, no decorrer dos trabalhos do 98º Encontro Anual da associação Americana de Psicologia, John Mayer e Peter Salovey propuseram uma definição de inteligência emocional. Em paralelo, publicaram um artigo que deu início à discussão académica sobre a inteligência emocional (Salovey & Mayer, 1990). O construto de inteligência emocional aparece num contexto propício ao desenvolvimento da temática, tal como retratado na introdução deste capítulo, com portas franqueadas pelos trabalhos de Gardner e Sternberg.

Entretanto, a expressão “inteligência emocional” parece ter sido popularizada, em vários contextos, a partir do livro “*Emotional Intelligence*”, de Daniel Goleman (1997),

## Primeira parte – Estudo Teórico

editado em 1995 e marcou o fim do acesso exclusivamente académico à temática. A ideia de que a inteligência emocional tinha uma grande importância no sucesso e felicidade profissional, social, individual e escolar, bem como a inclusão de traços de personalidade e de capacidades no construto de inteligência emocional, parecem ter sido factores que ajudaram à difusão e ao sucesso da visão de Goleman.

Nos últimos anos, a investigação em torno da inteligência emocional parece estar focada na construção de instrumentos de medição que sejam fiáveis, tenham uma aceitação alargada (Bar-On & Parker, 2002; Mayer & Salovey, 2007; Mayer, 2006; Mayer, Salovey, & Caruso, 2002) e, por consequência, concorram para a consolidação do construto. Nessas tarefas, têm sido utilizadas várias vias de análise, o que parece contribuir para que o conceito de inteligência emocional não seja, por enquanto, consensual. A variedade de definições parece estar inerente à perspectiva que os vários autores adoptaram para desenvolver modelos, conceitos e instrumentos, nomeadamente:

- a inteligência emocional na óptica da capacidade cognitiva, como o modelo de Mayer e Salovey (Mayer J. , 2006; Mayer & Salovey, 2007; Mayer & Salovey, 1994; Mayer *et al*, 2002; Salovey & Mayer, 1990), em que o enfoque assenta no conjunto de operações que são executadas pela inteligência para processar as emoções, e envolve o pensamento abstracto e a resolução de problemas. Mayer (2006, p.10) refere que “the definition of EI<sup>4</sup> employed in the ability model views it as a general, traditional, intelligence made up of specific, interrelated abilities. In this model, emotions are viewed as involved signal systems and each emotions conveys a specific meanings”;

- a inteligência emocional na óptica do traço de personalidade, como, por exemplo, o modelo de inteligência emocional de Bar-On (Bar-On & Parker, 2002; Bar-On, 2002) ou na conjugação entre traços e capacidades cognitivas, como é defendido por Goleman (2000; 2002; Boyatzis, Goleman, & Rsee, 2002). Estes modelos incluem, para além das capacidades, outros factores considerados importantes para o sucesso do indivíduo, ou seja, um conjunto de percepções e disposições relacionadas com as emoções.

Esta diferença entre os modelos também tem dado origem a diferenças nos

---

<sup>4</sup> *Emotional Intelligence*

## Primeira parte – Estudo Teórico

instrumentos de medida da inteligência emocional: os primeiros (modelos de capacidade) consideram que a inteligência emocional apenas pode ser medida com recurso a testes de capacidade. Tal é o caso, por exemplo, do Mayer, Salovey, Caruso Emotional Test (Mayer *et al*, 2002); e os segundos (modelos de traço) defendem a validade das medidas de auto-avaliação ou auto-percepção da inteligência emocional (Bar-On, 2002; Bar-On & Parker, 2002; Boyatzis, Goleman, & Rsee, 2002; Lyusin, 2006; Petrides & Furnham, 2003;), como por exemplo o Emotional Inventory Quociente, desenvolvido por Reuven Bar-On e James Parker e o Emotional Competence Inventory, desenvolvido por Goleman e colaboradores.

Em resumo, há duas linhas orientadoras do construto de inteligência emocional que, apesar de alguma sobreposição de elementos teóricos, são diferentes, referem-se a conceitos diferentes e originaram instrumentos de medição diferentes que avaliam objectos de estudo diferentes. É, por isso, natural que os conceitos de inteligência emocional revelem divergências. Deste modo, interessa colocar em perspectiva os conceitos de inteligência emocional vigentes e os pontos de vista que defendem.

Inicialmente, a inteligência emocional foi definida por Salovey e Mayer (1990, p.200) como “(...) the subject of social intelligence that involves *the ability to monitor one`s on and others` feelings and emotions to discriminate among them and to use this information to guide one`s thinking and action*”<sup>5</sup>.

Recentemente Mayer e Salovey (2007) revisitaram o conceito e consideraram que a sua definição inicial é, actualmente, vaga e empobrecida, uma vez que apenas se refere à percepção e regulação de emoções e omite o pensamento acerca das emoções. Em consequência, os autores apresentam a seguinte definição (Mayer & Salovey, 2007, p. 32): “la inteligencia emocional implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual”. Mayer (2006, p.10) coloca a definição de inteligência emocional, por referência aos seus trabalhos em conjunto com Salovey, de uma outra perspectiva: “Emotional intelligence refers to an ability to recognize the

---

<sup>5</sup> Itálico original

## Primeira parte – Estudo Teórico

meanings of emotions and their relationships, and to reason and problem-solve on the basis of them. Emotional intelligence is involved in the capacity to perceive emotions, assimilate emotions-related feelings, understand the information of those emotions and manage them”.

Esta perspectiva acerca da inteligência emocional enquanto capacidade cognitiva não está isenta de críticas. Buckley e Saarni (2006), por exemplo consideram que a ênfase colocada na inteligência emocional enquanto capacidade mental interna à pessoa, sobrestima o papel que as influências externas, como a cultura e o contexto, têm no funcionamento emocional do dia-a-dia e que observar a inteligência emocional sob a perspectiva da capacidade diminui a importância do processo de desenvolvimento através do qual decorrem adaptações afectivas.

Outra definição de inteligência emocional é aquela apresentada por Reuven Bar-On (2002, p.4), que se coloca numa margem diferente e defende um modelo de inteligência emocional alicerçada em traços. Segundo o autor, inteligência emocional é “an array of noncognitive capabilities, competencies, and skills that influence one’s ability to succeed in coping with environmental demands and pressures”. Esta definição suporta o modelo de inteligência emocional de Bar-On, que pode ser classificado como um modelo de traço. A inteligência emocional é medida, nestes modelos, através de escalas de auto-percepção.

Contudo, estas escalas têm sido criticadas (Mayer *et al*, 2002) por:

- (a) implicarem que os participantes se descrevam a si próprios, o que faz depender o resultado da auto-compreensão do indivíduo acerca de si mesmo. Se o auto-conceito dos indivíduos é apurado, as escalas podem ser usadas como medidas precisas dos traços relacionados com as emoções ou capacidades. Todavia, um dos problemas que este tipo de escalas levanta é que as pessoas são, geralmente, más avaliadoras das suas próprias capacidades mentais (Brackett & Geher, 2006; Humphrey, Curran, Morris, Farrell, & Woods, 2007; Mayer, 2006). As escalas de auto-percepção também podem ser utilizadas num contexto de avaliação a 360º, em que o indivíduo se avalia e é avaliado por observadores significativos, como os pares, pais e encarregados de educação, supervisores, etc. (Brackett & Geher, 2006);
- (b) pela sobreposição dos seus resultados aos resultados que podem ser obtidos em escalas de personalidade (nomeadamente *The Big Five*) (Mayer, 2006). Sobre este

Primeira parte – Estudo Teórico

assunto, Brackett e Geher (2006, p.41) referem que "(...) the EQ-i has considerable semantic overlap with measures that have been used for decades".

Porém, num outro sentido, as medidas de percepção da inteligência emocional parecem possuir um valor instrínseco e inerente à natureza das próprias percepções, uma vez que estas afectam o comportamento dos indivíduos. Petrides & Furnham (2003, p.52) em dois estudos sobre a validade dos questionários de autoavaliação da percepção de emoções (um deles com recurso ao Bar-on EQ-i), verificaram que as pessoas com maior inteligência emocional, medida com instrumentos de auto-percepção da inteligência emocional, eram mais rápidas a reconhecer expressões e mais sensíveis aos procedimentos de indução de humor do que as pessoas com baixa inteligência emocional (medida nos mesmos termos). Estes resultados, segundo os autores, contribuem para atestar sobre a validade do construto de inteligência emocional enquanto traço, uma vez que a percepção, tenha ou não acuidade, influencia a cognição, o comportamento e a saúde mental e tem repercussões no desempenho académico, nas condutas de transgressão e no bem-estar subjectivo. Todavia, salvaguardam que "Perhaps it must be accepted, however, that the degree to which the entire constellation of trait EI self-perceptions is accurate cannot be determined". Petrides e Furnham (*ibidem*, p.54) concluem que "Irrespective of the incremental predictive utility that trait EI may afford, its value as a conceptual and explanatory framework that renders it attractive for psychological investigation".

Retomando a questão da conceptualização da inteligência emocional, há outras definições que traduzem a variabilidade de abordagens e conceptualizações nesta área. Matthews et al. (2002, cit. por Brackett & Geher 2006) defendem uma definição que, segundo Brackett e Geher (2006, p.29), abrange aspectos nucleares de vários modelos. Para Matthews *et al.* (*ibidem*) inteligência emocional é "the competence to identify and express emotions, understand emotions, assimilate emotions into thought, and regulate both positive and negative emotions in the self and others".

Humphrey *et al.*, (2007, p.241) desenham uma conceptualização de inteligência emocional que integra várias facetas: "(...) it is reasonable to suggest that EI involves the ability to draw upon key personal (adaptability, impulsiveness [low], self-esteem, self-motivation, stress management, trait happiness, and trait optimism), social (assertiveness, relationship skills, social competence, and trait empathy), and

## Primeira parte – Estudo Teórico

emotional (emotional expression, emotional management, emotional perception, and emotional regulation) attributes in order to adapt effectively to a given social context such as the school, workplace, or home”.

Os vários conceitos de inteligência emocional parecem justificar as nossas palavras iniciais: de que o conceito ainda não é unívoco nem consensual. Petrides e Furnham (2003), por exemplo, referem que o facto de alguns domínios teóricos das conceptualizações se sobreporem (como a auto-percepção emocional) é um indicador de ambiguidade, porque se constata que outros conteúdos teóricos são significativamente diferentes. Esta ambivalência tem sido alvo de críticas, sobretudo porque tem originado resultados diferentes em pesquisas com objectivos semelhantes. Parte da problemática parece residir no manancial de instrumentos de medição da inteligência emocional (Humphrey *et al.*, 2007; Petrides & Furnham, 2003).

Importa, por isso, conhecer os modelos suportados pelos conceitos supramencionados. Em seguida apresentamos o modelo de Inteligência Emocional de John Mayer e Peter Salovey (Mayer, 2006; Mayer & Salovey, 2007; Salovey & Mayer, 1990; Mayer & Salovey, 1994), por ser representativo do modelo da inteligência emocional enquanto capacidade e por ser amplamente referenciado em vários estudos científicos e na bibliografia relacionada com a inteligência emocional (Neta, García, & Gargallo, 2008); de Reuven Bar-On (Bar-On & Parker, 2002; Bar-On, 2002), uma vez que este modelo prespectiva a inteligência emocional enquanto traço, o instrumento de medição da inteligência emocional é utilizado na presente dissertação e em diversos outros estudos ; e o modelo de inteligência emocional de Daniel Goleman (Goleman, 1997; 2000), na medida em que parece ser aquele mais difundido pelo público em geral e, nessa sequência de ideias, mais acessível a alguns dos sujeitos que constituem a amostra da nossa investigação.

### **1.2.1. Modelo de inteligência emocional de Mayer e Salovey**

O modelo de inteligência emocional enquanto capacidade de Mayer & Salovey (1990; 1994; 1997; 2007; Mayer, 2006) é focado na conceptualização de inteligência emocional centrada na habilidade emocional e que, conseqüentemente, afasta da equação os traços de personalidade, independentemente do valor preditivo do

## Primeira parte – Estudo Teórico

sucesso que possam ter. Neste modelo, a inteligência emocional está fundada na capacidade cognitiva subjacente à percepção, assimilação, compreensão e regulação das emoções, tendo em conta os propósitos e a adaptabilidade social. Os autores (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002; Mayer & Salovey, 1994, 2007; Mayer, 2006; Salovey & Mayer, 1990) consideram que a inteligência emocional se conceptualiza através de quatro capacidades básicas relacionadas com a emoção: (1) habilidade para perceber, avaliar e expressar emoções com exactidão; (2) habilidade para aceder e/ou gerar sentimentos que facilitem o pensamento; (3) habilidade para compreender emoções e o conhecimento emocional e (4) a habilidade para monitorar e gerir a emoção no próprio e nos outros.

Assim sendo, percepção emocional é a habilidade para identificar e reconhecer tanto os próprios sentimentos como os sentimentos daqueles que rodeiam o indivíduo. Refere-se ao grau em que os indivíduos podem identificar convenientemente as suas próprias emoções, assim como os estados e sensações fisiológicas e cognitivas que estas encerram. Esta habilidade implica ainda a faculdade para discriminar acertadamente a sinceridade e a honestidade das emoções expressas pelos outros.

A facilitação ou assimilação emocional implica a habilidade para ter em conta os sentimentos quando os indivíduos raciocinam ou solucionam problemas. Centra-se na forma como as emoções afectam o sistema cognitivo e como os estados afectivos ajudam na tomada de decisões. Também ajuda a priorizar os processos cognitivos básicos, contribuindo para focar a atenção naquilo que é realmente importante. Isto é, esta habilidade possibilita a actuação das emoções de forma positiva sobre o raciocínio e sobre a forma de processar a informação.

A compreensão emocional implica a habilidade para compreender o amplo e complexo repertório dos sinais emocionais, etiquetar as emoções e reconhecer em que categorias se agrupam os sentimentos. Para além disso, esta habilidade implica uma actividade tanto antecipatória como retrospectiva para conhecer as causas geradoras do estado de ânimo e as futuras consequências das acções. De igual modo, a compreensão emocional pressupõe o conhecimento de como se combinam os diferentes estados emocionais dando lugar às conhecidas emoções secundárias (i.e., por exemplo, os ciúmes, que podem ser considerados como uma combinação de admiração e amor por alguém com uma nuance de ansiedade devido ao medo de



## Primeira parte – Estudo Teórico

perder o ente querido por causa de outra pessoa). Também inclui a habilidade para interpretar o significado das emoções complexas, por exemplo, as geradas durante uma situação interpessoal (como o remorso que surge por trás de um sentimento de culpa e por algo dito a um companheiro). Contém a destreza para reconhecer as transacções de uns estados emocionais para outros e o aparecimento de sentimentos simultâneos e contraditórios. Estas habilidades são postas em prática diariamente pelos alunos quando, por exemplo, estes se colocam no lugar de algum colega que está a passar por uma situação difícil.

A regulação emocional é a habilidade que inclui a capacidade para estar aberto aos sentimentos, tanto positivos como negativos, e reflectir sobre os mesmos para descartar ou aproveitar a informação que os acompanham, em função da sua utilidade. Para além disso, inclui a habilidade para regular as emoções próprias e alheias, moderando as emoções negativas e intensificando as emoções positivas. Abarca a capacidade para regular as emoções dos outros, pondo em prática diversas estratégias de regulação emocional que modificam os sentimentos próprios e os dos outros.

### **1.2.2. Modelo de inteligência emocional de Bar-On**

O modelo de inteligência emocional de Bar-On é, segundo Brackett e Geher (2006) um modelo baseado no traço de inteligência emocional. Bar-On (2002) considera que a inteligência emocional é um conjunto de capacidades interpessoais, emocionais e pessoais que influenciam a capacidade geral de lidar com as exigências, factores e pressões do ambiente. O autor refere que “Emotionally intelligent people are people who are able to recognize and express their emotions, who possess positive self regard, and are able to actualize their potential capacities and lead fairly happy lives. They are able to understand the way others feel and are capable of making and maintaining mutually satisfying and responsible interpersonal relationships, without becoming dependent on others. These people are generally optimistic, flexible, realistic, and successful in solving problems and coping with stress, without losing control” (Bar-On, 2002, p.33).

O modelo de Bar-On é multifactorial e refere-se ao potencial para a performance e não à performance em si mesma, ou seja, refere-se ao potencial para ter sucesso em vez

## Primeira parte – Estudo Teórico

do sucesso em si. É um modelo orientado para o sucesso e não um modelo orientado para os resultados (Bar-On & Parker, 2002). Compreende competências relacionadas com a compreensão de si próprio e dos outros, assim como o relacionamento com as pessoas, a adaptação às solicitações do meio e a gestão das emoções, traduzidas em 5 grandes dimensões (intrapessoal, interpessoal, adaptabilidade, gestão do stress e estado de humor geral) que, por sua vez, contêm sub-competências, que são capacidades relacionados com as grandes dimensões (*Ibidem*):

- Dimensão intrapessoal: autoconsciência emocional (capacidade para identificar e compreender os próprios sentimentos); assertividade (capacidade para expressar sentimentos, crenças e pensamentos); auto-estima (capacidade para avaliar o próprio adequadamente); auto-realização (capacidade para colocar em acção as próprias capacidades); independência (capacidade para ser realizado e auto-controlado no pensamento, nas acções e para ser livre da dependência emocional).
- Dimensão interpessoal: empatia (capacidade de estar desperto para e de compreender os sentimentos dos outros); responsabilidade social (a capacidade para ser um membro cooperante e construtivo de um grupo social); relacionamento interpessoal (capacidade para estabelecer e manter relações mutuamente satisfatórias, caracterizadas por proximidade emocional).
- Dimensão adaptabilidade: testagem da realidade (capacidade de validar as próprias emoções); flexibilidade (capacidade para ajustar as emoções, pensamentos e comportamentos, para mudar situações e condições); resolução de problemas (capacidade para identificar e definir problemas, bem como para gerar e implementar potenciais soluções efectivas).
- Dimensão gestão do stress: tolerância ao stress (capacidade para resistir a eventos adversos e a situações geradoras de stress através da gestão activa e positiva do stress); controlo de impulsos (capacidade para resistir ou atrasar um impulso e controlar as próprias emoções).
- Humor geral: optimismo (capacidade para encarar o lado positivo da vida e para manter uma atitude positiva, mesmo face à adversidade); felicidade (capacidade para sentir satisfação com a própria vida, gostar de si e dos outros e capacidade de diversão).

### **1.2.3. Modelo de inteligência emocional de Goleman**

Para Goleman (1997), a inteligência emocional é a capacidade de sentir, entender,

## Primeira parte – Estudo Teórico

controlar e modificar estados emocionais em si mesmo e nos outros. Inicialmente o autor defendeu a existência de cinco competências emocionais, cada uma das quais é valorizada por permitir a adaptação do indivíduo ao seu meio. Entre elas podem encontrar-se capacidades e traços de personalidade. Mais tarde, desenvolveu o seu modelo, com foco no mundo do trabalho (Goleman, 2000) e discriminou as seguintes capacidades constitutivas das competências:

- auto-consciência (engloba a consciência emocional, a auto-avaliação e a auto-confiança) – a capacidade de identificar os sentimentos e de os usar para orientar as escolhas, ter uma visão realista de si próprio e das suas capacidades;
- auto-regulação (compreende o auto-controlo, a honestidade, consciência moral, adaptabilidade e inovação) – capacidade de saber controlar os estados emocionais de modo a não perturbar a resolução de problemas;
- motivação (abrange a realização, o envolvimento, optimismo e a capacidade de realização) – consiste na utilização das emoções para enfrentar e persistir nas tarefas;
- empatia (permite compreender os outros, orientar para a ajuda, potenciar a diversidade e ter consciência política) - traduz-se na capacidade do indivíduo se colocar no lugar de outros;
- habilidades sociais (capacidade de influência, comunicação, gestão de conflitos, liderança, catalização da mudança, construção de relações, colaboração e cooperação e estar em equipa) – implica a capacidade de ler situações sociais com correcção e a capacidade de interagir correctamente com os outros.

O autor considera que estas competências são: (a) independentes, uma vez que cada uma contribui, de forma única, para o desempenho profissional; (b) interdependentes, pois as competências relacionam-se entre si; (c) necessárias mas não suficientes, uma vez que o facto de se ter desenvolvido uma competência não significa que se possui outras competências associadas; e (d) genéricas, uma vez que podem ser aplicadas a vários tipos de trabalho, embora cada trabalho requeira competências específicas.

### **1.3. Inteligência Social**

A conceptualização da inteligência social pode ser entendida como um processo (iniciado na década de 20 do século passado), que tem vindo a recolher vários

## Primeira parte – Estudo Teórico

contributos que permitem que seja, actualmente, entendida de uma forma multifacetada (Candeias, 2001, 2006, 2008). Numa primeira fase, até meados da década de 80, parece ter predominado a investigação com base em preocupações sóciométricas, caracterizada pela visão parcelar da inteligência social. Esta perspectiva tem sido criticada por vários autores. Candeias (2008, p.43), por exemplo, refere que “as preocupações de natureza psicométrica condicionaram (...) o desenvolvimento da investigação desta temática (...) que se centrou mais na construção de testes de inteligência social e no estudo das suas qualidades métricas que na elaboração de um consistente quadro de referência teórica que sustentasse a operacionalização do conceito de inteligência social”. Também Kilstron e Cantor, em defesa da sua visão que conceptualiza a inteligência social a partir da consideração de que o comportamento social é mediado pelos processos cognitivos, referem que “In contrast to the psychometric approaches (...), the social intelligence view of personality does not conceptualize social intelligence as a trait, or group of traits, on which individuals can be compared and ranked on a dimension from low to high. Rather, the social intelligence view of personality begins with the assumption that social behavior is *intelligent*<sup>6</sup> – that is mediated by cognitive processes of perception, memory, reasoning, and problem solving rather than being mediated by innate reflexes, conditioned responses, evolved genetic programs, and the like. Accordingly, the social intelligence views construes individual differences in social behavior – the public manifestations of personality – to be the product of individual differences in the knowledge that individuals bring to bear on their social interaction. Differences in social behavior, but it does not make sense to construct measures of social IQ. The important variable is not how much social intelligence the person has but rather what social intelligence he or she possesses” (Kilstron & Cantor, 2000, p.368).

Tendo em conta o descrito, analisaremos os contributos que, a partir da década de 80 do século XX, têm permitido desenvolver a visão da inteligência social enquanto construto que integra variáveis cognitivas, emocionais, personalísticas e contextuais, na senda daquilo que é proposto nos vários trabalhos de Candeias (2001, 2006, 2008).

Embora a medição da inteligência social não se tenha mostrado uma tarefa fácil

---

<sup>6</sup> Itálico original

Primeira parte – Estudo Teórico

(Kilstron & Cantor, 2000), Sternberg (Hedlund & Sternberg, 2002; Sternberg, *et al.*, 2000) descobriu (no âmbito de estudos para a conceptualização da inteligência prática, académica e quotidiana) que as pessoas reconhecem determinados comportamentos que reflectem a competência social, como por exemplo, a aceitação dos outros por aquilo que eles são, a admissão de erros e a sensibilidade para com as necessidades e desejos dos outros. A partir destes estudos, Sternberg (Sternberg, 2003; 1997) teorizou que o conceito de inteligência social era dominado pelos indivíduos, embora de forma implícita. Kilstron e Cantor (2000), referindo-se aos trabalhos de Kosmitzki & John (1993), referem que foi possível identificar um conceito implícito de inteligência social com base nos seguintes traços: compreensão dos pensamentos, sentimentos e intenções das pessoas, competência em lidar com as pessoas, conhecimento extenso das regras e normas das relações humanas, capacidade de perceber a perspectiva dos outros, adaptação a situações sociais, capacidade de se ser atento e preocupado e a abertura a novas experiências, ideias e valores.

Antes disso, houve outros contributos importantes para a clarificação do construto de inteligência social. Kilstron & Cantor (2000) conceptualizam a inteligência social como um processo de conhecimento intelectual, essencialmente centrada na construção e organização de conhecimentos e na concepção da personalidade em que o raciocínio é central na adaptação. Assim, Kilstron e Cantor (2000, cit. por Candeias, 2008, p.88) propõem uma definição de inteligência social que incide sobre o processo de conhecimento interpessoal: "The social intelligence repertoire contains declarative and procedural knowledge relevant to, and directed at, the tasks of social life (...). It consists of concepts about ourselves, other people, and the social situations in which we encounter them, including a more or less continuous historical record as well as more abstract descriptive information; the rules governing impression information, causal attribution, and other social judgments and inferences, planning, monitoring, and evaluating action". Assim entendida, a inteligência social consiste no reportório cognitivo que permite que o indivíduo resolva os problemas do dia-a-dia e que ocorrem num contexto específico.

Candeias (2008) considera que os estudos que conceptualizam a inteligência social a partir do reflexo que a inteligência e a personalidade têm nos padrões complexos de comportamento social, (isto é, o comportamento social é compreendido através da

Primeira parte – Estudo Teórico

interligação e relação entre a inteligência e a personalidade), são consubstanciados na eficácia do comportamento social em função daquilo que é relevante para o indivíduo ou para o grupo. Segundo esta visão, Ford & Tisak (1983, cit. por Candeias, 2008, p.92), definem a inteligência social em função da eficácia comportamental: “The ability to accomplish relevant objectives in specific social setting”.

Por outro lado, as recentes pesquisas na área da inteligência emocional têm procurado estabelecer a interrelação entre a emoção e a inteligência social, com particular relevo para os modelos de inteligência emocional de Goleman (1997; 2000) e de Bar-On (2002), que são modelos compósitos onde o conceito de inteligência social está integrado e diluído (Candeias, 2008). A temática da integração inteligência emocional-inteligência social será alvo de tratamento próprio na presente dissertação.

Entretanto, Goleman (2006) apresentou um modelo conceptual de inteligência social. O autor fundamenta o seu modelo em pesquisas de carácter neuropsicológico: “El descubrimiento más importante de la neurociencia es que nuestro sistema neuronal está programado para conectar con los demás, ya que el mismo diseño del cerebro nos torna sociables y establece inexorablemente un vínculo intercerebral con las personas con que nos relacionamos. Este puente neuronal nos deja a merced del afecto que los demás provocan en nuestro cerebro – y, a través de él, en nuestro cuerpo -, y viceversa” (Goleman, 2006, p.15).

Tal como havia feito para a inteligência emocional, Goleman (2006) integra neste modelo capacidades cognitivas e não cognitivas e organiza o modelo de inteligência social em função de duas categorias que agrupam componentes:

- a consciência social (o que as pessoas sentem sobre os demais), que se refere ao espectro da consciência interpessoal que a capacidade instantânea de experimentar o estado interior de outra pessoa, promovendo a compreensão dos sentimentos. Deste modo, a consciência social é composta pelos seguintes componentes: empatia primária (interpretação dos sinais emocionais não verbais), sintonia (relacionar-se com os demais através da escuta activa), acuidade empática (compreensão dos sentimentos, pensamentos e intenções dos outros) e cognição social (entendimento sobre o funcionamento do mundo social);
- aptidão social (o que as pessoas conseguem fazer com a consciência social), que inclui os seguintes componentes: sincronia (facilidade de relacionamento ao nível não



Primeira parte – Estudo Teórico

verbal), auto-apresentação (apresentar-se eficazmente aos outros), influência (prever e planear o desfecho das interações sociais) e interesse pelos outros (interessar-se pelas necessidades dos outros e agir em conformidade).

Finalmente, o construto de inteligência social também bebe das teorias da inteligência que se focam na relação entre a cognição e o contexto. Como foi anteriormente referido, Gardner (1993) considera que a inteligência tem uma origem biológica que é influenciada pelos contextos de desenvolvimento e pela educação que o indivíduo recebe e defende a existência de uma inteligência intrapessoal, conforme o descrito na parte introdutória deste capítulo. Granott & Gardner (1994, p.171) afirmam que “We maintain that interactions with diverse environments affect the development of intelligence in the domains related to those interactions. When such interactions are available to the individual over time, domain-specific intelligence develops even when not expected”.

Assim sendo, o construto de inteligência social também sofre influências dos contributos da teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1993), que postula que a inteligência é originada biologicamente e que essa origem será beneficiada ou inibida pelos ambientes nos quais os indivíduos se desenvolvem e aprendem. A variabilidade de contextos permite fundamentar uma visão multifacetada e pluralista de inteligência. Gardner (1993) considera, por isso, que o ser humano possui um conjunto de inteligências, com localização cerebral específica, que permite o processamento de informação específico. A inteligência social, como retratado na introdução deste capítulo, “(...) aparece aqui como um conceito de confluência entre a inteligência intrapessoal e a interpessoal ou seja, entre a capacidade de ler e discriminar emoções (próprias e dos outros) e a capacidade metacognitiva para planear e regular o próprio comportamento e dos outros” (Candeias, 2008, p. 116).

Quanto à contribuição de Sternberg, é conveniente lembrar que a Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg, 1985; Sternberg *et al.*, 2000) considera que a inteligência é composta por capacidades práticas, analíticas e criativas e que a inteligência prática é definida em função da resolução de problemas no dia-a-dia e inclui a inteligência social. Ainda segundo esta teoria, cada inteligência reflecte a acção de três tipos de processos e componentes: os componentes da performance, que actuam sobre e resolvem os problemas; os metacomponentes, que planeiam e avaliam a acção de

## Primeira parte – Estudo Teórico

resolução dos problemas e os componentes de aquisição do conhecimento, que permitem a aprendizagem dos dois componentes anteriores. A medição da inteligência é, neste contexto, sensível ao contexto onde decorre a avaliação (Sternberg & Wagner, 1994). “Os pressupostos teóricos e metodológicos desta abordagem fundamentam uma compreensão alargada da natureza cognitiva e contextual da inteligência social, quer como conceito implicitamente derivado, quer como conteúdo experiencial, quer, ainda, como processo cognitivo subjacente à resolução de problemas sociais “ (Candeias, 2008, p.133).

Sternberg considera a existência de uma inteligência prática, no âmbito da sua teoria da inteligência do sucesso (Sternberg, 2003), retratada como uma capacidade que é desenvolvida através da interação com o meio e que se constitui como um mecanismo de aquisição e aplicação de conhecimentos na resolução de problemas quotidianos. Sobre este assunto, Sternberg (Hedlund & Sternberg, 2002, p. 112) diz, sinteticamente, que “O conceito de inteligência prática é um componente-chave da teoria de Sternberg (1985, 1997) da inteligência bem-sucedida. As pessoas de inteligência bem-sucedida são aquelas que reconhecem suas forças e fraquezas e que capitalizam suas forças, ao mesmo tempo, compensando ou corrigindo suas fraquezas. Essas forças e fraquezas podem ser identificadas em relação a três tipos amplos de habilidades: analítica, criativa e prática. A inteligência prática, como componente da inteligência bem-sucedida, é a habilidade de realizar objectivos pessoalmente valorizados, adaptando-se ao ambiente, moldando (ou mudando) o ambiente ou seleccionando um ambiente novo”. O autor sugeriu que a inteligência social é uma inteligência não académica, que partilha um conjunto de elementos declarativos e procedimentais e capacidades de resolução de problemas com a inteligência prática (Candeias, 2008).

Desta forma, a consideração dos objectivos pessoais e adaptativos é central para a compreensão da inteligência social. Por um lado ela parece ser contextualizada e eficiente de acordo com um determinado contexto social; por outro ela é entendida como um instrumento para a adaptação do Homem a esse contexto, mesmo que a adaptação implique a construção de um novo ambiente. Essa adaptação parece estar subjacente aos objectivos pessoais, em parte regulados pelo desenvolvimento do indivíduo.



## Primeira parte – Estudo Teórico

O contexto cultural e o ciclo de vida em que o indivíduo se encontra parecem ser duas influências importantes para a compreensão do desenvolvimento dos objectivos dos indivíduos (Zirkel, 2002). As crenças acerca da inteligência, desenvolvidas em sociedade, também parecem ser indicadores sobre o comportamento a adoptar e, portanto, contextos influenciadores da inteligência e da gestão da vida privada, nomeadamente no comportamento estratégico e orientado para objectivos. Zirkel (2002), por exemplo, refere estudos que identificaram duas orientações diferentes para o significado inerente a situações de aprendizagem e desempenho, a partir das convicções acerca da inteligência. “Pessoas com uma orientação de «aprendizagem» para a inteligência percebem a capacidade intelectual como uma função da aprendizagem não fazem suposições de que qualquer desempenho individual seja uma medida de inteligência ou do valor como pessoa” (Zirkel, 2002, p.24). Por isso, as situações de desempenho por que passam são vistas como uma oportunidade para avaliar o conhecimento actual e para inferir sobre necessidades formativas. Porém, “ (...) aquelas com uma orientação de «entidade» para a inteligência acreditam que esta é principalmente um atributo fixo que nasce com os indivíduos ou surge cedo na vida” (Zirkel, 2002, pp.24-25). Para essas pessoas, a inteligência é uma característica constante e mensurável e, por isso, as situações de desempenho por que passam são vistas como ameaçadoras e a ser evitadas. A mesma autora menciona que nas crianças que são elogiadas pela sua inteligência, ao invés do esforço, existe um impacto negativo na motivação para a realização. Estas crianças têm maiores possibilidades de apresentar um comportamento de desmotivação perante o fracasso, uma vez que o valor transmitido é de que é um aspecto pré-determinado. “A inteligência é, então, entendida como uma capacidade dinâmica onde se integram diferentes níveis de complexidade e do funcionamento do indivíduo que se organizam em função de metas e objectivos inerentes à resolução de problemas mais imediatos e específicos, ou mais amplos e globais, como a vida num grupo ou num contexto” (Candeias, 2003, p. 52).

O Envolvimento social e contextualizado da inteligência constitui-se como um dos aspectos orientadores do conceito. “Deliberadamente, a inteligência é concebida em função da utilidade que exerce no contexto ou no mundo externo do indivíduo” (Candeias, 2003, p. 51). A inteligência social deve ser perspectivada como uma capacidade que permite aceder ao funcionamento social e às relações sociais, tanto no nível intrapessoal, como no nível interpessoal e é traduzida nos comportamentos

Primeira parte – Estudo Teórico

geridos pelos processos cognitivos que são utilizados para a resolução de problemas adaptativos (Candeias, 2003)

Zirkel (2002) refere que o modelo de inteligência social assume 5 suposições acerca do comportamento humano: (1) o comportamento é proposital e estratégico e, portanto, orientado para objectivos; (2) as pessoas são participantes activas das suas próprias vidas e interpretam activamente o significado do seu ambiente social e as oportunidades e riscos apresentados; (3) o comportamento é inerentemente social e contextualizado, isto é, todas as acções ocorrem num contexto social; (4) o comportamento é evolutivo e está relacionado com o estágio do ciclo de vida; (5) os esforços adaptativos das pessoas são criativos e imaginativos e podem ser percebidos na capacidade dos indivíduos transformarem cognitivamente o seu ambiente os significados que lhe atribuem.

Assim entendida, a inteligência social pode ser aceite como um elemento de adaptação e desenvolvimento humano. Se os objectivos sociais parecem influenciar o comportamento humano, de acordo com o contexto cultural que preside ao desenvolvimento dos valores sociais, a própria identidade também está sujeita à influência da inteligência social. As crianças entre os 5 e 7 anos, por exemplo, desenvolvem-se no sentido de gerir as suas interações sociais e ir ao encontro de guiões culturais para a expressão emocional (Melo & Soares, 2006). “As crianças em idade escolar parecem ter internalizado aquilo que é a cultura local das emoções e como devem, ou não, expressar ou lidar com as suas emoções de uma forma adaptativa (Saarni, citada por Melo & Soares, 2006, p.49). As avaliações das crenças internas dos indivíduos e de aspectos do contexto social em que os indivíduos vivem influenciam as percepções das oportunidades e riscos inerentes às escolhas. Em resposta, essas avaliações moldam o desenvolvimento dos objectivos e dos trajectos pessoais (Zirkel, 2002).

Aliás, a cada vez mais constante inclusão do domínio social no contexto da avaliação e diagnóstico em psicologia parece reflectir, por um lado, uma perspectiva de intervenção sistémica e com foco no potencial e na modificabilidade do indivíduo e, por outro, nos factores sociais e culturais em mudança. “Neste último caso, destacam-se, especialmente, as mudanças nos contextos onde se realiza o desenvolvimento interpessoal e intrapessoal que, tradicionalmente, estava sustentado em laços

## Primeira parte – Estudo Teórico

afectivos e sociais de natureza familiar, em que se consolidavam de forma implícita as vivências, a apropriação e a experimentação do conhecimento emocional e social” (Candeias, 2003, p. 59).

Em suma, a inteligência social pode ser vista como um ponto de encontro de variáveis biológicas, cognitivas, emocionais, personalísticas e contextuais. Por isso, por um lado, a inteligência social pode ser entendida como complementar e inter-relacionada à inteligência emocional; e, por outro lado, como um conceito oriundo da natureza interaccionista da cognição e personalidade com o contexto, em função dos objectivos e metas dos indivíduos e das sociedades.

Importa, no âmbito da presente dissertação, aprofundar a relação entre a inteligência social e a inteligência emocional, o que faremos em seguida.

### **1.4.Perspectiva integradora: Inteligências em diálogo**

A relação entre a inteligência emocional e a inteligência social e entre as competências sociais e emocionais parece ser evidente. Goleman (2006), no seu modelo de inteligência social, considera que a consciência social tem uma relação próxima com o elemento da inteligência emocional “consciência de si mesmo” e que a facilidade social tem uma relação com o elemento “autogestão”. Outro exemplo desta ligação pode ser encontrado nos modelos de inteligência emocional de Bar-On (2002) e de Goleman (1997): são modelos compósitos, que integram a inteligência social e combinam características da personalidade com competências sociais

É de lembrar que Salovey e Mayer (1990, p.200), conceptualizaram, inicialmente, a inteligência emocional “(...) as the subject of social intelligence that involves *the ability to monitor one`s on and others` feelings and emotions to discriminate among them and to use this information to guide one`s thinking and action*”<sup>7</sup>. Mayer (2006) afirma que um dos focos de relevo da inteligência emocional reside no seu contributo para as práticas sociais e culturais, uma vez que o conhecimento emocional pode ser aprendido e que é possível que o incremento desses conhecimentos possa ajudar as pessoas a viver vidas mais ricas em termos sociais. No mesmo sentido, Ciarrochi,

---

<sup>7</sup> Itálico original

## Primeira parte – Estudo Teórico

Chan e Bajgar (2001), por exemplo, num estudo realizado com adolescentes, encontraram uma correspondência positiva entre a inteligência emocional, a quantidade de apoio social e a satisfação para com o apoio social.

Porém, é de salvaguardar que uma e outra inteligência são entidades diferentes, embora com um elevado poder de interpelação. Para clarificar, púnhamos em destaque as diferenças: “A inteligência social é considerada como capacidade para compreender as relações pessoais – aos níveis intrapessoal e interpessoal – e expressa-se através de comportamentos regulados por processos cognitivos empregues para resolver problemas que desafiam o bem-estar, as necessidades, os planos e a sobrevivência dos indivíduos nos seus contextos de vida. A inteligência emocional tem vindo a ser equacionada como um requisito para o processamento cognitivo subjacente à transmissão de informação, ao raciocínio e à compreensão sobre emoções e sentimentos, no sentido em que lida, especificamente, com a eficácia emocional a nível intrapessoal e interpessoal. Estes conceitos estão, indiscutivelmente, interligados pela complementaridade entre os elementos emocionais e afectivos subjacentes à expressão comportamental da inteligência em interacção” (Candeias, 2003, p. 58).

Ao longo do seu trajecto desenvolvimental, o indivíduo vai sendo aculturado em moldes de comportamento socialmente desejados em relação às emoções (Melo & Soares, 2006) (a alteração do ritmo cardíaco, em função da interpretação das situações sociais é um exemplo que ilustra esta situação). O comportamento está, portanto, também dependente do pensamento e, por seu lado, há interdependências fundamentais entre o pensamento e a emoção. O pensamento social e o comportamento social parecem ser influenciados pelos afectos (Forgas & Wyland, 2006).

A interligação dinâmica entre a emoção e a sociedade também parece estar presente no conceito de competência social apresentada por Topping, Bremner & Holmes (2002, pp.40-42): “ (...) é a posse e o uso da capacidade de integrar pensamento, sentimento e comportamento para realizar tarefas e resultados sociais valorizados no contexto e na cultura em que o indivíduo está inserido”. Note-se que esta definição agrega claramente os aspectos afectivos e emocionais como elementos importantes do comportamento social. Os mesmos autores salientam ainda que “(...) as actuais

## Primeira parte – Estudo Teórico

concepções da competência social dão igual peso para os domínios comportamental, cognitivo e afectivo” e que “Por meio do pensamento e do sentimento, pessoas socialmente competentes são capazes de escolher e controlar quais comportamentos devem emitir e quais devem suprimir em um dado contexto para realizar qualquer objectivo determinado por elas ou prescrito por outras pessoas”. De facto, o desenvolvimento emocional, ocorre ao longo do tempo de vida. Apesar de alguma determinação à nascença, é influenciado por mudanças noutras áreas (motora, linguística e cognitiva) e, em simultâneo, é um manancial de influência para o desenvolvimento social e a construção de relações (Buckley & Saarni, 2006; Melo & Soares, 2006; Mulsow, 2008). O desenvolvimento emocional, mantém uma ligação estreita com o desenvolvimento humano<sup>8</sup>, o que parece contribuir para a formação e melhoria das capacidades humanas e a utilização das capacidades desenvolvidas (Mulsow, 2008), ou seja, para a competência pessoal.

As reacções e comportamentos emocionais dos indivíduos estão estreitamente ligadas às motivações, valores e objectivos desejados e as experiências emocionais e a aproximação ou o evitamento de determinadas situações visa maximizar a probabilidade de alcançar os resultados e objectivos estabelecidos (Buckley & Saarni, 2006). Alumran e Punamäki (2008), por exemplo, num estudo realizado com adolescentes do Barhain, encontraram associações específicas entre as dimensões de inteligência emocional (segundo o modelo de Bar-On) e estilos de *coping*, o que parece reflectir que a inteligência emocional contribui para o sucesso individual no que diz respeito a lidar com o ambiente e com o stress.

Em suma, as competências emocionais têm um papel relevante para a adaptação social (Goleman, 1997; Lopes, Salovey, & Straus, 2003; Saarni, 2002). Damásio (1998), deixou clara esta relação no seu livro *best-seller* “O Erro de Descartes”, onde defende que a capacidade para integrar informação emocional com decisões racionais e outros processos cognitivos é essencial para a gestão da vida pessoal.

---

<sup>8</sup> O desenvolvimento do ser humano parece corroborar a interligação e indivisibilidade das componentes emocionais e sociais: à medida que se desenvolvem as ligações entre os sistemas emocional e cognitivo, o conhecimento emocional da criança é acelerado e estabelecem-se relações sociais empáticas e ocorre a internalização de normas sociais (através das expressões faciais das figuras de socialização). Aos dois anos e meio as crianças são capazes de simular a sua expressão emocional e de compreender que os outros também o conseguem fazer, o que favorece o entendimento das relações sociais, o desenvolvimento da capacidade empática e a gestão mais eficaz das relações interpessoais (Melo & Soares, 2006).

## Primeira parte – Estudo Teórico

Machados et al. (2008, p.463) referem que “recentemente a investigação tem sublinhado a importância da competência social e da regulação emocional na prontidão e adequação escolar (...) Nomeadamente que a competência emocional se relaciona com o sucesso social e académico (...) sendo central para o desenvolvimento da capacidade da criança interagir e de formar relações positivas com os outros”.

Buckley e Saarni também salientam a coabitação entre os conceitos de inteligência emocional e os aspectos sociais. Ao analisarem criticamente o modelo de inteligência emocional enquanto capacidade cognitiva referem que uma das limitações do modelo supramencionado é o facto de ter um “(...) effect of underestimating the role that outside influences, such as culture and context, play in our day-to-day functioning. Furthermore, we propose that viewing emotional intelligence as an ability downplays the developmental processes through which our effective adaptations unfold. Lastly, the definitions of emotional intelligence does not take into account how values – or what has been called a ‘moral sense’ - inform our emotional experience. In so far as we endorse a view of emotion that emphasizes the dynamic yet functional relationship between individual and context for the generation of emotion, then the individual’s goals, informed by her or his values, will necessarily play a pivotal role in emotional experience” (Buckley & Saarni, 2006, p.53)

Ao conceito de competência emocional, na perspectiva de Saarni (2002), está intrínseco a ênfase nos *skills* emocionais que permitem a adaptação dos indivíduos ao seu ambiente social: contribuem para o funcionamento social, na medida em que auxiliam a gestão e resolução de problemas, ajudam a determinar e compreender o que os outros sentem e a recolher informações acerca do impacto, nos outros, da comunicação emocional estabelecida e a determinar respostas emocionais adequadas (Buckley & Saarni, 2006). Aliás, o afecto pode ter impacto nos julgamentos e avaliações sociais acerca de outros indivíduos. A observação dos outros e a interpretação das suas acções é uma avaliação diária (Forgas & Wyland, 2006) o que, em parte, suporta o processo desenvolvimental humano, especificamente o das emoções (Melo & Soares, 2006). O relevo dos *skills* emocionais na adaptação social também pode ser constatado nos seus aspectos negativos: o deficit nas capacidades de perceber e nomear emoções pode originar comunicação inadequada ou deficiente e, conseqüentemente, atrasar a competência social (Machado *et al.*, 2008).

Primeira parte – Estudo Teórico

A emoção, enquanto processo desenvolvimental parece ser, em essência, contextualizada pelos aspectos sociais e aprendidos do comportamento humano. Por isso, não parece ser coerente adoptar divisões acerca do comportamento competente do Homem, no que se refere ao papel destas duas inteligências. Torna-se, parece-nos, pertinente falar-se em competências sócio-emocionais, expressão que parece traduzir as capacidades, conhecimentos e *skills* emocionais e sociais postos em acção num contexto cultural, para traduzir comportamentos adaptados ao ambiente e concorrentes para os propósitos do indivíduo. A interdependência entre as competências sociais e emocionais, e, portanto, a adopção de uma perspectiva integradora que clarifique as interligações permanentes entre ambas e promova a intervenção sobre as competências sócio-emocionais (por contraste com a intervenção sobre umas ou outras), parece ser um dado a partir do qual a pesquisa e a intervenção podem organizar-se. Os indivíduos fazem a gestão dos seus comportamentos, afectos e cognições de modo a alcançar os seus objectivos sociais. As componentes da competência emocional, desenvolvidas contextualmente e de acordo com normas e expectativas de pessoas significativas e da sociedade que envolve o indivíduo, contribuem para o sucesso das interacções sociais

Mas a importância das competências sócio-emocionais parece também ser alicerçada nos movimentos que defendem a implementação da educação sócio-emocional na escola. Os objectivos desta educação sempre foram focados no desenvolvimento de competências sócio-emocionais (Cohen & Sandy, 2007). O núcleo gerador da educação sócio-emocional e, portanto, os princípios que constituem o suporte teórico para a implementação de programas, é distinto de autor para autor. Todavia, Choen & Sandy (2007) identificam um conjunto de competências que parecem ser transversais aos vários modelos, representar aquelas que têm um valor preditivo da capacidade de aprendizagem e resolução de problemas e aquelas que são fundamentais para as relações laborais e afectivas, nomeadamente: consciência de si e dos outros, capacidades de reflexão e empatia, flexibilidade e criatividade na resolução de problemas e na tomada de decisão, capacidade para regular os impulsos, para cooperar e comunicar clara e directamente, auto-motivação e a formação e manutenção de amizades.

As competências de auto-regulação, que envolvem competências cognitivas,

## Primeira parte – Estudo Teórico

emocionais e sociais, parecem estar subjacentes a grande parte dos comportamentos e atributos associados ao sucesso na adaptação à escola (Machado *et al.*, 2008). Por isso, se por um lado os estudos mencionados ao longo deste ponto sugerem que existe uma interligação forte e dinâmica entre a inteligência social e a inteligência emocional, por outro, o mesmo parece ser corroborado pela acção prática, que parece estar a ser implementada em algumas escolas, em prol de uma educação que integre a aprendizagem integrada de competências sociais e emocionais.

Entende-se, por isso, que a inteligência emocional e a inteligência social são complementares e dialogantes, na medida em que a compreensão do comportamento humano dificilmente pode ser conseguida através da análise das competências emocionais ou das competências sociais isoladamente; nem a educação das crianças e jovens será consistente se os aspectos emocionais e sociais da inteligência forem abordados separadamente. A confluência da inteligência emocional e da inteligência social é, por isso, imprescindível, uma vez que vários aspectos da vida beneficiam com o desenvolvimento da inteligência social e da inteligência emocional.

O próximo ponto procura clarificar, por isso, a importância da inteligência emocional e da inteligência social, na perspectiva (a) de alguns estudos que têm vindo a ser realizado nos primeiros oito anos do século XXI e (b) dos autores que defendem a implementação da aprendizagem sócio-emocional na escola.

### **1.5.O relevo da inteligência emocional e da inteligência social**

#### ***1.5.1.Importância da inteligência social e emocional: análise de alguns estudos***

O construto de inteligência emocional, apesar das divergências entre autores, propõe-se explicar as diferenças individuais na gestão, processamento e utilização de informações de carácter emocional, tendo em vista a natureza intrapessoal e interpessoal do indivíduo. Também se constitui como um quadro conceptual que assenta na capacidade de prever o comportamento e o desenvolvimento do indivíduo. A actividade de investigação também tem vindo a confirmar o interesse sobre esta área e a sua vinculação a outros âmbitos de estudo. Entre 1997 e 2003, foram



Primeira parte – Estudo Teórico

divulgadas através da base de dados *PsycholInfo*, investigações que correlacionam, estudam ou visam desenvolver a aplicação da inteligência emocional nas áreas da educação (118 publicações), saúde (73 publicações), liderança (70 publicações) e ajustamento social (44 publicações) (Neta *et al*, 2008)

Quanto ao ajustamento social e à saúde, Petrides e Furnham (2003) mencionam que a inteligência emocional (traço) tem sido relacionada com a orientação para objectivos e o nível de satisfação para com a vida, depressão e intensidade do afecto e satisfação no casamento e que a auto regulação emocional foi relacionada com os comportamentos de gestão do humor. Ciarrochi *et al*, (2001), num estudo sobre a medição de inteligência emocional em adolescentes, constataram que a inteligência emocional era mais alta nas raparigas<sup>9</sup> e estava positivamente associada com a capacidade de identificação de expressões emocionais, quantidade de suporte social, dimensão da satisfação com o suporte social e os comportamentos de gestão do humor. Ciarrochi *et al*. (2001), num estudo realizado com adolescentes, também encontraram relações entre a percepção e a gestão das emoções e a quantidade e satisfação para com o apoio social. Lopes *et al*. (2003) citam vários estudos que estabeleceram a ligação entre a capacidade para ler emoções faciais, compreender o vocabulário emocional e regular o afecto com a competência social e a adaptação. No mesmo estudo, verificou-se que indivíduos com classificações mais elevadas numa subescala que avalia a gestão das emoções<sup>10</sup> tinham mais probabilidade de relatar relações positivas com os outros e de ter a percepção de níveis superiores de apoio parental e apresentam menos probabilidades de relatar interacções negativas com amigos próximos (Lopes *et al*., 2003). Estes estudos parecem confirmar a importância das emoções na adaptação social.

Vários autores têm-se debruçado sobre a inteligência social e emocional no seio da escola. González e Cueto (2000), num estudo acerca dos problemas emocionais e comportamentais enquanto preditores do rendimento escolar, encontraram diferenças significativas na população adolescente no que se refere às patologias emocionais e comportamentais: as mulheres são mais depressivas-ansiosas, com mais queixas

---

<sup>9</sup> Parece, a este propósito, haver evidências de que a inteligência emocional é sensível a diferenças com base no género (González & Cueto, 2000).

<sup>10</sup> O teste utilizado foi o Mayer, Salovey e Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), instrumento que deriva directamente do modelo de inteligência emocional de Mayer e Salovey e procura avaliar a inteligência emocional como capacidade.

Primeira parte – Estudo Teórico

somáticas e problemas de relação e pensamento que os homens, nos quais dominam as condutas de busca de atenção e condutas criminais. Miazal e González (2006), num estudo realizado em estudantes entre os 12 e os 32 (que frequentavam níveis de ensino básico, secundário e universitário) encontraram resultados que suportam que a inteligência emocional elevada é um bom preditor da adaptação ao ambiente escolar. Candeias, Franco e Pires (2008) num estudo com o objectivo de descrever a inteligência social e emocional e as suas relações com as competências sociais e emocionais em crianças do 1º ciclo de escolaridade e as suas relações com a inteligência abstracta e os resultados escolares, descobriram resultados que sugerem que a qualidade da participação social pode providenciar melhores condições para a melhoria do sucesso escolar. Os resultados obtidos também: (a) sugerem que a experiência em tarefas sociais constitui um mecanismo importante para desenvolver competências emocionais e sociais; (b) apontam para uma relação próxima entre a motivação para a interacção social e as competências emocionais (competências intrapessoais e interpessoais); (c) mostram uma interacção próxima entre a familiaridade e a experiência em lidar com tarefas sociais e o quociente de inteligência geral; e demonstram que (d) a participação social parece ser um importante factor de sucesso escolar. Machado *et al.* (2008), num estudo em que analisam as relações entre o conhecimento das emoções, as competências sociais e as competências académicas e os factores proximais, nomeadamente a aceitação entre pares, encontraram resultados que indicam que o conhecimento das emoções em crianças (de 5 e 6 anos de idade) é um factor de mediação nas associações entre as competências académicas e a aceitação entre os pares.

Na área específica da saúde e bem-estar, Humphrey *et al.* (2007) consideram que há evidências científicas de que a melhoria da inteligência emocional têm impacto na prevenção de comportamentos de risco e saúde (sobretudo pela contribuição da redução do risco de consumo de substância ilícitas) e no bem-estar e chama a atenção para dois estudos: o primeiro, de Gerits, Derksen, Verbruggen e Kaatzko (2005), que sugere que adultos com níveis mais elevados de inteligência emocional sofrem menos de stress, têm melhor saúde e bem-estar geral, demonstram melhor capacidade de performance e têm menos *burnout* em empregos causadores de muito stress; o segundo, de Brackett, Mayer e Warner (2004), que mostra evidências de que a dificuldade em alunos do ensino secundário em perceber e usar emoções para facilitar o pensamento está associada com comportamentos negativos (como o uso de

drogas e comportamentos desviantes).

A importância da inteligência emocional no mundo laboral tem vindo a ser largamente reconhecida e relacionada com o sucesso profissional (Goleman, 2000). Humphrey *et al.* (2007) sublinham que há um conjunto de razões para assumir que a melhoria da inteligência emocional é benéfica relativamente à performance profissional e salientam que os indivíduos emocionalmente inteligentes têm mais probabilidade de sucesso em comunicar as suas ideias e objectivos, possuem competências sociais necessárias para o desempenho das suas funções e para trabalhar em equipa. No caso dos líderes, a inteligência emocional pode providenciar um clima organizacional mais favorável.

Em suma, os estudos, aqui citados quase como uma amostra representativa de um conjunto muito mais alargado de estudos sobre a inteligência emocional e social, parecem demonstrar que estas são relevantes em diversas áreas de actuação e do conhecimento dos indivíduos. Relevam também para a compreensão das diferenças e como características predictoras e compreensivas do comportamento humano.

### ***1.5.2. Escola: a emergência da aprendizagem sócio-emocional***

Como reflexo da relevância da inteligência emocional e social, a sociedade parece começar a dar os primeiros passos para promover as competências sócio-emocionais. As escolas, na qualidade de centros privilegiados de socialização de crianças e jovens, parecem começar a despertar para a interligação entre as competências sócio-emocionais e o sucesso escolar (Zins & Elias, 2006).

A aprendizagem sócio-emocional pode ser entendida Como “(...) the capacity to recognize and manage emotions, solve problems effectively, and establish positive relationships with others (...)” (Zins & Elias, 2006, p. 1). O CASEL refere que “(...) SEL is the process of acquiring and effectively applying the knowledge, attitudes, and skills necessary to recognize and manage emotions; developing caring and concern for others; making responsible decisions; establishing positive relationships; and handling challenging situations capably” (CASEL, 2003, p.1).

A Educação sócio-emocional pode beneficiar todos os jovens<sup>11</sup> em idade escolar, sejam crianças e jovens com percursos escolares regulares, como crianças e jovens com necessidades educativas específicas (Cohen & Sandy, 2007). Zins e Elias (2006, p.3) referem alguns benefícios da aprendizagem sócio-emocional: efeitos positivos sobre a performance académica e sobre a saúde; melhoria dos valores de cidadania; é essencial para o sucesso ao longo da vida e é exigida pelos empregadores; reduz os riscos de inadaptação, falhanço nas relações interpessoais, abuso de substâncias e infelicidade. Como retratado noutros pontos da presente dissertação, as crianças com competências emocionais desenvolvidas são mais capazes de persistir na busca de resultados, mesmo em face à adversidade ou a maus resultados e de desenvolver amizades, apesar de conflitos ocasionais com os colegas (Buckley & Saarni, 2006). As situações de derrota ou de insucesso podem levar as crianças a experienciar uma grande variedade de sentimentos. Contudo, as crianças podem aprender a lidar com essas situações, nomeadamente se forem capazes de utilizar as suas competências emocionais na perssecação dos seus objectivos e na adaptação ao ambiente (Buckley & Saarni, 2006, p. 55)".

Buckley e Saarni (2006) consideram que os *skills* das competências emocionais são um agrupamento de recursos que está disponível aos jovens para que estes possam enfrentar os desafios vitais e mencionam que as competências emocionais favorecem o desenvolvimento positivo, as relações entre os pares e o sucesso social; é relevante no desempenho académico e no ajustamento escolar (Miazal & González, 2006). Por outro lado, a educação sócio-emocional parece estar centrada na prevenção universal, embora também seja incluída em programas de prevenção secundária e terciária. Nesta perspectiva, parece constituir-se como um sistema unificador, capaz de coordenar e unificar baseados na escola. Trata-se, no fundo, de evitar a fragmentação das intervenções de prevenção primária uma vez que os seus objectivos e metas permitem abarcar os objectivos e resultados que, previsivelmente, os programas de prevenção primária específicos e em separado poderiam alcançar. Por isso, em vez de, por exemplo, programas de promoção da saúde, prevenção do consumo de álcool e de prevenção do *bullying*, os programas de educação sócio-emocional respondem ao

---

<sup>11</sup> A excepção parece ser as crianças com autismo severo que, por definição, são incapazes de desenvolver aprendizagem emocionais e sociais de forma significativa.

Primeira parte – Estudo Teórico

mesmo conjunto de preocupações, de forma integrada (Zins & Elias, 2006).

É certo que a emergência da implementação de conceitos de inteligência e de competência mais alargados e integradores reside também na alteração das estruturas sociais, com particular relevo para aquelas que têm vindo a acontecer no seio da estrutura familiar e escolar (Candeias, 2003). É relevante, neste âmbito, que os jovens portugueses, com idades entre os 12 e os 15 anos, atribuam à escola uma função de interacção social, quer com os pares, quer com os adultos (Candeias, 2003).

Porém, é de salientar que a intervenção da escola, sem integrar e solicitar a colaboração dos outros ambientes em que as crianças e os jovens crescem, não parece ser eficaz (Zins & Elias, 2006). Recentes alterações na legislação (Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril) que rege a administração escolar portuguesa parecem apelar a necessidade de uma maior proximidade entre contextos de desenvolvimento (isto é, solicitando e responsabilizando mais os encarregados de educação, edilidades e representantes da sociedade local na gestão das escolas). O CASEL (2003) também realça a importância da participação do meio e dos pais para a implementação de programas de aprendizagem sócio-emocional, sugerindo que a acção do ambiente escolar apenas terá efeito se for complementar com as aprendizagens decorrentes do ambiente familiar. Zins e Elias (2006) defendem que a aprendizagem sócio-emocional apenas tem sentido se for sistemática, contínua, integrada no currículo académico e suportada por parcerias escola-família e num ambiente adequado.

Estes passos parecem ser determinantes no (possível) desenvolvimento da educação sócio-emocional. Candeias refere que estudos recentes demonstram que jovens dos 12 aos 19 anos “ (...) com vivências socioculturais e hábitos de participação social em actividades grupais de natureza desportiva, comunitária, associativa e cultural apresentam níveis mais elevados de inteligência social e de ajustamento psicossocial. Esses níveis estão associados a dinâmicas relativas às situações sociais que têm de resolver. Estes exemplos vêm assinalar, com nitidez, a relação entre a experiência e a participação social, em diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e desportivos, e níveis superiores de desenvolvimento, de comportamento e inteligência sociais. Evidencia-se, também, uma relação próxima entre a inteligência social e a flexibilidade cognitiva dos processos invocados para resolver situações de natureza

Primeira parte – Estudo Teórico

social, quer pessoal, quer interpessoal” (Candeias, 2003, p.60). Assim sendo, as expectativas parecem estar centradas na possibilidade do crescimento da sociedade, na qualidade de contexto construtivo e enriquecedor, sobre a escola e a escolaridade. Dito de outra forma, trata-se de estruturar vantagens educativas a partir do desenvolvimento de competências para além das exigências dos *curricula* escolares (Silva, 2008).

Embora a validade da aprendizagem sócio-emocional não seja totalmente consensual<sup>12</sup>, alguns autores têm relatado o sucesso de intervenções em meio escolar que enfatizam as competências sócio-emocionais, o que parece ser um indício de que o treino de competências emocionais contribuiu para a adaptação social (Lopes *et al.*, 2003).

Contudo, os programas de intervenção educativa na área das competências sócio-emocionais têm encontrado a sua validade em estudos empíricos. Resultados positivos da intervenção educativa foram encontrados por Ulutas e Ömeroglu (2007): as crianças que beneficiaram do programa obtiveram resultados mais elevados em indicadores de inteligência emocional e foram melhor classificadas em escalas de avaliação da inteligência emocional preenchidas pelos professores, do que as crianças pertencentes ao grupo de controlo. Os autores argumentam que o sucesso académico aumenta e as relações sociais são favorecidas com o ganho de inteligência emocional, o que origina menos problemas comportamentais e permite que os educadores orientem mais as suas energias para o processo de ensino aprendizagem. Matos (1997), encontrou resultados que corroboram o potencial da acção educativa. O autor considera que as dificuldades de relacionamento interpessoal têm a sua génese num reportório de comportamentos deficientes, provavelmente devido à história das aprendizagens sociais dos indivíduos e que as lacunas podem ser ultrapassadas

---

<sup>12</sup> Ressalva-se que, como em todos os campos da investigação e da acção científica, há autores que não concordam com esta visão. Os efeitos positivos da inteligência emocional têm encontrado alguns aspectos que revelam inconsistências. Humphrey *et al.* (2007) referem que as afirmações de Goleman (1997), entre outros autores, de que a inteligência emocional é melhor predictor de sucesso escolar do que o quociente de inteligência, são baseadas em estudos contraditórios e limitados. Os autores (Humphrey *et al.*, 2007, p. 248) afirmam que é necessário ser-se cuidadoso quanto aos efeitos de melhoria académica e do bem-estar e saúde que são defendidos como efeitos da inteligência emocional e referem que “The first warning sign is that the concept itself has consistently defied a clear an agreed-on definition – a basic scientific requirement. Furthermore, it is still unclear whether emotional intelligence represents anything more than a combination of personality variables and certain aspects of general cognitive ability (Schulte *et al.*, 2004). Allied to this, there seems to be little agreement as how the construct should be assessed”.

Primeira parte – Estudo Teórico

através de programas de competências de relacionamento interpessoal. Num estudo que realizou com 60 jovens do 1º, 2º e 3º ciclo (com idades entre os 6 e os 13 anos), encontrou resultados que indicam que os alunos foram avaliados de forma mais positiva pelos colegas após a frequência de um programa de desenvolvimento de competências sociais. González e Cueto (2000, p. 164), num estudo que realizaram com adolescentes espanhóis, encontraram relações entre o rendimento académico e os transtornos emocionais. Em consequência, consideram que “Si se tiene en cuenta que los procesos mentales, conductuales y afectivos que implica la socialización se aprenden y se desarrollan a lo largo de todo el ciclo vital, la función esencial del sistema educativo es contribuir a esta socialización” e propõem que sejam incorporados na escola programas que promovam o desenvolvimento das capacidades sociais.

A pertinência da aprendizagem sócio-emocional parece ser tanto mais relevante quanto esta for capaz de se constituir, como defende o *CASEL* (2003), como uma charneira para a igualdade de oportunidades. Alguns estudos têm vindo a salientar a influência das competências sociais e dos valores sociais no insucesso escolar. As diferenças no desempenho escolar, devido a variáveis de género e de etnia, não parecem ocorrer nos primeiros anos escolares, mas sim após longos períodos de frequência escolar (Zirkel, 2002). A explicação para tal desenvolvimento parece residir no facto dos alunos não vivenciarem a mesma situação na escola. “Quando os estereótipos estão presentes numa cultura, eles podem ter um efeito poderoso no desempenho” (Zirkel, 2002, p. 26), sobretudo se atendermos que ao longo da frequência escolar os estereótipos ficam mais claros e os jovens mais capazes, em virtude do seu desenvolvimento natural, de os “olhar”.

Uma análise, ainda que elementar, dos vários modelos de inteligência emocional parece corroborar a importância das capacidades ou competências para a adaptação aos contextos sociais. Miazal e González, neste âmbito, referem que “(...) es lógico establecer una relación entre IE y adaptación social general pues la investigación en el campo de la regulación emocional ha revelado que los individuos empáticos (uno de los componentes esenciales de la IE) son menos agresivos por su sensibilidad emocional y su capacidad para comprender las consecuencias negativas potenciales que se derivan de la agresión, tanto para el propio como para los que le rodean” e que, por referencia a Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, “(...) los individuos poco

Primeira parte – Estudo Teórico

controlados, irritables e impulsivos son propensos desde la adolescencia a externalizar problemas de conducta y, por tanto, a exhibir conductas desadaptadas” (Miazal & González, 2006, p.428).

Neste contexto, a aprendizagem sócio-emocional pode favorecer a geração de ambientes de aprendizagem positivos. O ambiente onde se desenvolvem estas competências parece ser de grande importância. O respeito mútuo, a cooperação, a preocupação com e pelos outros parecem ser factores ambientais relevantes. Tais contextos podem encorajar os jovens a explorar novas oportunidades de aprendizagem que permitem ocasiões acessíveis para resolver as suas necessidades pessoais e os seus problemas. Também se constituem como contextos de apoio ao estabelecimento de relações positivas entre pares e com adultos (Zins & Elias, 2006). Os indivíduos parecem utilizar o ambiente para se moldarem a si próprios. De facto, o comportamento orientado para objectivos ajuda a definir o próprio senso de quem somos (Zirkel, 2002). Esta noção torna-se tanto mais importante se for enquadrada no contexto do desenvolvimento da identidade<sup>13</sup>. Todavia, é notório que as ideias próprias da inteligência emocional, do desenvolvimento de competências sócio-emocionais e da aprendizagem sócio-emocional desafiam a visão tradicionalista do ensino, que assenta no ensinamento de conteúdos curriculares e no pressuposto de que o conhecimento é o recurso fundamental para ajudar os jovens a enfrentar os desafios da vida adulta (Humphrey *et al*, 2007). Apesar de alguns tons críticos, o desenvolvimento emocional tem vindo a ser reconhecido como bastante relevante na promoção do sucesso social e académico, bem como fulcral para o desenvolvimento da capacidade de interacção e estabelecimento de relações positivas da criança (Machado *et al*, 2008). Parte significativa desse desenvolvimento ocorre na escola e na pré-escola, em ambientes que, tendo em conta o relevo mencionado anteriormente, devem contribuir para o desenvolvimento global do ser humano. Por isso, parece poder-se afirmar, com alguma segurança, que a escola, subsidiária da construção da sociedade e alvo das suas expectativas, traduz o relevo e a importância da inteligência social e da inteligência emocional e reclama (ou reclamará) a implementação de estruturas que permitam o desenvolvimento das competências sócio-emocionais.

---

<sup>13</sup> “As identidades formam um meio pelo qual nos localizamos em nosso ambiente social” (Zirkel, 2002, p. 31) e proporcionam uma ligação entre a visão individual e pessoal do mundo e a forma como o indivíduo se apresenta a esse mundo. O indivíduo, mais conscientemente ou menos conscientemente, também tem uma acção importante na geração de ambientes propícios. A inteligência emocional também parece residir na capacidade do indivíduo reconhecer os seus estados emocionais e afectivos e a influência que os mesmos têm no ambiente e nos outros e vice-versa (Forgas & Wyland, 2006).



## **2. Competência social e competência emocional**

The bright student without her pencil or calculator can no longer demonstrate the same competence as she could with them. But, you may say, she still has the competence; she's just unable to show it. Before calculators or computers were even invented, many may have "had" the competence to use them well; whether they would have or not is clearly a moot point. Indeed, one could even argue that the nature of what it means to be competent in mathematics has changed with the invention of these devices. The computational abilities which were once so important in school mathematics are quickly diminishing in importance, much as the ability to ride a horse in order to transport oneself quickly. (...) in a rapidly changing world, flexibility and the ability to cope with novelty are more important to survival than in a world that is relatively more stable and static.

(Sternberg & Wagner, 1994)

### **2.1. Introdução**

A importância da competência para o sucesso tem sido referenciada em vários contextos: no emprego (Goleman, 2000; Pereda & Berrocal, 1999), na escola (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], 2003) e no contexto social, por referência ao relacionamento familiar, social e ao desenvolvimento da saúde e do bem-estar (Bar-On & Parker, 2002; Candeias, 2008; CASEL, 2003; Goleman, 1997).

O currículo escolar português também parece traduzir, na sua concepção, um entendimento construtivo, flexível e adaptativo das aprendizagens. Ele é alicerçado em competências gerais (ou essenciais) e específicas (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março). O conjunto de competências gerais designa-se assim por ter um elevado grau de transfer entre os vários cenários em que os jovens são integrados ao longo das suas experiências de aprendizagem. As competências específicas referem-se a

## Primeira parte – Estudo Teórico

domínios específicos, como por exemplo as ciências exactas, e caracterizam-se por serem muito menos adaptáveis e flexíveis que as anteriores, isto é, são competências perspectivadas para terem utilidade em ambientes restritos, reportados à competência específica. Também o projecto *Tuning Educational Structures in Europe*, criado para facilitar a validade das aprendizagens em cursos superiores (no âmbito do Processo de Bolonha) é alicerçado em competências gerais e específicas. Entre as competências gerais, o projecto considera aspectos como o conhecimento de uma segunda língua, capacidades de pesquisa e aspectos eminentemente emocionais e sociais, como a tomada de decisões, a capacidade de trabalhar em equipas interdisciplinares e em ambientes multiculturais ou a capacidade de liderança (*Tuning Education Structures in Europe*, 2009).

A competência em si, olhada mais proximamente, tem sido alvo de vários estudos que parecem ter resultado em três modelos teóricos (Pereda & Berrocal, 1999; Royo & Del Cerro, 2005):

- o modelo comportamental ou molecular, segundo o qual as competências são um conjunto de comportamentos observáveis que permitem a concretização de tarefas e actividades. Coloca o foco nos elementos moleculares das competências;
- o modelo de qualidades ou atributos pessoais, em que a competência é entendida como uma combinação de atributos inerentes ao desempenho bem sucedido, ou seja, por traços caracterizados por serem mais amplos ou mais específicos, o que influencia a sua operacionalização em diversos ambientes (alguns são generalizáveis e transferíveis e possíveis de ser aplicados a vários ambientes; outros são específicos a determinado contexto e/ou tarefa);
- o modelo holístico, que concebe as competências como a integração das tarefas desempenhadas (portanto, traduzidas em comportamentos) e dos atributos dos indivíduos. Por isso, a competência nasce na interacção dinâmica de conhecimentos, capacidades, atitudes, aptidões e traços de personalidade, que são mobilizados por referência às exigências do meio e às expectativas de desempenho, relativamente ao indivíduo.

Este último modelo parece ser mais propício à análise das competências sociais e emocionais (Talavera & Pérez-González, 2007). Parece-nos, sobretudo, que o modelo holístico concretiza a interacção e influência recíproca entre o indivíduo e as suas aprendizagens, conhecimentos e o meio sociocultural onde o indivíduo está incluído.

## Primeira parte – Estudo Teórico

Considera a competência de uma forma multifacetada, que compreende capacidades, traços e a co-construção de um ambiente, o que, por referência ao estudo sobre a inteligência anteriormente realizado, parece permitir enquadrar melhor as capacidades inerentes à inteligência emocional e à inteligência social.

Pereda e Berrocal (1999) consideram que as competências referem-se a comportamentos desenvolvidos no momento em que são postos em acção as capacidades, atitudes, conhecimentos e traços de personalidade, em prol a um objectivo. As competências parecem, portanto, ser entendidas como um conjunto de características, conhecimentos e capacidades pessoais que são postos em prática e que podem, por isso, ser observados. São susceptíveis de desenvolvimento e aprendizagem e contextualizadas num meio ambiente onde existam os meios e recursos necessários à efectivação da competência.

Os autores (*ibidem*) colocam o conceito numa outra perspectiva mais clara. Os autores defendem que a demonstração de competência face a uma tarefa requer o domínio de conhecimentos (saber), processos (saber-fazer), atitudes (saber ser/estar), e também a motivação para a acção (querer fazer) e a posse de características pessoais cognitivas, emocionais, e traços de personalidade, e ambientais que concorram para a acção (poder fazer).

Podem ser distinguidas as competências gerais e específicas (Tuning Educational Structures in Europe, 2009; Pereda & Berrocal, 1999). O projecto *Tuning Educational Structures in Europe* (2009) consideram que é cada vez mais importante o desenvolvimento das competências gerais e distingue 3 tipos de competências gerais. Competências instrumentais (capacidades cognitivas e metodológicas, por exemplo), competências interpessoais (como as capacidades sociais para a interacção e cooperação) e as competências sistémicas (capacidade para compreender os sistemas).

Ainda no âmbito da distinção entre competências, Talavera e Pérez-González (2007, p. 95) chamam a atenção para a denominação de metacompetências que (citando Fleming, 1991) "(...) se refere a competências de nível superior que permitem mobilizar um conjunto de outras competências de menor alcance (...) ou que (citando Cardona, 2003) "(...) refere-se às características do indivíduo que precedem a

Primeira parte – Estudo Teórico

aquisição, o desenvolvimento e a aplicação de todos os tipos de competências (i.e., capacidade para tomar decisões, integridade ou inteligência emocional)”.

Em suma, o indivíduo competente parece ser aquele que, dotado de instrumentos pessoais (técnicos, cognitivos, emocionais e sociais), age, colocando em prática os seus conhecimentos, aptidões e atitudes para garantir a consecução de tarefas, com recurso à mobilização de energias e vontades reguladas pela motivação, num contexto que disponibiliza os recursos necessários para a aplicação da competência. Essas competências podem ser gerais (transferíveis entre contextos e aplicáveis em vários meios), como parece ser o caso das competências emocionais e sociais, ou específicas (relativas a determinadas tarefas e meios ambientes).

Mas se a competência pode ser assim caracterizada, também importa saber como é desenvolvida, como é enquadrada no seio do Homem e como interage, para a adaptação e desenvolvimento, com outros sistemas. Neste sentido, Candeias e Almeida (2005) realçam a importância do modelo de competência humana de Greenspan e Driscoll (1997).

Estes autores propuseram um modelo conceptual e compreensivo da competência humana, estruturado em três níveis, um de carácter global até um de carácter elementar. A inteligência e a competência pessoal são centrais neste modelo. A competência pessoal integra as capacidades que concorrem para a consecução dos objectivos ou para a resolução de problemas. A inteligência é um pré-requisito para o comportamento de sucesso (portanto, mais inerente às capacidades, nomeadamente daquelas que estão envolvidas nos processos de pensamento e compreensão), que coabita com outros aspectos da competência que, igualmente, cooperaram para a realização das tarefas. A competência pessoal engloba quatro domínios de competência: física, afectiva, quotidiana e académica. Os domínios dividem-se em subcomponentes. A inteligência social e a inteligência prática, por exemplo, são subcomponentes da competência quotidiana (Candeias & Almeida, 2005).

Este modelo contribui para a compreensão do papel da inteligência no comportamento eficaz e eficiente do Homem, proporcionando um construto de competência onde as capacidades dos indivíduos são pensadas no âmbito dos objectivos, metas e problemas sociais e pessoais com que os seres humanos se confrontam. Candeias e

## Primeira parte – Estudo Teórico

Almeida referem que “um comportamento socialmente inteligente envolve processos psicológicos e contextuais, tais como: (a) *processos motivacionais*, incluem interesse e preocupação em realizar objectivos (Ford, 1986), as *crenças pessoais* relativas às próprias capacidades (Bandura, 1986) e a *expressividade emocional*, ou seja, as reacções aos sucessos e/ou fracassos sociais constituem um importante factor para desencadear ou não esforços para se ser socialmente inteligente (Ford, 1995); (b) *processos relacionados com as capacidades (skill-related processes)*, incluem o *conhecimento social sobre comportamentos*, a *capacidade de codificação de informação social*, a *capacidade de planeamento e de resolução de problemas sociais* enquanto preditores do comportamento social eficaz (Spivack & Shure, 1976); e (c) *processos contextuais*, que integram a *congruência entre o contexto social, os objectivos e as capacidades pessoais*, incluindo ainda os *recursos informativos e materiais e um clima emocional positivo* (Ford, p. 1995)” (Candeias & Almeida, 2005, p.361).

Tendo em conta os processos envolvidos no funcionamento humano, é de realçar que a competência também pode ser entendida como um processo contínuo e contextualizado, uma vez que o indivíduo age para objectivos e num dado ambiente, isto é, que a competência também pode ser entendida como uma “experiência em desenvolvimento” (Sternberg & Grigorenko, 2003; Sternberg, 2003). Os autores consideram que o desenvolvimento potencial ocorre continuamente e depende de vários elementos e propõem um modelo com seis elementos essenciais que interagem (Candeias *et al.*, 2008): as aptidões metacognitivas, as aptidões para a aprendizagem, o pensamento, o conhecimento, a motivação e a experiência.

A competência humana, conforme retratada anteriormente neste trabalho, é central na capacidade de realizar os objectivos que o indivíduo e a sociedade valorizam, através da resolução de tarefas e problemas específicos.

## 2.2. Competência social

A competência social é um conceito para o qual, actualmente, deve ser tido em conta a importância das aptidões sociais e dos resultados sociais. De facto, possuir aptidões não traduz necessariamente a sua utilização. Porém, o resultado do comportamento

## Primeira parte – Estudo Teórico

social parece ter subjectividade local e específica, isto é, o seu valor é contextualizado e a competência apenas é considerada em concordância com valores e normas dominantes no ambiente social em que os comportamentos ocorrem (Sternberg & Wagner, 1994; Topping *et al.*, 2002).

De acordo com Topping *et al.* (2002, p. 41), o *Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence* considera que a “ (...) competência social abrange um conjunto de habilidades, atitudes, capacidades e sentimentos fundamentais, os quais recebem significado funcional do contexto de cultura, vizinhança e situação. Assim, a competência social pode ser considerada de acordo com habilidades utilizadas para a adaptação a ecologias e cenários diversos”.

Contudo, os autores supracitados também apresentam o seu conceito de competência social: “ (...) é a posse e o uso da capacidade de integrar pensamento, sentimento e comportamento para realizar tarefas e resultados sociais valorizados no contexto e na cultura em que o indivíduo está inserido” (Topping *et al.*, 2002, p. 42). Esta definição sublinha o carácter relativo e relativista da competência social: de facto, os contextos diferentes apelam por e valorizam competências diferentes. “Competência social significa ter consciência do que fazer e também do que não fazer, assim como ter consciência dos efeitos indesejáveis de não fazer nada passivamente” (Topping *et al.*, 2002, p. 44).

No fundo, o conceito de competência social também encontra substrato na inteligência que lhe subjaz: “A inteligência social pode ser descrita como um modelo de personalidade e comportamento individual segundo o qual se supõe que as pessoas sejam conhecedoras de si e do mundo social em que vivem. Os indivíduos utilizam esses conhecimentos de forma activa para administrar suas emoções e direccionar seu comportamento rumo a resultados desejados” (Zirkel, 2002, p. 34). O modelo sob o qual assenta a inteligência social considera que o comportamento é estratégico, perspectivado para um objectivo, e adaptativo. Nesse sentido, a competência social parece representar a vertente comportamental da inteligência social.

Mas o funcionamento social dos indivíduos também parece ser um indicador de competência social e existe a tendência para considerar socialmente competentes, aqueles que se relacionam positivamente com uma variedade grande de pessoas em

Primeira parte – Estudo Teórico

situações variadas (Topping *et al.*, 2002). Sternberg, por exemplo (Sternberg, 1997; Sternberg, Forsyth, Hedlund, Horvath, Williams *et al.*, 2000), no âmbito do seu estudo acerca da inteligência, descobriu que as pessoas têm noções implícitas de inteligência social e de competência social, que, de alguma forma, validam os construtos. A competência social, nesse contexto, é baseada num conjunto de capacidades.

Sternberg (2003), tem vindo a salientar a importância do contexto na definição de inteligência. Ceci e Roazzi (1994) descrevem um estudo em que um grupo de crianças que vendiam produtos na rua era capaz de resolver problemas matemáticos relacionados com a venda de produtos (se um coco grande custa 76 cruzeiros e um pequeno custa 50 cruzeiros, quanto custam os dois), mas não o era capaz de fazer na sua versão descontextualizada e formal (76+50). Importa, por isso, salientar que, na avaliação da competência social, não se pode tomar a parte pelo todo, ou seja, o funcionamento das pessoas numa dada situação não pode servir de indicador de competência social em outras situações. Afinal “ (...) a competência social não é um atributo homogéneo único dentro da criança, mas uma constelação de pensamentos, sentimentos, habilidades e comportamentos que variam de uma situação para outra” (Topping *et al.*, 2002, p. 44)

Candeias aponta o caminho para um conceito de inteligência social, contextualizado no desempenho profissional, quando refere que a mestria no desempenho deverá implicar, para além de competências técnicas e abstractas (o que implica o desenvolvimento e conhecimento de conteúdos formais de natureza lógica, verbal, matemática, por exemplo), “(...) elevados níveis de habilidade e competência social, ou seja, adaptabilidade comportamental na resolução de problemas interpessoais que se colocam no trabalho em equipa, na gestão do trabalho de outros indivíduos, na resolução de conflitos e na própria gestão da sua carreira profissional” (Candeias, 2003, p. 19),

A competência, entendida como acção resultante da operacionalização de saberes é estratégica, isto é, ela cumpre um papel no universo social do indivíduo; a competência serve o propósito desenvolvimental e adaptativo. A compreensão daquilo que os indivíduos fazem ou desejam fazer implica que prestemos atenção ao estágio de vida e à cultura em que os comportamentos ocorrem (Zirkel, 2002). Tanto mais é importante esta noção, quanto atendermos ao facto dos eventos históricos serem

## Primeira parte – Estudo Teórico

importantes na formulação da personalidade e dos objectivos. As Guerras Mundiais do século passado, a alteração do papel da mulher ocorrida a partir dos anos de 1970, a Revolução dos Cravos ou mesmo a actual crise financeira são exemplos de eventos que, de uma forma mais global ou local, contribuíram para a alteração dos objectivos dos indivíduos, em face aos novos valores (Zirkel, 2002).

Se esse contexto “cresce” sobre o indivíduo, também é necessário ter em consideração que os objectivos dos indivíduos retratam a construção individual e que os objectivos podem ser definidores da identidade. A identidade, por sua vez, proporciona uma ligação entre a leitura que os indivíduos fazem do universo que os rodeia e o modo como os indivíduos se apresentam a esse universo (Zirkel, 2002).

Lidamos, pois, com uma competência que não é homogénea nem unívoca, antes pelo contrário, é possuidora de componentes variáveis e é construída através da interacção social. A definição de competência social parece estar imbuída de especificidade de tal modo que Topping *et al.* (2002, p. 46) propõem que “Diferentes actores em comunidades cooperativas devem comunicar-se para constituir seu próprio entendimento compartilhado de competência social”.

Em suma, ser socialmente competente parece depender, em primeiro lugar, do contexto social em que essa competência é avaliada e a competência parece representar o comportamento eficaz do indivíduo para a adaptação ao meio, com vista à consecução dos seus objectivos sociais e pessoais e reflecte, na acção, o domínio de conhecimentos, atitudes e saberes-fazer sociais, mas também a motivação e os recursos internos e externos que facilitam ou dificultam a acção e o comportamento competente.

### **2.3.Competência emocional**

Melo e Soares (2006, p.45) mencionam que a competência emocional parece estar relacionada com a evolução de todas as componentes das emoções e apresentam um conceito de competência emocional, por referência aos trabalhos de Gross, para quem, competência emocional é a capacidade de “saber como usar as emoções para



Primeira parte – Estudo Teórico

uma vantagem plena; e também por referência a Saarni, nos seguintes termos: “emergimos de um encontro despoletador de emoções com a sensação de termos conseguido o que nos tínhamos proposto fazer”. Halbertstadt, Denham e Dubsmore (2001) consideram que a competência emocional inclui a expressão e a regulação das emoções de tal forma a que sejam socialmente adequadas e a compreensão destes processos no próprio e nos outros.

Mayer e Salovey (2007, p.37) afirmam que “la competencia emocional existe cuando uno há alcanzado um determinado nivel de logro” e que “el logro emocional representa el aprendizaje que una persona há alcanzado sobre la emoción o en la información relacionada com las emociones”. O modelo destes autores é, aliás, alicerçado em capacidades integradas por um conjunto de competências emocionais que facilitam a acção (Oñate & Rasilla, 2005).

Saarni (2002, p.65) centra a sua perspectiva acerca da competência emocional no conhecimento e nas destrezas que o indivíduo pode alcançar para funcionar adequadamente em diferentes situações e define a competência emocional como sendo a demonstração de auto-eficácia em transacções sociais que produzem emoções. “O termo *auto-eficácia*<sup>14</sup> é utilizado aqui significando que o indivíduo acredita ter a capacidade e as habilidades necessárias para alcançar um determinado resultado. Esse resultado específico irá reflectir valores e crenças culturais, mas o *Eu* transforma esses valores e essas crenças em significados pessoais”. A introdução da noção de auto-eficácia aos relacionamentos e transacções sociais remete para a possível resposta emocional dos indivíduos para conseguirem construir as suas relações através de trocas interpessoais e orientar e regular as suas experiências emocionais em função dos objectivos desejados, que estão integrados nos compromissos morais do indivíduo emocionalmente competente. A autora considera que a sua definição de competência emocional significa levar em conta o efeito da eficácia em motivar o indivíduo para fazer parte de um encontro que produza emoções e constata que, nesse encontro, as emoções são o único recurso disponível ao indivíduo, para além do seu sistema de crenças e valores (Saarni, 2002).

De facto, o conceito de Saarni de competência emocional (Buckley & Saarni, 2006)

---

<sup>14</sup> Itálico original

Primeira parte – Estudo Teórico

ênfata as habilidades emocionais, mais especificamente aquelas que são necessárias para que o indivíduo se adapte e lide com o seu ambiente social imediato. Nesse âmbito, as habilidades são aprendidas e a sua aquisição é influenciada pela família, pares, roteiros sociais, pelas adaptações inerentes ao desenvolvimento vital, pelos valores (ou disposições morais) do indivíduo e pelo seu *Eu*.

Saarni (2002) considera que há três elementos, que se constituem como processos complexos e contextualizados temporal e culturalmente, contributivos da competência emocional, nomeadamente: o ego do indivíduo, a sua disposição moral e a sua história evolutiva.

A autora considera o *Eu* como um sistema de funções, muitas das quais se tornarão automáticas na idade adulta e refere-se à taxonomia do sistema do *Eu* de Neisser (1988, 1992, cit. por Saarni, 2002) que, segundo afirma, se aplica adequadamente ao conceito de competência emocional. “O modelo de Neisser de *Eu* tripartido auxilia a entender a experiência emocional dentro do indivíduo, à medida que ela ocorre: (1) Num ambiente físico e social (o *Eu* ecológico, em que o que acontece decorre da interação entre a acção do indivíduo e os recursos do ambiente); (2) em relação a uma estrutura temporal (o *Eu* estendido, que permite a aprendizagem e a adaptação a novos contextos) e (3) em resposta a padrões e a valores de família e do contexto da sociedade (o *Eu* avaliativo, que enfatiza os sentimentos e valores atribuídos às interações com o ambiente)” (Saarni, 2002, p.52).

Os *Eus* permitem que o indivíduo observe as suas interações entre o próprio e os seus ambientes sociais, ajudam a explicar as diferenças individuais que levam a que uma pessoa, por exemplo, se sinta auto-eficaz numa dada situação social e em outra não. A situação social não é, por isso, vivida de forma uniforme, resultando em respostas emocionais diferentes, uma vez que é uma interação dinâmica e varia em função de como e com que objectivos o *Eu* multifacetado participa nela. Por isso, a competência emocional está relacionada a como e quando um determinado *Eu* multifacetado experimenta a auto-eficácia em situações específicas, o que é fonte de variabilidade da competência emocional (Saarni, 2002).

Quanto à disposição moral, Saarni (2002) considera que a vivência humana individual ocorre em coerência com a disposição moral. Essa disposição está embutida em

Primeira parte – Estudo Teórico

conceitos como a simpatia, o autocontrole, a justiça, a equidade, etc. Todavia, não ocorre, necessariamente, em coerência com as regras morais, uma vez que estas variam com o desenvolvimento e com o contexto.

A disposição moral é, na perspectiva de Saarni (2002) imprescindível para a integridade pessoal e a competência emocional e é reflectida quando se vive de acordo com a disposição moral e, portanto, quando se é íntegro. A autora acrescenta que a integridade e o compromisso moral são inseparáveis da experiência sócio-emocional do indivíduo e que uma vida equilibrada e bem vivida reflecte a competência emocional madura. Esta perspectiva sublinha o papel do desenvolvimento na aquisição da competência emocional.

A história do desenvolvimento afecta a competência emocional. O indivíduo constrói activamente a sua experiência emocional, integrada no funcionamento e desenvolvimento cognitivo e na experiência social. Os indivíduos aprendem a atribuir significado às suas experiências emocionais, através da exposição social aos discursos e narrativas emocionais, bem como através das capacidades de desenvolvimento cognitivo. Assim sendo, o desenvolvimento é individualizado, uma vez que a experiência emocional individual depende da exposição a determinados contextos, de uma história social única e do funcionamento cognitivo (Saarni, 2002). Por isso, as crenças, atitudes e suposições culturais nas quais os indivíduos estão imersos advêm da história social única. A observação que os indivíduos fazem de pessoas significativas e os padrões de reforço daqueles com quem estão relacionados, contribuem para a aprendizagem da acção e expressão social e emocional (*Ibidem*).

A noção de competência emocional de Saarni (Buckley & Saarni, 2006) enfatiza as capacidades emocionais<sup>15</sup>, especificamente aquelas de que os indivíduos necessitam para se adaptarem e lidarem com sucesso com o ambiente social envolvente. Denham (2007, pp.1-2) também parece corroborar esta perspectiva e refere que "(...) these skills and attributes play a central role in the pathways to mental health and risk, as well as social and academic success, from foundations laid during preschool and grade

---

<sup>15</sup> As autoras mencionam o ênfase nos *skills* emocionais por contraste com o conceito e o modelo de inteligência emocional de Mayer & Salovey (1990;1994;2007) que consideram a inteligência emocional uma capacidade mental.

Primeira parte – Estudo Teórico

school. To understand these connections, one need only consider the key social developments tasks of each age period”.

No mesmo sentido, Saarni (2002) salienta a importância de enquadrar o desenvolvimento das competências no seio do estágio desenvolvimental. A autora defende que as capacidades da competência emocional passam por um processo normal de desenvolvimento, que acompanha o desenvolvimento cognitivo e é influenciado pelo contexto e que a sua presença ou falta tem implicações na adaptação e no bem-estar dos jovens. A experiência social é vista como muito relevante no desenvolvimento da competência emocional, pois nela ocorre a conexão com a emoção de forma significativa e coerente. Isto parece significar que a competência emocional é aprendida em contextos sociais e representa as crenças da cultura local.

Buckley e Saarni (2006) afirmam que os *skills* da competência emocional são aprendidos e a sua aquisição é um processo bio-psico-social, uma vez que é influenciada pela família, pares, escola, *media*, normas sociais e teorias populares acerca do funcionamento da emoção. As autoras dizem ainda que “these skills can include reasoning, but the emphasis is on adaptative emotional functioning” (Buckley & Saarni, 2006, p.52) e salientam que o desenvolvimento emocional da criança contribui para a forma como os *skills* da competência emocional são manifestados num dado contexto social e sob a influência do tipo de temperamento, maturidade cognitiva e historial de desenvolvimento. As autoras referem que “(...) in articulating emotional competence as a set of skills, rather than an ability that resides within a person, it is understood that the skills of emotional competence are learned, but not always applied, to dynamic encounters with the environment» e reforçam a ideia anteriormente abordada no presente estudo de que (Buckley & Saarni, 2006, p.55) “because the skills of emotional competence promote effective adaptation and coping, the definition of emotional competence as an superordinate construct includes the demonstrations of self-efficacy in social transactions” (Buckley & Saarni,2006, pp.54-55).

O desenvolvimento da criança permite que esta aprenda que os seus esforços para compreender a sua experiência emocional e para regular a emoção e a expressão da emoção, têm um papel importante na conquista de objectivos interpessoais. Estas experiências de utilização efectiva da emoção e das competências emocionais

Primeira parte – Estudo Teórico

influenciam o sentido de auto-eficácia das crianças. Nesse âmbito, inicia-se a percepção de que o empenho em relações e interações de carácter emocional pode contribuir para a consecução de objectivos pessoais e sociais (Buckley & Saarni, 2006). As pessoas com *skills* de competência emocional bem desenvolvidos são capazes de mobilizar os seus recursos para obter informações, ou para desenvolver mais os seus talentos, em vez de se preocuparem com ameaças percebidas e adoptarem atitudes derrotistas. A criança emocionalmente competente terá sucesso no desenvolvimento de amizades, apesar de conflitos ocasionais com os colegas e será capaz de persistir a busca de resultados desportivos e escolares, por exemplo, mesmo face a derrotas ou a resultados menos positivos (Buckley & Saarni, 2006). Neste contexto, é importante conhecer os *skills* da competência emocional e as características do desenvolvimento emocional (este último aspecto será desenvolvido no ponto seguinte):

Buckley e Saarni (2006) consideram que os *skills* da competência emocional podem ser enquadrados em três categorias:

- a expressão da emoção, que se refere ao alcance do afecto que as pessoas comunicam;
- compreensão da emoção, que inclui o conhecimento que as pessoas têm acerca da experiência emocional (tanto a sua, como a dos outros);
- a regulação emocional, que se refere à gestão emocional reactiva do indivíduo com objectivo de relacionamento com outros e da gestão de circunstâncias desafiadoras.

.As autoras identificam as seguintes *skills* da competência emocional (Saarni, 2002; Buckley & Saarni, 2006):

1. Consciência/percepção do próprio estado emocional, incluindo a possibilidade de experimentar emoções múltiplas e, mesmo em níveis mais elevados de maturidade, a percepção de que também se pode não perceber conscientemente os próprios sentimentos, devido à dinâmica do inconsciente e à atenção selectiva.
2. Capacidade de compreensão das emoções dos outros, com base em pistas situacionais e expressivas que possuam algum grau de consenso cultural quanto ao seu significado emocional.
3. Capacidade na utilização do vocabulário em termos de emoção e expressão comumente disponíveis à sub-cultura e, em níveis mais maduros, a capacidade de adquirir roteiros culturais que fazem a ligação entre a emoção e os papéis sociais.

Primeira parte – Estudo Teórico

4. Capacidade de envolvimento empático e simpático nas experiências emocionais dos outros.

5. Capacidade em entender que o estado emocional interior não precisa corresponder à expressão exterior, tanto em si mesmo, como nos outros e, em níveis mais maduros, a capacidade para compreender que o próprio comportamento de expressão da emoção pode ter impacto em outros, levando isso em conta em estratégias de auto-apresentação.

6. Capacidade para lidar, adaptativamente, com as emoções aversivas ou perturbadoras, através da utilização de estratégias de auto-regulação (como a resiliência ao stress) que melhorem a intensidade ou a duração temporal de tais estados emocionais.

7. Percepção de que a estrutura ou natureza dos relacionamentos é, em parte, definida pela relação emocional imediata ou genuinidade da manifestação expressiva e pelo grau de reciprocidade ou simetria dentro do relacionamento; dessa forma, uma intimidade madura será, em parte, definida pela partilha mútua ou recíproca de emoções genuínas, ao passo que uma relação pai-filho pode ter partilha assimétrica de emoções genuínas.

8. Capacidade e auto-eficácia emocional: o indivíduo que se sente, de uma maneira geral, do modo como deseja sentir. Ou seja, a auto-eficácia emocional significa que o indivíduo aceita a própria experiência emocional, seja ela única e excêntrica ou culturalmente convencional, estando tal aceitação alinhada com as crenças do indivíduo acerca do que constitui um equilíbrio emocional desejável. Em essência, o indivíduo está a viver de acordo com a sua própria teoria da emoção (ou seja, o conjunto de crenças e explicações pessoais sobre como funciona a emoção) quando demonstra uma auto-eficácia emocional integrada no seu próprio sentido moral

Estas capacidades da competência emocional são mutuamente dependentes. Estão inter-relacionadas e auxiliam os indivíduos na consecução de metas e objectivos, uma vez que facilitam a gestão e a resolução de problemas. Também ajudam no funcionamento social, uma vez que permitem determinar o que os outros sentem, reconhecer o impacto da comunicação emocional pessoal nas relações estabelecidas e utilizar essa informação para determinar a resposta adequada a uma dada situação (Buckley & Saarni, 2006).

Em suma, "Emotional competence integrates skills in the areas of emotion, expression,

Primeira parte – Estudo Teórico

emotion understanding, and emotion regulation. These skills emerge according to a developmental process, through the combined influence of factors such as learning, temperament, cognitive maturity, and developmental history. The manifestation of these skills is not static; that is, their expression is contingent on the immediate social context in which emotions are evoked” (Buckley & Saarni, 2006, p. 71). Por isso, a compreensão da competência emocional, ou seja, da utilização dos saberes e dos recursos internos e externos na produção de comportamentos emocionalmente eficazes, está inerente ao processo desenvolvimental que é, por natureza, interactivo, dinâmico e contextualizado. A família, o primeiro contexto de desenvolvimento, tem um papel privilegiado no desenvolvimento emocional da criança. A aprendizagem do que é ou não seguro, por exemplo, ocorre no início da vida, por meio das respostas da figura de vinculação (Buckley & Saarni, 2006). As alterações de contextos, como a frequência pré-escolar e escolar, são também estímulos que influenciam as metas do desenvolvimento emocional e social (Denham, 2007).

Ao longo do desenvolvimento, o indivíduo vai sendo aculturado em formas socialmente desejadas de se comportar em relação às emoções (Melo & Soares, 2006; Zirkel, 2002). “As conquistas desenvolvimentais de uma fase particular da vida do indivíduo vão facilitar ou dificultar as próximas” (Melo & Soares, 2006, p. 44). “Lo que la persona aporta, a través de su constitución y herencia, al medio en que se desenvuelve, le permite si las condiciones están dadas elaborar competencias socio-emocionales que le posibilitarán desenvolverse mejor e alcanzar una vida de calidad” (Mulsow, 2008, p. 61)

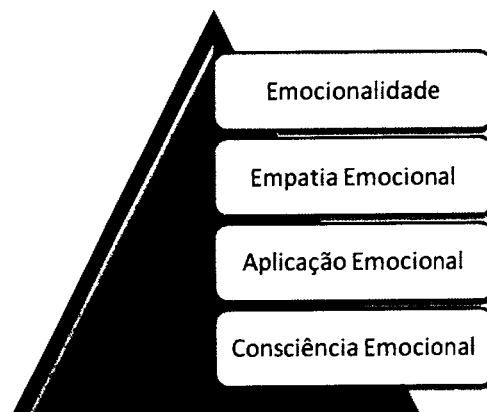
Mcphail (cit. por Humphrey *et al.*, 2007) postulou um diagrama de hierarquias para ilustrar a evolução dos estádios da inteligência emocional:

1. Consciência emocional, ou a consciência das próprias emoções e a capacidade para as utilizar correctamente. Esta etapa pode incluir a capacidade para reconhecer as emoções dos outros.
2. Aplicação emocional, ou a capacidade para identificar quais as emoções que são adquiridas em situações específicas.
3. Empatia emocional, ou a capacidade de compreender os sentimentos dos outros.
4. Emocionalidade<sup>16</sup>, ou o nível de auto-consciência emocional usada conscientemente

---

<sup>16</sup> Tradução livre de “Emotionality”

para guiar a tomada de decisão.



**Ilustração 1-** Diagrama de hierquia dos estádios da inteligência emocional de Mcphail  
Fonte: Humphrey, Curran, Morris, Farrell, & Woods (2007).

Esta proposta também revela que o desenvolvimento do funcionamento emocional e a sua manifestação no quotidiano, está regulado pela troca contínua e sistemática entre o indivíduo e o ambiente e outros factores contextuais, como o desenvolvimento cognitivo e o temperamento da pessoa. As capacidades da competência emocional, retratadas anteriormente, também são influenciadas pelas experiências passadas e pelas aprendizagens, no seio do sistema de crenças e valores nos quais a pessoa vive. Isto parece significar que a experiência emocional e a operacionalização das competências emocionais são geradas activamente através da combinação da actividade das estruturas desenvolvimentais cognitivas e do contacto social ao diálogo emocional (Buckley & Saarni, 2006).

Em suma, as crianças e os jovens possuem recursos contextuais e individuais que os ajudam a lidar com a grande variedade de eventos que ocorrem ao longo dos seus percursos de vida. As capacidades da competência emocional são um conjunto de recursos que permite que as pessoas enfrentem os vários desafios. As crianças e os jovens com competência emocional bem desenvolvida parecem lidar melhor com circunstâncias particulares e também parecem alcançar melhores resultados desenvolvimentais, como o sentimento de auto-eficácia, o comportamento pró-social e as relações de apoio mútuo com a família e com os amigos (Buckley & Saarni, 2006).

A competência emocional está associada ao sucesso social das crianças em idade pré-escolar e ao sucesso do funcionamento sócio-emocional mais tardio. Também parece ser relevante no funcionamento académico dos indivíduos e contribuir para a



Primeira parte – Estudo Teórico

adaptação escolar e a regulação emocional (Buckley & Saarni, 2006; Denham, 2007), bem como ao evitamento de comportamentos de risco, como o consumo de tabaco, álcool e drogas e de comportamentos problemáticos (Denham, 2007; Halbertstadt *et al*, 2001). A predominância da expressão de afectos negativos, como a fúria não controlada, a falta de empatia, a reduzida capacidade de tolerar a frustração e a incompreensão das emoções dos outros, parece estar mais presentes em crianças e jovens com menos competências emocionais (Buckley & Saarni, 2006).

### **3. Dificuldades de aprendizagem**

A verdade é que fui um mau aluno e que a minha mãe nunca se refez completamente desse desgosto. Hoje que a sua consciência de senhora muito idosa abandona os limites do presente e reflui lentamente para os longínquos arquipélagos da memória, os primeiros recifes que emergem recordam-lhe a inquietação que a devorou durante toda a minha escolaridade. Pôs em mim um olhar inquieto e, lentamente:

- O que fazes na vida?

O meu futuro afigurou-se-lhe tão comprometido desde sempre que nunca acreditou muito no meu presente. Não estando destinado a ter futuro, eu não lhe parecia preparado para durar.

(Pennac, 2009)

#### **3.1. Introdução**

Desde tempos imemoráveis que a diferença suscita o medo, a incompreensão e a segregação. O percurso efectuado no campo das necessidades especiais (NE), não foi diferente. Reza a história que em Esparta, na antiga Grécia, as crianças diferentes eram abandonadas nas encostas das montanhas. Em Roma, atiravam-nas aos rios. Vítimas de perseguições e execuções, associadas à figura do diabo, as crianças deficientes foram segregadas, castigadas ou assassinadas, até ao início do século XVIII. Com o iluminismo e a filosofia humanista de Locke e de Rousseau começa a germinar outro olhar sobre a criança diferente. Progressivamente, as várias ciências (medicina, psicologia, sociologia, pedagogia) ajudaram a enquadrar esta problemática de uma forma mais humana, técnica e evoluída, mais social e educativamente mais justa (Schultz & Schultz, 2005).

No que se diz respeito às dificuldades de aprendizagem, várias etapas a caracterizaram. Assim sendo, a primeira etapa (fase de Fundação) ocorreu entre 1800 a 1930. Nessa altura a Medicina e, em especial, a Neurologia, foi uma das primeiras disciplinas a interessar-se pelo estudo dos problemas da aprendizagem (Casas, 1994; Kirk & Chalfant, 1984). Essa fase foi caracterizada pela observação clínica de

Primeira parte – Estudo Teórico

pacientes com algum tipo de lesão cerebral, causada por acidentes, quedas ou doenças e sua relação com perdas ou distúrbios da linguagem, da fala e da aprendizagem (Garcia, 1995; Casas, 1994; Rebelo, 1993). Nesse período, os trabalhos de Francis Joseph Gall (Wiederholt, 1974; Kirk, Gallagher e Anastasiow, 1993 cit. por Cruz, 1999), de Pierre Paul Broca (Hammill, 1993; Kirk e Chalfant, 1984) e de Wernicke contribuíram para a identificação de áreas cerebrais e respectivas funções envolvidas no processo de aprendizagem. De uma forma resumida, podemos dizer que a história das dificuldades de aprendizagem encontra a sua herança nos estudos neuropsicológicos de adultos. Tais investigações e teorias foram posteriormente alargadas às crianças que falhavam no normal desenvolvimento das habilidades da linguagem ou da leitura (Kirk & Chalfant, 1984).

No segundo período da história das dificuldades de aprendizagem (fase de Transição de 1930 a 1963), psicólogos e educadores desenvolveram instrumentos e programas úteis para o diagnóstico e recuperação dos distúrbios manifestados pelas crianças no processo de aprendizagem (Casas, 1994 e Rebelo, 1993 cit. por Cruz, 1999). Nessa altura não havia um campo de dificuldades de aprendizagem por si (Torgesen, 1991). Assim sendo, lesão cerebral mínima, deficiências perceptivas, afasia e problemas neurológicos, foram algumas das designações atribuídas que traduziam dificuldades de aprendizagem (Torgesen, 1991; Fonseca, 1984).

Werner e Strauss, por volta de 1942, estabeleceram um campo de dificuldades de aprendizagens formalmente organizado, (Casas, 1994; Fonseca, 1984; Kirk e Chalfant, 1984; Torgesen, 1991), visando descrever os processos gerais de aprendizagem, que presumivelmente afectavam a aprendizagem em muitas situações (Torgesen, 1991). Para estes autores, os processos de aprendizagem deficientes centravam-se muito na distractibilidade, hiperactividade, problemas perceptivo-visuais e perceptivo-motores e geralmente estavam presentes em crianças com lesões cerebrais (Torgesen, 1991).

Nos anos 60, na Inglaterra e nos Estados Unidos da América, a euforia dos Testes de Q.I. proporcionou, por um lado, a delimitação dos diferentes níveis de atraso mental; por outro, levou ao exagero e conseqüentemente à segregação social dos alunos em função dos resultados (Coll, Palacios, & Marchesi, 1995).

## Primeira parte – Estudo Teórico

Ao longo das duas fases anteriores foram adquiridos conhecimentos sobre as deficiências na aprendizagem, que posteriormente, na fase de Integração (1963 a 1980), se tornaram numa série de ganhos específicos no que se refere aos aspectos do diagnóstico e recuperação (Casas, 1994).

Com este panorama estavam criadas as condições adequadas para que fosse reconhecido oficialmente o campo das dificuldades de aprendizagem como uma área específica, com um objecto de estudo e uma actividade própria. Surge também nesse período, um aumento do interesse pelos possíveis problemas que podem surgir no processo ensino-aprendizagem.

O termo dificuldade de aprendizagem denominava, então, um extenso grupo de crianças que não podiam ser incluídas noutras categorias de crianças em desvantagem, mas que, apesar disso, necessitavam de ajuda para adquirir as habilidades escolares (Casas, 1994). Assim sendo, Kirk (1963 cit. por Cruz, 1999) limitava os critérios de classificação das crianças com dificuldades de aprendizagem e identificava-as como crianças: que mostravam uma discrepância entre o seu potencial de aprendizagem e o de execução; em que o atraso académico não se devia a outras deficiências sensoriais; que não tinham aprendido pelos métodos usuais e que necessitavam de métodos especiais de instrução.

Torgesen (1991) caracteriza esta fase como a do nascimento formal do movimento das dificuldades de aprendizagem. As preocupações inerentes a esse desenvolvimento resultaram no desenvolvimento de 5 características (Hammill, 1993): (a) surgimento de organizações que se orientavam para a área; (b) disponibilizações de fundos governamentais; (c) rápida expansão de programas educativos; (d) surgimento de uma influência decisiva no campo das dificuldades de aprendizagem por parte dos pais, dos professores, dos patologistas, da fala, dos investigadores e dos neuropsicólogos, para além dos médicos e dos psicólogos; (e) diversificação do campo das dificuldades de aprendizagem e (e) a entrada de profissionais com interesse, concepções e formações diferentes (o que originou o aparecimento de conflitos que puseram em questão os fundamentos teóricos, os modelos de diagnóstico e os modelos de intervenção).

Rapidamente a área das dificuldades de aprendizagem focou-se na escola e na

Primeira parte – Estudo Teórico

aprendizagem. Surgiram então análises e conceptualizações diversas acerca do sucesso e do insucesso escolar, nomeadamente a de Torgesen (Fonseca, 1994 cit. por Cruz, 1999) que postulava que o sucesso ou insucesso escolar não estava unicamente dependente das capacidades ou incapacidades do aluno, dependia também das metodologias de ensino, das diferenças individuais dos professores e das limitações e condições específicas da sala de aula e que as crianças com dificuldades de aprendizagem têm maior dependência nas suas actividades intelectuais, menor perseverança, maior impulsividade e maior dificuldade em perceber e realizar orientações, não podendo assim, assumir um papel activo na sua própria aprendizagem.

No último estágio, fase contemporânea (1980 à actualidade), notam-se algumas tendências para alargar tanto o diagnóstico como a intervenção para além das idades escolares, assim como, uma maior tendência para a implementação da colaboração mais estreita entre as escolas normais e as especiais e para a utilização de novas tecnologias, tanto no diagnóstico como no tratamento (Lerner, 1988 cit. por Cruz, 1999).

Esta etapa parece ser também rica em enfoques, visões e investigações e desenvolvimento de métodos de avaliação e intervenção, reflexo de uma grande preocupação multidisciplinar. Alguns autores (Coplín & Morgan, 1988), consideram que o panorama contemporâneo das dificuldades de aprendizagem, mais importante no domínio das mesmas, está relacionado com três grandes quadros conceptuais: (a) o da análise aplicada do comportamento, (b) o de processamento de informação e (c) neuropsicológico.

Segundo a perspectiva da análise aplicada ao comportamento, a aprendizagem é vista como a relação entre um estímulo fornecido pelo envolvimento e uma resposta ou recompensa, de algum modo, providenciada pelo indivíduo ou entre esta resposta e um reforço (Fontana, 1995 e Kirby & Williams, 1991 cit. por Cruz, 1999). Para os defensores desta perspectiva, as dificuldades de aprendizagem relacionam-se com deficiências nos comportamentos que intervêm na dita aprendizagem, ou seja, derivam da falta de incentivos, reforços, participação, feedback, isto é são comportamentos mal adaptativos e que portanto, podem ser modificadas pelas mesmas técnicas utilizadas na intervenção de outros transtornos comportamentais

(Casa, 1994).

Em termos gerais a abordagem comportamentalista de recuperação das dificuldades de aprendizagem pode ser definida com base em três características principais (Lahey & Johnson, 1978 cit. por Cruz, 1999): individualização - o ponto de partida do processo educativo baseia-se na relação entre as áreas fortes e débeis específicas de cada indivíduo e avança só na proporção em que a criança pode progredir, devendo esta aprender a realizar com proficiência cada tarefa antes de iniciar a aprendizagem seguinte; ensino directo - os métodos comportamentais baseiam-se em princípios de aprendizagem e de influência social que se orientam directamente para os comportamentos que é necessário modificar, em vez de parar as alterações fisiológicas inferidas que se pensa serem subjacentes ao comportamento desadaptado; ênfase na avaliação - a avaliação frequente ou contínua dos comportamentos a modificar é uma parte essencial do ensino ou terapia, pois é este processo de avaliação que fornece informação contínua tanto sobre eficácia ou ineficácia dos métodos utilizados para produzir mudanças no comportamento, como sobre a necessidade ou não de modificar os procedimentos.

Uma das características fundamentais das teorias baseadas no processamento de informação tem a ver com o facto de postularem que as dificuldades de aprendizagem devem-se a deficiências nas funções de processamento psicológico (Rebello, 1993), que segundo (Kirby & Chalfant, 1991), passam pelas seguintes etapas: A informação entra no sistema; há uma breve retenção da informação na memória de trabalho enquanto aquela é examinada segundo a sua importância; alguma desta informação é seleccionada para futuro processamento; os resultados desse processamento são armazenados de uma forma mais ou menos permanente na memória de longo termo; depois a resposta/acção é preparada e essa preparação envolve a coordenação de informação previamente aprendida e da informação actual que entra no sistema; sendo que a realização de todos estes processos é feita sob a direcção e controlo de um programa ou plano de acção.

Procurando actualmente relacionar o conhecimento neurológico com o psicológico e o educativo, os defensores da perspectiva neuropsicológica referem que a aprendizagem depende do estado intacto do cérebro bem como da organização dos vários sistemas cerebrais, que no seu conjunto deverão funcionar adequadamente

Primeira parte – Estudo Teórico

(Rebelo, 1993). Os defensores desta orientação dizem-nos que a lugares específicos do cérebro correspondem funções determinadas, pelo que quando existem lesões cerebrais ou mau funcionamento de certas áreas do cérebro isto se manifesta em comportamentos ou modalidades de aprendizagem desajustadas (Rebelo, 1993 e Coplin & Morgan, 1988).

Mas a evolução da área das dificuldades de aprendizagem foi enquadrada histórica e cientificamente, por três momentos de consenso alargado e que, de alguma forma, presidiram à definição de objectivos, metas e metodologias nesta área: a segregação durante a primeira metade do século XX pautada pela ideia de que as pessoas eram deficientes por causas fundamentalmente orgânicas, produzidas no início do desenvolvimento e por isso difíceis de mudar ao longo do tempo; a integração configurada no Relatório de Warnock; e a inclusão representada na Declaração de Salamanca.

Warnock Report (1978), focou-se na preocupação de carácter educativo e contribuiu largamente para o abandono da segregação que, sobretudo nos anos 60 do século passado, rodeavam as dificuldades de aprendizagem: o Relatório de Warnock propõe a integração das crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem (OCDE, 1978) e o abandono do termo “deficiência”, afirmando que este é pejorativo, uma vez que coloca a tónica nas incapacidades e não nas aptidões, acentua a diferença face às outras crianças e coloca as causas no indivíduo ignorando os factores ambientais e contextuais

Entretanto, em 1994, a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), promovida e elaborada pela UNESCO, vem reforçar a ideia de inclusão nas escolas e instituições procurando assim, que se incluam todas as pessoas, sejam aceites as diferenças, haja apoio nas aprendizagens e resposta às necessidades individuais de cada pessoa. Esta declaração proclama o direito fundamental à educação e à oportunidade de aprendizagens, o planeamento e a programação educativa tendo em consideração as características, interesses, capacidades e necessidades de cada criança/indivíduo e propõe que as escolas devem procurar ajustar todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas e/ou outras.

A partir da Declaração de Salamanca desenvolveu-se o consenso de que as crianças

Primeira parte – Estudo Teórico

com Necessidades Educativas Especiais devem ser incluídas nas estruturas educativas regulares, conduzindo a uma escola cada vez mais inclusiva.

Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, conseqüentemente, para a sociedade em geral, uma vez que pode reduzir substancialmente as desistências e as reprovações ao longo do percurso escolar. Na Declaração de Salamanca é postulado que a legislação dos países deve reconhecer o princípio da igualdade de oportunidade para todas as crianças, jovens e adultos com NEE ao nível do ensino básico, secundário e superior, sempre que possível em contextos integrados e as políticas educativas devem ter em consideração as diferenças e necessidades individuais. “Nela, também é defendido que o desenvolvimento da inclusão carece de alterações estruturais na escola (currículo, organização escolar, avaliação, entre outras.

Em Portugal, as dificuldades de aprendizagem são, actualmente, balizadas pelas alterações legislativas contempladas no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro. Este diploma delimita áreas de responsabilidade na intervenção, de acordo com a quantidade e qualidade da situação que origina a necessidade de aprendizagem. Nela está escrito que “Todos os alunos têm necessidades educativas mas, que (...) Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.” Estes casos beneficiam de um conjunto de adaptações (na avaliação, no currículo, etc.), materiais e recursos próprios e, em última análise, de organizações educativas especialmente preparadas para a inclusão<sup>17</sup>. Já a responsabilidade do acompanhamento das situações de dificuldades de aprendizagem que não configuram a necessidade educativa especial é da escola. Para tal, esta instituição possui um conjunto de recursos que é comumente aplicado na criação de aulas de apoio e pedagogia diferenciada na sala de aula. Porém, da análise da legislação parece transparecer que a escola está essencialmente focada nos aspectos pedagógicos e de desenvolvimento das competências inscritas nos programas, o que levanta a questão de saber se estas instituições e os profissionais

---

<sup>17</sup> O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, determina a criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e defende entre outras medidas educativas, que os alunos surdos devem beneficiar de adequações curriculares, neste caso a introdução de áreas curriculares específicas: a língua gestual portuguesa (LGP), do pré-escolar ao ensino secundário; o português segunda língua, do pré-escolar ao ensino secundário; a introdução de uma língua estrangeira escrita, do 3º ciclo do ensino básico ao ensino secundário (Artigo 18º).



Primeira parte – Estudo Teórico

que nela laboram estão devidamente organizados para intervir em áreas como a educação emocional, educação para a saúde e para a cidadania e vivência social.

Neste sentido, a nossa preocupação, ao longo do presente ponto, será a caracterização das dificuldades de aprendizagem de forma a clarificar os aspectos inerentes aos alunos com dificuldades de aprendizagem, mas que não estão incluídos em percursos de educação especial. Importa, neste âmbito, perceber especialmente as áreas de dificuldade, os indicadores que permitem considerar a existência de dificuldades ou perturbações na aprendizagem. Assim, embora o termo dificuldades de aprendizagem, enquanto conceito, deva ser entendido como uma categoria, dentro do universo das Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Coll *et al.*, 1995), o estudo que desenvolvemos, no âmbito da presente dissertação, teve por base as crianças que, embora manifestassem Necessidades Educativas, não revelavam Necessidades Educativas Especiais e, portanto, que não beneficiavam de respostas especializadas. Assim sendo, a nossa preocupação centrou-se nos casos de dificuldades de aprendizagem que são geridos pela escola, isto é, os alunos que não são classificados como possuidores de necessidades educativas especiais<sup>18</sup>, mas que apresentam perturbações da aprendizagem que configuram dificuldades e necessidade de intervenção específica, casos que estão na competência dos professores titulares da turma ou dos Conselhos de Turma. Por isso, considerámos mais importante desenvolvermos uma pesquisa que possa, contingentemente, ajudar a conhecer eventuais efeitos que esta metodologia de acção tem, assim como a planear metodologias de intervenção mais eficazes e eficientes.

As alterações legislativas anteriormente mencionadas, promovem, em nosso entender, sentimentos dúbios em relação ao sistema educativo actual, uma vez que, se por um lado, garante que os alunos com limitações significativas podem contar com medidas educativas ajustadas às suas aptidões e dificuldades (adequação no processo de avaliação; currículo específico individual e tecnologias de apoio, por exemplo), por

---

<sup>18</sup> Esta classificação implica a avaliação da criança por um grupo interdisciplinar de técnicos, segundo a metodologia da Classificação Internacional de Funcionalidade. Neste âmbito, São considerados alunos com necessidades educativas especiais os possuidores de “limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (...)” (Decreto-lei nº 3, 2008, pp. 154-155).

outro lado, percebemos o quão urgente é encontrar respostas que possam auxiliar os alunos com Necessidades Educativas em áreas específicas. Estamos convictos, portanto, que o nosso estudo poderá constituir-se como um modesto contributo para a avaliação e intervenção psicológica nesta área e apontar caminhos orientadores para o desenvolvimento de programas de intervenção promotores do desenvolvimento educativo.

### **3.2.Dificuldades de Aprendizagem à Luz do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – DSM-IV-TR**

A definição de dificuldades de aprendizagem tem vindo a mostrar um dinamismo próprio de uma área de grande relevo para a sociedade, que parece provir da importância que os estados atribuem à educação de cada um dos seus membros e, conseqüentemente, à flexibilização e diferenciação de percursos em função das necessidades existentes. A ciência tem-se mobilizado em dados momentos (segregação, integração e inclusão) e revisto a sua posição acerca das dificuldades de aprendizagem. Assim sendo, as dificuldades de aprendizagem, por traduzirem o investimento no acesso universal à educação, estão constantemente na ordem do dia, pese embora também a discussão acerca dos recursos que lhes estão afectos.

Porém, o termo dificuldades de aprendizagem tardou a “nascer”. Ainda hoje, apesar do conceito de dificuldades de aprendizagem ser estudado por várias disciplinas, parece retratar um objecto de estudo controverso, provavelmente por se tratar (Fonseca, 2008, p. 13) “ (...) de um campo fértil em concepções unidimensionais e em divisões conceptuais entre os diferentes profissionais que o integram, nomeadamente, médicos, psicólogos e professores em que cada um se convence que o seu conhecimento é suficiente, independentemente de poucos esforços, estudos ou investigações interdisciplinares terem sido tentados”.

As perspectivas acerca desta temática é diversificada e algumas até antagónicas. Entre as inúmeras definições existentes, a definição do *National Joint Committee of Learning Disabilities* (1988, cit. por Fonseca, 1999, p.95) é a que parece ter maior consenso internacional, compreendendo o seguinte conteúdo: «Dificuldade de Aprendizagem (DA) é uma designação geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e na utilização da

## Primeira parte – Estudo Teórico

compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo e presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas de auto-regulação do comportamento, na percepção social e na interacção social podem coexistir com as DA. Apesar de as DA ocorrerem com outras deficiências (ex. deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios sócio-emocionais) ou com influências extrínsecas (ex. diferenças culturais, insuficiente ou inapropriada instrução, etc.), elas não são o resultado dessa condição».

Neste trabalho optámos por utilizar o conceito de dificuldades de aprendizagem do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (American Psychiatric Association, 2006, p. 49), uma vez que objectiva e estabelece parâmetros claros e inequívocos para o diagnóstico de perturbações da aprendizagem: “as Perturbações da Aprendizagem são diagnosticadas quando o rendimento individual nas provas habituais de leitura, aritmética ou escrita é substancialmente inferior ao esperado para a idade, para o nível de escolaridade ou para o nível intelectual”.

Esta abordagem distingue quatro categorias na classificação dos indivíduos por dificuldades ou síndromes específicas, nomeadamente: (a) perturbações da leitura, (b) do cálculo, (c) da escrita e (d) da aprendizagem sem outra especificação. É de salientar, no âmbito do presente estudo, que American Psychiatric Association (2006) considera que os défices nas aptidões sociais podem estar associados com as perturbações de aprendizagem. Nesta perspectiva, 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. A American Psychiatric Association (2006) considera 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, salvaguarda 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.

A American Psychiatric Association (2006), estabelece três critérios de diagnóstico na perturbação da leitura, de cálculo e de escrita:

Primeira parte – Estudo Teórico

1. O rendimento (na leitura, cálculo ou 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 interfere significativamente com o rendimento escolar ou actividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura.
3. Se estiver presente um défice sensorial, as dificuldades são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.

A perturbação da leitura (dislexia) a leitura oral é caracterizada por distorções, substituições ou omissões e, tanto a leitura oral como a silenciosa são caracterizadas por lentidão e erros na compreensão.

No caso da perturbação do cálculo, podem estar diminuídas um certo número de competências tais como: Linguística (compreensão ou denominação de termos aritméticos, operações ou conceitos e descodificação de problemas escritos em símbolos aritméticos, «Perceptuais» (reconhecimento ou leitura de símbolos numéricos ou sinais aritméticos e associação de objectos em grupos), da atenção (copiar correctamente números ou figuras, recordar para juntar no “e vai um” e observar sinais operacionais e aritméticas (seguir sequências de passos de aritmética, contar objectos e aprender quadros de multiplicação).

Quanto à perturbação da escrita, na capacidade do indivíduo para compor textos escritos, geralmente há uma combinação de défices que se evidenciam por erros gramaticais ou de pontuação na elaboração de frases, organização pobre dos parágrafos, múltiplos erros de ortografia e uma grafia excessivamente deficitária.

Em termos desenvolvimentais, ainda que alguns sintomas de dificuldade de leitura e cálculo possam aparecer no jardim-de-infância ou no primeiro ano de escolaridade e que alguns sintomas de dificuldades de escrita possam manifestar-se no primeiro ano, estas perturbações raramente são diagnosticada antes do fim destes períodos, pois o ensino formal da leitura, cálculo e escrita geralmente só está suficientemente consolidado posteriormente aos períodos mencionados.

Cruz (1999) considera que a identificação e prevenção precoces são fundamentais para evitar a cristalização da dificuldade e dos problemas associados, sobretudo

## Primeira parte – Estudo Teórico

atendendo a que pode persistir durante a vida adulta e que a intervenção precoce tem algum sucesso.

Há ainda a salientar a perturbação da aprendizagem sem outra especificação, que se refere a perturbações da aprendizagem que não preenchem os critérios de perturbações específicas da aprendizagem. Assim, esta categoria pode incluir problemas nas três áreas (leitura, cálculo, escrita) que em conjunto interferem significativamente com o rendimento escolar. 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.

### **3.3. Características sócio-emocionais das crianças com Dificuldades de Aprendizagem**

De acordo com Fonseca (2008), as principais características dessa população compreendem uma dificuldade de aprendizagem nos processos simbólicos: fala, leitura, escrita aritmética, etc., independentemente de lhe terem sido proporcionadas condições adequadas de desenvolvimento (saúde, envolvimento familiar estável, oportunidades socioculturais, educacionais, etc.). Segundo o autor, a criança com dificuldades de aprendizagem manifesta discrepância no seu potencial de aprendizagem e exibe uma diversidade de comportamentos que podem ou não ser provocados por disfunção psiconeurológica e manifesta, frequentemente, dificuldades no *processo de informação*, quer ao nível receptivo, quer ainda nos níveis integrativo e expressivo.

Para além destas características gerais, a criança com dificuldades de aprendizagem apresenta um conjunto de problemáticas específicas a determinadas áreas (Fonseca, 2008), alguns dos quais, no âmbito deste estudo, são relevantes também na definição das competências sócio-emocionais:

- problemas de atenção: muitas crianças com dificuldades de aprendizagem têm dificuldades em focar a atenção<sup>19</sup>: por um período de tempo requerido e em orientar a

---

<sup>19</sup> A atenção depende de variáveis como a motivação, a hiperactividade, a impulsividade, o biorritmo

## Primeira parte – Estudo Teórico

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. Esta desatenção característica de muitos indivíduos com dificuldades de aprendizagem é motivada por carência (atenção insuficiente ou desatenção – distractibilidade) ou por excesso (superatenção). Ambos os casos impedem que se processe a selecção da informação necessária à aprendizagem.

- Problemas de percepção: a percepção envolve processos psíquicos superiores (retenção, integração, conceptualização, etc.), mas depende também de processos psíquicos automáticos (atenção, discriminação, identificação, etc.). Entre os problemas perceptivos mais estudados nas crianças com dificuldades de aprendizagem, destacam-se os visuais e os auditivos.

- Défices de memória: “A Memória que constitui o processo de reconhecimento e de rechamada (reutilização) é uma função neuropsicológica imprescindível à aprendizagem” (Fonseca, 2008, p. 379). O autor refere que a memória e a aprendizagem são indissociáveis, razão pela qual as crianças com dificuldades de aprendizagem acusam frequentemente problemas de memorização, conservação, consolidação, retenção, memorização, rechamada, da informação anteriormente recebida.

- Défices cognitivos: Fonseca (2008), Kirk e Chalfant (1984), referem que as aprendizagens simbólicas como a leitura, a escrita e o cálculo envolvem processos cognitivos muito complexos. As letras e as palavras são interiorizadas a partir de aquisições cognitivas básicas que, em muitas crianças com dificuldades de aprendizagem, se encontram fragilmente consolidadas e estruturadas (*Ibidem*). A leitura implica armazenar e rechamar as configurações das letras, das palavras e das frases, e posteriormente relacioná-las com os respectivos equivalentes auditivos, processo cognitivo com o qual se atinge a aquisição da significação e com o qual o leitor se confronta.

- Problemas Psicolinguísticos: trata-se de um problema de analisar a capacidade em utilizar e criar novas frases, mantendo inalteradas as regras linguísticas que permitem

---

preferencial, a presença de estímulos simultâneos, a função intraneurosensorial da figura-fundo e centro-periférica, a complexidade da tarefa, a sequencialização das operações em causa, a observância de condições que ocorreram antes e durante as situações, o tipo de reforço em causa, o nível da experiência anterior, o estado emocional do momento, etc. A atenção compreende uma organização interna (proprioceptiva, tactiloquinestésica) e externa (exteroceptiva, visual e auditiva) de estímulos, indispensável à aprendizagem (Fonseca, 2008).

Primeira parte – Estudo Teórico

a produção infinita da linguagem (Fonseca, 2008).

- Problemas da Actividade motora e psicomotora: A grande maioria das crianças com dificuldades de aprendizagem apresenta um perfil psicomotor dispráxico. Os seus movimentos são exagerados (dismétricos), rígidos (sem melodia sinestésica e descontrolados (não seguem uma sequência espaço-temporal organizada). A eficiência, a economia, a adequação, a perfeição, a plasticidade, a ritmicidade, a harmonia nos movimentos, etc. surgem normalmente afectadas ou imaturas na criança com dificuldades de aprendizagem, porque a motricidade e, posteriormente, a psicomotricidade revelam a maturação do SNC, o que torna compreensível que os problemas psicomotores, mais do que os problemas motores, sejam evidenciados pelas crianças com dificuldades de aprendizagem (Fonseca, 2008).

- Auto-conceito e auto-estima: Stevanato *et al.* (2003) verificaram que as crianças com dificuldades de aprendizagem tendem a ver-se as si mesmas como diferentes, 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.

Quanto aos problemas sócio-emocionais, as crianças com dificuldades de aprendizagem são, segundo Fonseca (1999, p.337), descritas pelos seus pais e professores como «vivas» e «confabulosas», «nervosas» e «desatentas», «irrequietas» e «traquinas», «possessivas» e «coléricas», «desarrumadas» e «desorganizadas», etc., etc. Desde o começo da investigação nesta área que se tem encontrado mais desequilíbrios emocionais nestes indivíduos do que nos seus pares sem dificuldades de aprendizagem (Martin, 1994; Bryan, 1991; Monedero, 1989, cit. por Cruz, 1999). Por exemplo, Manassis e Young (2000), num estudo com o objectivo de examinar as diferenças entre a capacidade em perceber as emoções dos outros em crianças, entre os 8 e os 12 anos de idade, com dificuldades de aprendizagem na área da linguagem e ansiosas, encontraram dados que indicam que as crianças com dificuldades de aprendizagem têm resultados mais baixos na identificação de estímulos emocionais auditivos, especialmente quando os mesmos continham uma baixa intensidade emocional. Os autores sugerem que a dificuldade de aprendizagem na área da linguagem afecta negativamente a compreensão emocional das mensagens ouvidas.

Primeira parte – Estudo Teórico

Petti, Voelker, Shore e Hayman-Abello (2003), desenvolveram um estudo com crianças, entre os 9 e os 14 anos, com dificuldades de aprendizagem verbais, não verbais e sem dificuldades de aprendizagem e descobriram que os jovens com dificuldades de aprendizagem não verbais foram menos precisos na interpretação de expressões faciais e gestos relacionados com emoções e também quando essa interpretação requeria a análise de expressões e gestos em que as emoções expressas eram mais subtis. Os autores salientam a importância das competências comunicacionais não verbais, uma vez que retratam com maior acuidade do que a comunicação verbal, os estados emocionais dos indivíduos. Por isso, as crianças com dificuldades nesta área correm o risco de estarem socialmente desconectadas. Ou seja, os deficits visuais e espaciais das crianças com dificuldades de aprendizagem não verbais, manifesta-se na percepção que estas têm dos problemas sociais o que pode originar o desenvolvimento insuficiente das competências e capacidades sociais e, em consequência, promover o isolamento das mesmas. Este isolamento pode, posteriormente, gerar riscos relacionados com a inadaptação social, como a depressão.

As crianças com dificuldades de aprendizagem evidenciam com frequência sinais de instabilidade emocional, dependência e uma reduzida tolerância à frustração e apresentam competências sociais inadequadas que desembocam em dificuldades de relacionamento social (Kavale & Forness, 1996 cit. por Cruz 1999). Inseguras e instáveis afectivamente, podem por vezes, manifestar ansiedade, agressividade reaccional, tensão, regressões, oposições, ruminações emocionais, narcisismos, negativismos, etc. A incerteza do *Eu* tende a criar nessas crianças uma subvalorização perigosa, normalmente associada a auto-subestimação e fragilidade do auto-conceito. São ainda detectáveis nessas crianças, sentimentos de exclusão, de rejeição, de perseguição, de abandono, de hostilidade e de insucesso (Fonseca, 2008). Esses desequilíbrios podem ser interpretados como consequência da sua deficiente organização neurológica como uma resposta perante o tipo de dificuldades e insucessos que experimentam quando comparados com os seus companheiros, ou com uma combinação de ambas as situações (Bryan, 1991; Martin, 1994; Monedero, 1989, cit. por Cruz, 1999).

Mercer (1994), sugere que muitos indivíduos com dificuldades de aprendizagem, frustrados com as suas dificuldades para aprender actuam de modo disruptivo e



## Primeira parte – Estudo Teórico

adquirem sentimentos negativos de auto-conceito e auto-estima. Fonseca (2008), sugere que a repetição crónica do insucesso e o seu efeito em termos de expectativas levam à criação de resistências, evitamentos, fobias e defesas perante tarefas educacionais. Fonseca (1984) também sugere que as dificuldades de aprendizagem 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.

A instabilidade emocional é uma das características que tem sido mais referida nas crianças com dificuldades de aprendizagem. Hipersensíveis, e vulneráveis, estas crianças tendem a evidenciar rápidas e imprevisíveis mudanças de humor e de temperamento, que se reflectem em problemas perceptivos e em problemas motores. Impulsividade e perseveração são também frequentes. Falta de controlo, de avaliação crítica, de discernimento, de percepção social, de cooperação, de aceitação e de prudência são comuns nestes casos pois, raramente antecipam e antevêm as consequências dos seus comportamentos.

Cabanach e Arias (1998) referem que cada vez mais se têm realizado estudos que destacam a importância da interacção entre a cognição e a motivação com o objectivo de obter uma explicação abrangente da aprendizagem, do comportamento académico e do rendimento dos estudantes. Estas investigações demonstram que a existência de alterações ao nível afectivo-emocional, motivacional e das relações interpessoais podem contribuir para o aparecimento de dificuldades de aprendizagem<sup>20</sup> (Kirk e Gallagher, 1986 e Vaughn e Hogan, 1990 cit. por Cabanach & Arias, 1998).

Assim, os défices apresentados pelos alunos com dificuldades de aprendizagem podem ser categorizados no âmbito cognitivo, social, motivacional e/ou afectivos (Santos & Marturano, 1999). No que se refere ao nível motivacional-afectivo podem identificar-se três categorias de défices: o auto-conceito e auto-estima, os estilos atribucionais e a motivação (Cabanach & Arias, 1998). Os autores referem várias características dos alunos com dificuldades de aprendizagem (comparativamente a

---

<sup>20</sup> Uma criança que fracasse na escola tende a ter baixas expectativas sobre si mesma, pouca persistência na realização das tarefas escolares, tende a desenvolver uma baixa auto-estima (Cabanach, 1994; Montgomery, 1994 cit. por Cabanach e Arias, 1998; Roeser e Eccles, 2000 cit. por Stevanato *et al.*, 2003), revela sentimentos de vergonha, dúvidas sobre si mesma, experimentando sentimentos de hostilidade em relação aos outros (Roeser e Eccles, 2000 referidos por Stevanato *et al.*, 2003).

Primeira parte – Estudo Teórico

alunos sem dificuldades) relativamente à atribuição do *locus* do controle das suas dificuldades: (a) Os alunos com dificuldades de aprendizagem atribuem, mais frequentemente, os seus êxitos a causas externas do que os seus colegas sem dificuldades de aprendizagem; (b) Os alunos com dificuldades de aprendizagem sentem-se mais responsáveis pelos seus êxitos (habilidade e esforço) do que os alunos sem dificuldades de aprendizagem; (c) Os alunos com dificuldades de aprendizagem tendem a atribuir os seus êxitos mais a causas externas incontrolláveis do que à sua habilidade e capacidade; (d) Estas atribuições vão sendo cada vez mais consistentes à medida que a criança vai crescendo, o que pode ser devido à maior capacidade cognitiva do indivíduo para analisar as causas que efectivamente conduzem ao êxito ou, por outro lado, o tempo ajuda na cristalização das suas dificuldades de aprendizagem; (e) Os alunos com dificuldades de aprendizagem atribuem os seus fracassos à sua falta de capacidade e ao pouco esforço e não tanto devido a variáveis externas, ao passo que os alunos sem dificuldades de aprendizagem se consideram menos responsáveis dos seus fracassos que os seus colegas com dificuldades de aprendizagem (consideram que os seus fracassos se devem a factores externos que não controlam); (f) As alunas com e sem dificuldades de aprendizagem responsabilizam-se mais pelos seus fracassos que os alunos, mas apenas aludindo à falta de esforço; (g) Tendo em conta a variável idade, tanto as atribuições realizadas sobre os resultados positivos como negativos, as diferenças entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem, são mais notáveis a partir dos 10-11 anos devido, possivelmente, ao facto da criança dispor de maior capacidade para avaliar o conjunto de experiências académicas positivas e negativas.

Em síntese, considerando a descrição feita acima, os alunos com dificuldades de aprendizagem, comparativamente a alunos sem dificuldades de aprendizagem, têm uma imagem de si mesmos e uma auto-estima significativamente mais negativa, tanto a nível geral como em áreas mais específicas, como as académicas e as das relações sociais; atribuem significativamente os seus fracassos mais a causas internas que externas e responsabilizam-se menos pelos seus êxitos; encontram-se menos motivados tanto intrínseca como extrinsecamente (Cabanach e Arias, 1998). Apresentam frequentemente, défices ou alterações de tipo motivacional (Marchesi, 2006), afectivo e relacional interpessoal e social (Lopez, 2004). Assim, é importante uma intervenção capaz de modificar estas variáveis o mais precocemente possível de forma a evitar repercussões.



## **4. Percepção**

“Muitas vezes, quando as pessoas estão em posição de poder sobre as outras, o uso de uma linguagem depreciativa – uma linguagem que comunica que a outra pessoa tem defeitos ou é incompleta – pode ter um impacto muito mais duradouro do que elas entendem. Muitas crianças não conseguem ler bem as situações sociais, mas as mensagens negativas dos professores transparecem em alto e bom som, de forma muito mais vívida do que a lição que foi ensinada”

(Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner, 2005, p.98)

### **4.1. Introdução**

Em termos desenvolvimentais, os contextos escolar e familiar são centrais na formação e consolidação das percepções pessoais de competência. A frequência da escola contribuiu para a formação e estabilização destas percepções, uma vez que o processo de construção é alicerçado na interpretação (mediada pelos encarregados de educação, professores e colegas) que as crianças fazem dos seus desempenhos e capacidades. Para tal, as crianças focam a sua atenção em três indicadores: os resultados alcançados, as dificuldades sentidas e o esforço necessário para atingir os resultados (Candeias, Almeida, & Reis, 2005). Na infância e, posteriormente na adolescência, as percepções pessoais são moldadas pela experiência (por exemplo, pelas experiências académicas) e pela retroalimentação que decorre dessas experiências. Assim sendo, os agentes envolvidos nos processos de aprendizagem e socialização das crianças, nomeadamente, os pais e os professores, contribuem decisivamente para a formação das percepções.

A partir de interações sociais, a criança aprende a relacionar-se com os seus pares e adultos e a colocar-se no lugar dos outros, adquire novos comportamentos observando o comportamento dos outros (Bandura, 1979; Papalia, 1998 cit. por Guaragna, Pick, & Valentini, 2005), reveza-se em papéis de comandar e obedecer, resolve problemas cooperativamente e independentemente (Vygotsky, 1998 cit. por Guaragna *et al*, 2005, p. 90). Este processo concretiza-se na socialização, através da qual cada sujeito, “em interação com os outros, desenvolve as maneiras de pensar,

## Primeira parte – Estudo Teórico

sentir e de actuar que são essenciais para a participação eficaz na sociedade” (Quintana, 1989 cit. por Bozal & Marques, 2007).

Os pais e professores são observadores e construtores especiais do desenvolvimento das crianças em idade escolar. A sua actuação é não apenas alicerçada nas suas percepções de competência, como também na percepção que têm da competência das crianças e jovens que educam e ajudam a crescer. Por isso, analisaremos, em seguida, as duas principais teorias da percepção.

### **4.2. Teorias da percepção**

A percepção, segundo Sternberg (2000) é o conjunto de processos pelos quais arrecadamos, organizamos e entendemos as sensações recebidas dos estímulos ambientais.

Os princípios gestálicos da percepção enfatizam os aspectos dos estímulos que influenciam a percepção, partindo do estímulo físico que está a ser percebido para, gradualmente, chegar aos processos cognitivos de ordem superior, tais como a organização de princípios e de conceitos. Essas teorias são denominadas teorias ascendentes, ou seja, teorias dirigidas pelos dados.

Porém, nem todos os teóricos consideram centrais os dados sensoriais do estímulo perceptivo. Muitos teóricos utilizam a teoria descendente, enfatizando os processos cognitivos de alto nível: o conhecimento existente e as expectativas prévias que influenciam a percepção, descendo, depois, gradualmente até considerar os dados sensoriais como estímulo perceptivo.

As abordagens descendentes e ascendentes foram aplicadas a quase todos os aspectos da cognição. Quando aplicadas à percepção, há duas teorias principais que evidenciam as abordagens ascendentes e descendentes. São geralmente apresentadas como opostas uma à outra, apesar de, até certo ponto, tratarem de diferentes aspectos do mesmo fenómeno (Sternberg, 2000). São elas a teoria da percepção construtiva e a teoria da percepção directa.

Primeira parte – Estudo Teórico

Na percepção construtiva, o perceptor cria uma compreensão cognitiva (percepção) de um estímulo, usando a informação sensorial como fundamento para a estrutura, mas também recorre a outras fontes de informação para construir a percepção. Esse ponto de vista é também conhecido como *percepção inteligente*, porque determina que o pensamento de ordem superior desempenha um importante papel na percepção. De acordo com esta teoria, durante a percepção, os indivíduos testam rapidamente várias hipóteses relativas aos perceptos, baseados nos seus sentimentos, conhecimentos acerca do contexto e inferências. Nesse processo, são também consideradas as expectativas anteriores. Quando os indivíduos utilizam várias fontes de informação, realizam julgamentos, que concorrem para a percepção e que são, por vezes, inconscientes. Este ponto de vista da percepção defende a relação central entre a percepção e a inteligência. A inteligência é vista como uma parte essencial de processamento perceptivo. As pessoas percebem o que percebem em função das expectativas e de outras cognições que trazem à sua interacção com o mundo (Sternberg, 2000).

Segundo a teoria da percepção directa, as informações dos receptores sensoriais, inclusive o contexto sensorial, é tudo o que é necessário para que os indivíduos percebam qualquer coisa. Isto é, ao contrário do que defende teoria da percepção construtiva, não são precisos processos cognitivos superiores, experiências prévias ou de algo mais para servir de mediador entre as experiências sensoriais e as percepções. Antes, é apenas necessário considerar o objecto-estímulo, conforme representado na retina ou em alguma outra rede de receptores sensoriais (Gibson, 1904-1990 cit. por Sternberg, 2000). Gibson, acreditava que, no mundo real, geralmente há informação contextual suficiente para a realização de julgamentos perceptivos. O seu modelo, é, às vezes, referido como um modelo ecológico, devido à sua preocupação com a percepção, conforme ocorra no mundo quotidiano, em vez de em situações laboratoriais onde menos informação contextual está disponível. Nessa visão, os indícios do que é preciso para compreender o que se vê estão inerentes aos estímulos. Todavia, a inteligência ainda desempenha um papel no processamento cognitivo, mas só depois do processo perceptivo estar completo. Desse modo, esse modelo considera os papéis da percepção e da inteligência como sequenciais, ao passo que a concepção construtiva considera-as interactivas (Sternberg, 2000).

Assim, ambas as teorias acumulam suporte empírico (cf. Cutting & Kozlowski, 1977,

Primeira parte – Estudo Teórico

vs. Palmer, 1975 cit. por Sternberg, 2000). Os construtivistas enfatizam a importância do conhecimento prévio em combinação com a informação simples e ambígua dos receptores sensoriais. Em contraste, os teóricos da percepção directa enfatizam a unicidade da informação nos próprios receptores, sugerindo que a percepção ocorre simples e directamente, com pouca necessidade de um processamento complexo da informação.

Se em vez de escolhermos uma das abordagens, as assumirmos como complementares, podemos obter um *insight* mais profundo sobre a percepção. Assim, a informação sensorial pode ser mais ricamente informativa e menos ambígua, na interpretação das experiências, do que os construtivistas sugeriram, mas não da forma como os teóricos da percepção directa afirmaram. De modo análogo, os processos perceptivos podem ser mais complexos do que formulado o nas hipóteses dos teóricos gibsonianos. Parece provável que na compreensão daquilo que os indivíduos percebem, seja usada uma combinação da informação proveniente dos receptores sensoriais com o conhecimento anterior (Sternberg, 2000).

Enquanto as teorias (construtivista e directa) da percepção, se focalizam na percepção visual e auditiva de objectos, Simões e Tiendemann (1985 p. 45), referem-se ao estímulo “Pessoa” e dizem que “ (...) pessoas e figuras humanas constituem estímulos como outros quaisquer e são percebidos pelas mesmas funções perceptivas que os demais. No entanto, são estímulos cuja percepção é de suma importância”. Os autores destacam a percepção da face humana, como um dos mais importantes perceptos do dia-a-dia, e um dos primeiros estímulos com o qual a criança se depara. Porém, salientam que a percepção humana, não termina na face de uma pessoa; os indivíduos percebem algo mais acerca dessa pessoa. Acredita-se que, além de perceber detalhes físicos (como a idade e saúde, por exemplo), as pessoas também percebem algo sobre as emoções actuais e a personalidade ou carácter (Simões e Tiendemann, 1985). No mesmo sentido, os principais modelos de inteligência emocional assumem que a expressão e compreensão das emoções, através de estímulos não verbais, é de suma importância para o funcionamento emocional e social do indivíduo. Assim sendo, é relevante analisarmos os elementos gerais que permitem a percepção das emoções e das situações sociais.

### 4.3. A percepção de conteúdos emocionais e sociais

Um problema inevitável que se coloca no estudo do reconhecimento de expressões faciais é estabelecer se estas são universais ou particulares a cada cultura. Acredita-se que a maioria das expressões faciais das emoções são panculturais. Contudo, apesar das expressões faciais que denotam certas emoções serem universais, é importante ter-se em conta que as emoções geradas por acontecimentos idênticos são diferentes em diferentes culturas. A universalidade das expressões faciais não pressupõe que os comportamentos relacionados sejam inatos ou pré-programados (Simões e Tiendemann, 1985 p. 45). As expressões faciais são determinadas por processos múltiplos e algumas mantidas pelo seu valor adaptativo no inter-relacionamento específico. Assim, a expressão de raiva, se correctamente entendida pelo outro, cumpre o objectivo de afastar duas pessoas. A expressão de alegria, igualmente entendida pelo outro, promove a aproximação. Portanto, a existência de padrões de expressões faciais semelhantes é um elemento muito importante na adaptação.

Contudo, a percepção das pessoas não ocorre unicamente através das expressões faciais, mas também através da postura, dos gestos, da voz e de outros elementos da pessoa. O ser humano é capaz de “ler” as posturas e a linguagem corporal dos outros, interpretando-as “inconscientemente”<sup>21</sup>, embora dificilmente consiga descrever indícios utilizados para interpretar o estado emocional dos outros (Simões e Tiendemann, 1985 p. 48). Outras características, como o modo de falar (a voz em si, a entoação, a correcção e o próprio conteúdo), as acções em situações específicas, bem como os indicadores totalmente artificiais (como as vestes, o corte de cabelo, a barba e o uso de adornos) fornecem informações sobre os outros e traduzem a complexidade do estímulo “pessoa”.

Por outro lado, a motivação e estado emocional dos indivíduos, também têm um lugar decisivo na percepção (Simões & Tiendemann, 1985). A motivação torna a percepção selectiva e viesada. A diversidade não surge de diferentes interpretações feitas conscientemente, mas sim de uma “interpretação” diferente ao nível do sistema visual,

---

<sup>21</sup> Em geral, os indivíduos não se apercebem que quando vêem, ouvem, sentem e cheiram uma pessoa, o cérebro processa uma multiplicidade de aspectos responsáveis pela formação de percepto dessa pessoa.



Primeira parte – Estudo Teórico

e que não é passível de manipulações conscientes. A percepção é também influenciada por estados motivacionais mais elementares como a fome e a sede (Simões & Tiendemann, 1985).

Por seu turno, Petrides e Furnham (2003) similarmente concluíram que as disposições emocionais podem afectar a percepção da emoção e que o estudo da percepção das emoções possui um valor intrínseco e inerente à natureza das próprias percepções, já que estas afectam o comportamento dos indivíduos: a percepção influencia a cognição, o comportamento e a saúde mental e tem repercussões no desempenho académico, nas condutas de transgressão e no bem-estar subjectivo.

A associação entre Inteligência Emocional e êxito social e académico tem sido confirmada empiricamente. Sharp (1975, cit. por Bozal e Marques, 2007, p. 191), estudou a relação entre adaptação emocional deficitária e fracasso escolar tendo concluído que a relação é circular: o défice na adaptação emocional afecta o aluno nas suas habilidades para concentrar-se nas tarefas escolares, dando lugar a um «pobre» trabalho escolar o que aumenta a ansiedade e a frustração, causando por sua vez, novas preocupações e transtornos emocionais. Por isso, parece lógico pensar-se que o desenvolvimento de habilidades de regulação emocional em jovens pode resultar como uma ferramenta útil para confrontar as emoções negativas emergentes em diversos contextos sociais e/ou de aprendizagem e converter-se num elemento facilitador na resolução de problemas e no processamento de informação (Brackett, Lopes, Ivcevic, Mayer & Solavey; Brackett & Mayer, 2004)<sup>22</sup>. Neste contexto, a percepção assume um papel de extrema importância na capacidade de regulação emocional, uma vez que, de alguma forma, guia os comportamentos dos jovens. Estes, colocam-se na relação com os outros em face das avaliações subjectivas que fazem das suas competências pessoais (onde se incluem as competências sócio-emocionais). A capacidade de compreender adequadamente as emoções dos outros é importante na adaptação sócio-emocionais das crianças, pois tais percepções podem guiar comportamentos e relações interpessoais (que configuram respostas favoráveis ou desfavoráveis aos outros).

---

<sup>22</sup> Os jovens, social e emocionalmente competentes têm auto-consciência, atitudes positivas face aos próprios e aos outros. Conhecem os seus pontos fortes e são optimistas quanto ao seu futuro. Podem administrar as suas emoções. São capazes de alcançar as metas e resolver problemas de forma efectiva e responsável. Os jovens, social e emocionalmente saudáveis empatizam com os outros, respeitam-nos e apreciam a diversidade (Brackett, Lopes, Ivcevic, Mayer e Solavey, Brackett & Mayer, 2004, cit. por Bozal e Marques, 2007)<sup>22</sup>.

As crianças com dificuldades de aprendizagem, particularmente, parecem adoptar percepções sobre as emoções e o comportamento social diferentes das crianças que não apresentam dificuldades de aprendizagem. Estas crianças, em face às dificuldades perceptivas próprias de quem tem dificuldades em avaliar as suas competências pessoais, emocionais e sociais (como discutido no ponto acerca das dificuldades de aprendizagem) estão sujeitas a riscos sociais que emanam directamente dessas dificuldades. Os seus pais e professores, neste contexto, configuram-se como actores com mais relevo do que os professores e pais de acrianças que não apresentam dificuldades de aprendizagem.

#### **4.4. Conteúdos sócio-emocionais: percepção de pais e professores**

Os pais e os professores mostram-se cada vez mais preocupados com o expediente académico dos seus filhos e alunos, e este converteu-se no filtro importante para progredir na vida académica (Guil *et al.*, 2004 cit. por Bozal e Marques, 2007). Estes agentes educativos vivenciam o quotidiano das crianças, são pessoas próximas e significativas na vida das mesmas e constituem, por isso, um instrumento eficiente na obtenção de informações, embora as mesmas possam estar carregadas de sentido próprio, de transferências e ansiedades, relatam a experiência vivida pela criança no decorrer do processo interactivo (Guaragna *et al.*, 2005), o que pode auxiliar a compreensão sobre as necessidades das crianças e jovens e contribuir para a estruturação de programas. É neste contexto que a percepção se torna relevante para a consecução de metas e resultados. Segundo Cruz (2005), as concepções parentais de si próprios e dos filhos, em parte construídas com base na representação que o adulto construiu das suas próprias relações infantis, influenciam a abstracção de esquemas pela criança relativamente ao *self* e aos outros, e às expectativas de relações interpessoais. A génese e o desenvolvimento dos modelos internos não são consequência de um conjunto de acções parentais bem determinados, mas prendem-se, antes, com processos interactivos complexos entre as crianças e as suas figuras de vinculação, que ocorrem ao longo de todo o desenvolvimento. Por exemplo, os pais que possuem modelos internos revelando uma história de vinculação insegura são menos apoiantes e mais negativos o que levará provavelmente os filhos a funcionarem

## Primeira parte – Estudo Teórico

de forma recíproca (Grusec *et. al.*, 1994 cit. por Cruz, 2005). De acordo com Dix (1993 cit. por Cruz, 2005), as atribuições parentais quando expressas, para além de influenciarem o comportamento e as emoções, podem também influenciar a visão que as crianças têm acerca de quem são e acerca de como devem actuar, porque influenciam a interiorização de valores e de imagem acerca de si próprias. Quando é transmitido às crianças que elas possuem uma determinada característica, elas tendem a actuar conscientemente a atribuição que lhes é feita. Assim sendo, a percepção dos pais e encarregados de educação acerca dos seus filhos parece tomar caminhos diferentes em função das características das crianças. Pires (2008), considera que os pais estão preparados para educar as crianças normais e que quando as crianças são diferentes, como é o caso das crianças sobredotadas, os pais tendem a experimentar sentimentos de insegurança e ansiedade sobre a forma correcta de educar os seus educandos e o caminho a tomar para os ajudar no processo de desenvolvimento. A investigadora cita um estudo de Pérez (2000), acerca da percepção de pais de crianças com capacidades intelectuais muito elevadas que revela a existência de uma grande variabilidade na forma e no grau dos problemas e dificuldades.

Quanto ao papel dos docentes, note-se que é da sua competência avaliar objectivamente as crianças e jovens com quem trabalham. Neste caso, a avaliação das competências a que as crianças têm acesso não se baseia na interpretação de expressões, posturas e discursos, antes, é dirigida a uma estrutura clara de metas e objectivos. Provavelmente, a criança teve conhecimento das expectativas de aprendizagem, traduzidas, a partir dos *curricula*, pelos docentes, para serem compreensíveis às crianças. As competências que as crianças devem desenvolver na escola, também são, de alguma forma, do conhecimento dos encarregados de educação, uma vez que estes foram alunos, embora num outro contexto sociocultural, afastado vários anos do presente. Por isso, é natural que as expectativas dos professores e dos encarregados de educação sejam diferentes.

Especificamente quanto ao corpo docente, Pavão (2003), refere que, considerando a aprendizagem como um processo básico humano que ocorre no sujeito que aprende por um processo de interacção com os outros, ao professor cabe a tarefa de mediar, auxiliar, orientar, encorajar, valorizar e propor no sentido de organizar e desenvolver nos seus alunos, novas aprendizagens. Em consequência, ser professor competente

Primeira parte – Estudo Teórico

implica, necessariamente, possuir um grande conhecimento e prática nas relações com os demais e principalmente com os alunos. Ou seja, para o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos docentes, também recebe contribuições do desenvolvimento de competências sócio-emocionais (*ibidem*). O docente mais consciente sócio-emocionalmente está, por isso, mais apto a perceber competências sócio-emocionais.

É de notar que a percepção dos riscos e oportunidades inerentes à escolha de caminhos diferentes é influenciado pelas crenças internas dos indivíduos e pelo contexto social e que, por sua vez, essas avaliações e decisões são componentes estruturais do desenvolvimento de objectivos e buscas (Zirkel, 2002). O investimento de professores e alunos no desenvolvimento de competências sócio-emocionais tem uma variação considerável (Cohen & Sandy, 2007), o que parece estar relacionado com a política educativa e a opção pela implementação de programas de educação sócio-emocional (CASEL, 2003) e também pelas características culturais e contextuais próprias e que adoptam e fazem adoptar valores e crenças locais e socialmente válidas (Candeias, 2003; Zirkel, 2002).

É paradigmático que, por exemplo, as disposições dos alunos para solicitar ajudas aos professores está relacionada com as suas próprias crenças a respeito das implicações que isso teria nas percepções dos professores e colegas a respeito da capacidade de quem solicita (Zirkel, 2002). Dito de outra forma, os alunos olham “para o lado” antes de agir para solicitar ajuda para aprender, avaliam a relação custo-benefício de uma possível intervenção e ajuízam a sua pertinência para os objectivos (influenciados socialmente), que se propuseram alcançar. O desenvolvimento de ambientes propícios à aprendizagem é, por isso, alicerçado também em factores sócio-emocionais. “Na escola é importante fazer com que os professores (e outros membros da equipe) entendam que a competência socialmente aceite é construída socialmente, além de relativista, na esperança de que isso tenha uma influência moderadora no modo como os comportamentos percebidos pelos professores como socialmente incompetentes são administrados” (Topping *et al.*, 2002, pp. 43-44).

Por outro lado, a percepção dos docentes relativamente às competências sócio-emocionais dos alunos também não é estável e a aplicação de programas organizados para desenvolver este tipo de competências pode ser um factor positivo (tal como

Primeira parte – Estudo Teórico

pode ser, como mencionado anteriormente, para os pais). Resultados positivos da intervenção educativa foram encontrados por Ulutas e Ömeroglu (2007). Os investigadores aplicaram um programa de educação emocional a crianças turcas e estudaram os efeitos de tal programa, tendo concluído sobre a sua efectividade. As crianças que beneficiaram do programa obtiveram resultados mais elevados em indicadores de inteligência emocional e foram melhor classificadas em escalas de avaliação da inteligência emocional preenchidas pelos professores, do que as crianças pertencentes ao grupo de controlo. Os autores argumentam que o sucesso académico aumenta e as relações sociais são favorecidas com o ganho de inteligência emocional, o que origina menos problemas comportamentais e permite que os educadores orientem mais as suas energias para o processo de ensino aprendizagem.

Porém, a percepção dos pais acerca das competências sócio-emocionais dos seus filhos também pode evoluir. Pires, Matos, e Candeias (2008) encontraram dados que indicam que a percepção dos pais, acerca das competências sócio-emocionais dos seus filhos (sobredotados), mudou positivamente após a participação dos pais num programa de desenvolvimento de grupos de apoio de pais e crianças: os pais afirmaram que notaram que as crianças desenvolveram novas amizades e mostraram melhor capacidade de regular o comportamento após a frequência destes programas. Outros aspectos positivos percebidos pelos pais foram o aumento do autoconceito, auto-estima e da autoconfiança dos filhos; maiores índices de interesse na aprendizagem e maior empenho nas tarefas e mais atitudes positivas para com a escola. Os pais também reportaram maior conexão entre a díade escola-casa em função dos programas, uma vez que estes se constituíram como a base de análise e interação acerca de experiências positivas na escola. O CASEL (2003), no âmbito do trabalho de provedoria e de promoção da implementação de programas de educação sócio-emocionais nos Estados Unidos da América, também realça a importância da participação do meio e dos pais para a implementação de programas de aprendizagem sócio-emocionais, sugerindo que a acção do ambiente escolar apenas terá efeito se for complementar com as aprendizagens decorrentes do ambiente familiar.

Guaragna *et al.* (2005), por exemplo, referem, com base nos resultados obtidos num estudo “Percepção de Pais e Professores da influência de um programa motor inclusivo no comportamento social de crianças Portadoras e não - Portadoras de Necessidades Especiais”, que pais e professores percebiam as crianças alvo

Primeira parte – Estudo Teórico

antes do estudo, como crianças que não sabiam brincar, impacientes, irrequietas, que se sentiam rejeitadas pelos seus pares e por isso, isolavam-se e recusavam-se a brincar com outras crianças, com um ritmo de trabalho lento, atitudes de negação e aversão ao espaço escolar, dificuldades de adaptação e de integração, dificuldades no relacionamento com os seus pares e com os adultos, tímidas, pouco autónomas, pouco auto-confiantes, por vezes agressivas, pouco responsáveis, pouco cooperantes e com fracas capacidades para tomar decisões. Porém, no final do programa, a percepção de pais e professores acerca dos comportamentos sociais dos seus educandos e alunos (em especial dos alunos Portadores de Necessidades Especiais), tinha sofrido uma metamorfose, na medida em que a população em questão tinha feito progressos significativos nas suas competências sociais (tanto com seus pares, como com os adultos).

Mais, o CASEL (2003), no âmbito do trabalho de provedoria e de promoção da implementação de programas de educação sócio-emocionais nos Estados Unidos da América, também realça a importância da participação do meio e dos pais para a implementação de programas de aprendizagem sócio-emocionais, sugerindo que a acção do ambiente escolar apenas terá efeito se for complementar com as aprendizagens decorrentes do ambiente familiar.

Em suma, a importância da colaboração entre a escola e a família no desenvolvimento de competências sócio-emocionais das crianças e dos jovens parece ser incomensurável e estes resultados parecem atestar a validade da mesma.



## SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

*Quem estuda bem, deseja estudar mais.*

(Palavras que ouvíamos frequentemente, no ensino secundário, da parte do nosso professor de Psicologia, o Dr. António Meireles)

### **Introdução**

Acreditamos que o estudo teórico que precedeu este capítulo deixou clara a ideia de que o comportamento e a competência social são adequados e de qualidade quando as pessoas são capazes de interpretar correctamente a situação social a que estão sujeitas e, em consequência, actuar em conformidade. Por isso, o ajustamento da acção é alicerçado, em parte, na interpretação de sinais, pistas e regras sociais e emocionais. A comunicação não verbal, mais especificamente as componentes emocionais dos discursos (verbais ou não) de um indivíduo, ajuda outro indivíduo a melhor compreender as intenções e objectivos do primeiro. Assim, a compreensão e identificação das emoções pode constituir-se como um mecanismo essencial no comportamento social das crianças. Porém, estas capacidades estão dependentes de capacidades que, se em deficit, podem toldar a interpretação das mensagens e relacionamentos subjacentes e, desta forma, contribuir para comportamentos de pouca competência.

Parece ser aceite que as crianças com capacidade verbal mais elevada são mais capazes de aprender os sinais emocionais e comunicar verbalmente a informação emocional, o que contribui para o desenvolvimento de interações sociais. Ao contrário, a ausência de conhecimento das emoções, diminuiu a qualidade das interações com colegas e afecta a disposição emocional e a motivação para o desempenho de tarefas escolares (Machado *et al.*, 2008). É, desta forma, expectável que crianças com dificuldades de aprendizagem sejam largamente influenciadas por factores motivacionais negativos gerados a partir da pouca aceitação social, ou da pouca competência social, procedente, por sua vez, de alguma incapacidade de estabelecer relações devido a aspectos comunicacionais que têm origem nas próprias perturbações da aprendizagem. Por isso, as crianças com dificuldades de



Segunda Parte – Estudo Empírico

aprendizagem preocupam-se não apenas com os seus resultados escolares, mas também com as suas competências sociais (Kotzer & Margalit, 2007).

Isto parece justificar a importância do presente estudo: Conhecer em que medida pais e professores percebem as competências sócio-emocionais das crianças com perturbações na aprendizagem pode ajudar a (re)centrar a intervenção destes agentes educativos e a criar prioridades, eventualmente orientadas para o desenvolvimento das capacidades e competências comunicativas (como, por exemplo, a capacidade verbal).

A capacidade para utilizar correctamente as competências sociais e emocionais tem como trave mestra o desenvolvimento e a aprendizagem, essencialmente influenciada pelos outros (pais, professores, entes queridos, pares e amigos). As crianças e jovens constroem imagens de si, a partir das pessoas significantes, do contexto e das suas experiências e aprendizagens. Os objectivos sociais que as crianças adoptam parecem ser preponderantes no seu comportamento. Algumas das tarefas desenvolvimentais de maior relevo em crianças em idade pré-escolar e em início da frequência escolar são o desenvolvimento de relações saudáveis com os seus colegas e a gestão emocional referentes a esses relacionamentos, num trajecto pautado pela aproximação às expectativas de outras pessoas, para além dos pais (Denham, 2007). Os estudos acerca do desenvolvimento dos objectivos que cada pessoa e grupo social se propõe a alcançar (Zirkel, 2002) indicam que as pessoas utilizam pistas provenientes do contexto para ajuizar sobre a probabilidade de sucesso e insucesso. As crenças afectam, em consequência os objectivos e também as motivações e, portanto, a predisposição para empreender. A percepção constitui-se assim, como um mecanismo que influencia a acção dos indivíduos. As “ (...) crenças internas dos indivíduos ou de aspectos do mundo social em que vivem mostra que estas influenciam suas percepções das oportunidades e dos riscos inerentes à escolha de caminhos diferentes” (Zirkel, 2002, p. 24). Os comportamentos que expressam a competência dos indivíduos são, em parte, mediados pela competência auto-percebida e pela competência hetero-percebida (Candeias, 2008b).

Todavia, também têm sido descobertos dados que indicam que crianças com dificuldades de aprendizagem consideram-se (auto-percebem-se) socialmente tão competentes como os seus colegas sem dificuldades de aprendizagem. Os autores do

## Segunda Parte – Estudo Empírico

estudo (Most & Greenbank, 2001) explicam estes resultados de duas formas significativas: por um lado, consideram que as crianças com dificuldades de aprendizagem sobrestimam as suas capacidades sociais devido a dificuldades de metacognição social (isto é, a auto-percepção, conhecimento da tarefa e conhecimento das estratégias); por outro lado porque as crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem e sem dificuldades de aprendizagem estavam incluídas num ambiente escolar especialmente preparado para receber crianças com dificuldades de aprendizagem. Este último aspecto pode constituir-se como um dado importante, quando se encara a possibilidade de promover a inclusão de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem.

Mas a importância do estudo da percepção no contexto escolar também se mostra relevante, na medida em que, a competência socialmente aceite é construída socialmente e contextualizada, reportando-se ao ambiente. Os dados, integrados nesta visão, poderão, por isso, ser promotores da gestão adequada dos comportamentos dos alunos que são percebidos como socialmente inadequados (Topping *et al*, 2002, pp. 43-44). O primeiro ciclo de escolaridade compreende uma transição entre contextos que, muitas vezes, impulsiona adaptações nas crianças, em virtude da necessidade da criação de novos laços sociais num ambiente frequentemente mais livre e menos controlado (relativamente à educação pré-escolar). A criança em idade de frequência do 1º ciclo de escolaridade cumpre um conjunto de tarefas desenvolvimentais inerentes aos seus objectivos sociais e de crescimento. O período compreendido entre os 6 e os 12 anos “ (...) é um período-chave para o desenvolvimento do auto-conceito e da percepção da competência social (...)” (Melo & Soares, 2006, p. 48), sobretudo no seio do processo desenvolvimental em que a competência emocional ainda não está madura e em que esse processo poderá ter implicações fortes na capacidade de adaptação da criança, assim como no seu funcionamento sócio-emocional futuro (Saarni, 2002). A criança entre os 5 e os 7 anos desenvolve maior confiança na capacidade de resolver problemas, embora o recurso aos cuidadores ainda seja uma das principais estratégias de acção. Entre estas idades, a criança desenvolve a coordenação de capacidades sociais com emoções próprias e dos outros e desenvolve uma primeira noção acerca do que é aceite, em termos emocionais, numa relação. Dos 7 aos 10 anos, a resolução de problemas é a estratégia que a criança utiliza preferencialmente quando tem algum controlo sobre o problema. Quando tal não acontece, a criança costuma optar pelo distanciamento.

Segunda Parte – Estudo Empírico

Entre estas idades, a criança é capaz de utilizar o comportamento expressivo para modular a dinâmica dos relacionamentos sociais e desenvolve a capacidade de consciência de ter emoções diversas em relação a uma mesma pessoa. As amizades próximas são desenvolvidas com recurso a informações pessoais e únicas (Saarni, 2002).

A escola é, certamente, um dos ambientes sociais mais influenciadores do desenvolvimento, com consequências no comportamento das crianças e jovens. Melo e Soares (2006), por exemplo, referem-se a um estudo de Zeman e Garber que relata que as crianças mais velhas (relativamente a crianças entre o 1º e o 5º ano de escolaridade), não só tendem a exprimir menos raiva e tristeza, como a controlam mais na presença dos seus pares por esperarem consequências interpessoais negativas pela expressão livre e aberta das suas emoções. As crianças com mais competências emocionais têm tendência a desenvolver relações sociais com mais qualidade e a ser mais aceites pelos seus pares. E as crianças com mais relações sociais têm mais oportunidades para cumprirem os seus objectivos e se adaptarem e para estarem incluídos em relações sociais ricas, onde aprendem a adoptar os comportamentos socialmente mais adequados. Estes factos retratam o carácter bidireccional entre a aceitação entre os pares e a competência social, sublinhando-se que o conhecimento emocional prevê a aceitação entre pares (Machado *et al.*, 2008). As crianças com dificuldades de aprendizagem parecem estar num pólo oposto. Em primeiro lugar parecem possuir também dificuldades de leitura e interpretação das emoções dos outros e dificuldades de relacionamento social (Most & Greenbank, 2001). Em segundo lugar, parecem ser menos aceites pelos seus pares e desenvolver menos relações de amizade (Margalit, 2004). O terceiro aspecto importante é que os alunos com dificuldades de aprendizagem parecem ter descrédito para com as suas competências e capacidade em alterar a sua realidade. Esse descrédito é traduzido na pouca esperança em alcançar melhores resultados escolares (Kotzer & Margalit, 2007). Este dado é sobremaneira importante, quando é reconhecido que a esperança em alcançar resultados permite aferir a motivação para a consecução de objectivos e metas (Kotzer & Margalit, 2007). Finalmente, os alunos com dificuldades de aprendizagem manifestam mais sentimentos de solidão do que os seus companheiros sem dificuldades de aprendizagem. Neste caso, a solidão é um indicador geral de insatisfação sobre a qualidade das relações sociais e reflecte o hiato entre as expectativas sociais e a realidade social (Kotzer & Margalit, 2007).

Todas as crianças e jovens podem enfrentar situações de risco para o seu desenvolvimento, nomeadamente aquelas que, por não terem cabimento na etapa desenvolvimental, ou por afastarem a criança dos seus objectivos sociais e desenvolvimentais, implicam formas adaptativas não convencionais. As crianças com dificuldades de aprendizagem parecem ser particularmente susceptíveis a estes riscos, em virtude de dificuldades de entendimento, interpretação e expressão das emoções, de desenvolvimento de relações sociais extensas e de qualidade e das suas crenças internas acerca das suas competências sociais, emocionais e escolares (Kotzer & Margalit, 2007; Margalit, 2004; Most & Greenbank, 2001).

Parece poder afirmar-se, com alguma segurança, que o efeito da percepção da competência emocional, ou seja, o conhecimento que a criança tem sobre as suas emoções, terá relevo nos comportamentos sociais, sobretudo ao longo do tempo de inserção no ambiente social escolar. Da mesma forma, a percepção de pais e professores acerca dessas competências poderá ser um indicador preciso para analisar a criança.

Tendo em conta ao que foi exposto nesta introdução, encontramos justificação científica para a presente dissertação na importância de se conhecer, com maior profundidade, esse papel privilegiado que pais e professores têm no desenvolvimento de competências sócio-emocionais das crianças e também na clarificação das semelhanças e diferenças entre as percepções dos pais e professores acerca das competências sócio-emocionais dos seus filhos e alunos, respectivamente.

Procede-se, em seguida à descrição do estudo empírico que se destina a aprofundar o conhecimento sobre a temática da percepção dos pais e percepção dos professores acerca das competências sócio-emocionais de crianças (entre os 6 e 11 anos) com dificuldades de aprendizagem.

## **2. Metodologia**

A metodologia de investigação dividiu-se em dois importantes aspectos:

- um respeitante aos momentos preparativos da própria investigação, cuidados

## Segunda Parte – Estudo Empírico

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 outro referente às questões do plano da investigação, o que alicerçou 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, p. 17). Madeira e Abreu (2004) consideram a pesquisa científica “uma actividade centrada na solução de problemas teóricos ou práticos, recorrendo ao uso do método científico” (Madeira & Abreu, 2004, p. 55).

A investigação científica tem por objectivo conhecer melhor uma realidade e faz sentido enquanto capacidade 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. Esta deve 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. O método científico é a abordagem usada pelos psicólogos para compreender e sistematizar o conhecimento, o comportamento e 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 (Almeida & Freire, 2003).

## Segunda Parte – Estudo Empírico

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. Estes por sua vez, devem ir ao encontro do tipo de investigação, modo a obter respostas às questões de investigação e às hipóteses formuladas.

Carmo e Ferreira (1998) diferenciam técnicas e métodos, referindo que a primeira representa a etapa de operações limitadas, enquanto o método é uma concepção intelectual. Os métodos, uma vez que são variados, 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, 1998). A escolha da metodologia depende em parte da recolha de dados e do tipo de estudo que pretende desenvolver.

Entre os diferentes métodos encontram-se os paradigmas quantitativo e qualitativo. A diferença entre estes dois paradigmas refere-se ao processo de investigação e pressupõe que exista uma correspondência entre epistemologia, teoria e método. Todavia, 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 e defendem que a utilização conjunta de métodos qualitativos e quantitativos tem implicações de natureza teórica, o que se prende com o facto destes 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) consideram que este paradigma apresenta um positivismo lógico, dando ênfase às causas dos fenómenos sociais, apresentando uma medição rigorosa e controlada, orientando para um resultado, os dados são sólidos e passivos de

repetição, é particularista e assume uma realidade estável. Por outras palavras, os autores consideram este método como um paradigma que postula uma concepção fenomenológica, indutiva, estruturalista e subjectiva (Carmo & Ferreira, 1998).

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

## **2.1. Objectivo e questão de investigação**

O objectivo da presente dissertação, passa por recolher informações específicas e localizadas sobre a percepção de pais e percepção de professores acerca das competências sócio-emocionais de crianças (entre os 6 e os 11 anos de idade) com dificuldades de aprendizagem.

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:

Quais são as diferenças e semelhanças da percepção dos pais e da percepção dos professores acerca das competências sócio-emocionais de crianças (em frequência do 1º ciclo) com dificuldades de aprendizagem?

Face à questão enunciada anteriormente, surge uma multiplicidade de hipóteses que passamos a apresentar.

## **2.2. Enunciação das hipóteses**

Considerando as questões de investigação, definiu-se um conjunto de hipóteses, baseadas na compreensão das interacções, semelhanças e diferenças entre a percepção dos pais e professores acerca das competências sócio-emocionais das

Segunda Parte – Estudo Empírico

crianças, entre os 6 e os 11 anos de idade, com dificuldades de aprendizagem; sobre o efeito das variáveis sócio-demográficas e educativas (desenvolvimentais, escolares e socioeconômicas) nessas percepções; e sobre a relação entre os vários componentes da competência sócio-emocionais. A saber:

a) Quanto à percepção dos pais e professores e à percepção dos professores acerca das competências sócio-emocionais (medida pelo inventário do quociente emocional de Bar-On) das crianças (entre os 6 e os 11 anos de idade) com dificuldades de aprendizagem, foram colocadas as seguintes hipóteses:

H1. Existem diferenças na percepção dos pais e na percepção dos professores na dimensão adaptabilidade;

H2. Existem diferenças na percepção dos pais e na percepção dos professores na dimensão interpessoal;

H3. Existem diferenças na percepção dos pais e na percepção dos professores na dimensão intrapessoal;

H4. Existem diferenças na percepção dos pais e na percepção dos professores na dimensão gestão do stress;

H5. Existem diferenças na percepção dos pais e na percepção dos professores no quociente emocional.

b) Quanto à percepção dos pais e à percepção dos professores acerca da competência/desempenho em situações sociais e da facilidade/dificuldade de que se reveste o desempenho pessoal em situações sociais (medida pela prova de Avaliação da Competência Social) de crianças (entre os 6 e 11 anos) com dificuldades de aprendizagem, foram estabelecidas as seguintes hipóteses:

H6. Existem diferenças na percepção dos pais e na percepção dos professores na competência/desempenho em situações sociais;

H7. Existem diferenças na percepção dos pais e na percepção dos professores na facilidade/dificuldade de que se reveste o desempenho pessoal em situações sociais.

c) Quanto às relações entre a percepção dos pais e a percepção dos professores acerca das competências sócio-emocionais (medida pelo



inventário do quociente emocional de Bar-On) das crianças (entre os 6 e 11 anos) com dificuldades de aprendizagem, foram estabelecidas as seguintes hipóteses:

H8. Existem relações entre a percepção dos pais e a percepção dos professores na dimensão adaptabilidade;

H9. Existem relações entre a percepção dos pais e a percepção dos professores na dimensão interpessoal;

H10. Existem relações entre a percepção dos pais e a percepção dos professores na dimensão intrapessoal;

H11. Existem relações entre a percepção dos pais e a percepção dos professores na dimensão gestão do stress;

H12. Existem relações entre a percepção dos pais e a percepção dos professores no quociente emocional.

d) Quanto às relações entre a percepção dos pais e a percepção dos professores acerca da competência/desempenho em situações sociais e da facilidade/dificuldade de que se reveste o desempenho pessoal em situações sociais (medida pela prova de Avaliação da Competência Social) (Candeias, 2008b) das crianças (entre os 6 e 11 anos) com dificuldades de aprendizagem, foram estabelecidas as seguintes hipóteses:

H13. Existem relações na percepção dos pais e na percepção dos professores na competência/desempenho em situações sociais;

H14. Existem relações na percepção dos pais e na percepção dos professores na facilidade/dificuldade de que se reveste o desempenho pessoal em situações sociais.

### **2.3. Constituição da 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 (Santos, 2005).

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 (Martinez & Ferreira, 2008). A amostragem por conveniência é utilizada

## Segunda Parte – Estudo Empírico

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.

### **2.3.1. Selecção da Amostra**

A amostra foi constituída a partir da identificação de crianças com dificuldades de aprendizagem. O grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem, que deu origem à constituição da amostra, foi obtido através do contacto com professores e psicólogos de várias escolas primárias de ensino público da Cidade de Évora e de Montemor-o-Novo. Através da definição de dificuldades de aprendizagem proposta pela American Psychiatric Association (2006) os professores fizeram a selecção dos alunos que se enquadravam neste perfil.

Quanto ao conceito de dificuldades de aprendizagem que presidiu à identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, recorreu-se ao conceito de dificuldades de aprendizagem do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV-TR) (American Psychiatric Association, 2006), que estabelece parâmetros claros e inequívocos para o diagnóstico de perturbações da aprendizagem. Distingue quatro categorias na classificação dos indivíduos por dificuldades ou síndromes específicas, nomeadamente: perturbações da leitura, perturbação do cálculo, perturbação da escrita e perturbação da aprendizagem sem outra especificação. Nesta abordagem, “as Perturbações da Aprendizagem são diagnosticadas quando o rendimento individual nas provas habituais de leitura, aritmética ou escrita é substancialmente inferior ao esperado para a idade, para o nível de escolaridade ou para o nível intelectual” (American Psychiatric Association, 2006, p. 49).

### **2.3.2. Caracterização da Amostra**

Participaram neste estudo 37 pais (N=37) e 62 professores (N=62) de crianças de



## Segunda Parte – Estudo Empírico

classes regulares de escolas de primeiro ciclo de Évora (79,7%; N= 59) e de Montemor-o-Novo (20,3%; N= 15), assinaladas pelos seus professores como possuidoras de dificuldades de aprendizagem.

### **2.4.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 se relacionem com 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 deste estudo foi através da aplicação de questionários. 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, o que contribui para um maior controlo de possíveis enviesamentos (Carmo e Ferreira, 1998).

Para este estudo, de natureza quantitativa foi utilizado um conjunto de instrumentos de medida que descrevemos em seguida.

#### **2.4.1.Inventário de Quociente Emocional: Versão para pais ( EQ-i:Pa)**

O Inventário de Quociente Emocional Bar-On: versão para pais (EQ-i:Pa, versão original de Bar-On & Parker, 2004), é um instrumento destinado à avaliação da percepção que os pais têm sobre a inteligência emocional dos filhos. Compreende 38 itens avaliados de acordo com escalas numéricas, tipo *Likert* de quatro pontos, expressos em termos de concordância com os termos “discordo completamente”, “discordo”, “concordo” e “concordo completamente”. Na escala original os itens encontram-se divididos em seis dimensões: intrapessoal, Interpessoal, Adaptabilidade, Gestão do Stress, Humor Geral, Impressão Positiva. Foi adaptado para a população portuguesa por Pires *et al.* (2008). A análise do poder discriminativo dos itens revelou correlações do item com o total da escala corrigido com valores superiores a .20

( $p < .01$ ). A validade do construto, através de análise em componentes principais (com recurso ao método varimax) indica valores adequados que sugerem que a percepção da competência emocional pelos pais das crianças se dirige a um conjunto de dimensões sócio-emocionais e que se pode assumir que os itens da prova são semelhantes às situações sociais vivenciadas pelos sujeitos (Pires *et al.*, 2008). A validade de critério foi estabelecida pela correlação dos resultados com outras variáveis dos alunos. Os resultados indicaram que os resultados no Inventário de Quociente Emocional – versão para pais, encontra-se positivamente correlacionados com a percepção de competência social dos filhos pelos pais ( $r = .25$ ;  $p < .001$ ). O questionário tem validade de constructo, provada pela análise factorial, na qual a multidimensionalidade do questionário ficou demonstrada e que confirma a existência de quatro dimensões: adaptabilidade, interpessoal, escala intrapessoal e gestão do stress. Candeias *et al.* (2008) encontrou uma consistência interna de .84 para o quociente emocional total, .79 para a escala adaptabilidade, .81 para a escala intrapessoal, .78 para a escala interpessoal e .71 para a gestão do stress.

#### **2.4.2. Inventário de Quociente Emocional: Versão para professores (EQ-i:Pa)**

Quanto ao Inventário de Quociente Emocional: versão para professores, uma vez que não há estudos de adaptação dos instrumentos original à população portuguesa, procedeu-se a uma adaptação do Inventário de Quociente Emocional Bar-On: versão para pais (EQ-i:Pa, versão original de Bar-On & Parker, 2004), em consonância com o papel dos docentes e a avaliação por parte destes acerca da inteligência emocional dos seus alunos. Deste modo, a introdução “O(a) meu/minha filho (a)...”, passou a ter a redação “O(a) meu/minha aluno(a)... e os itens ( preocupa-se com o que acontece às outras pessoas; diverte-se com as piadas; comunica com facilidade o modo como se sente; é feliz; é capaz de respeitar os outros; aborrece-se facilmente com algumas coisas; pode falar facilmente sobre os seus sentimentos; briga com os outros meninos [as]; Sente-se seguro[a] se si mesmo[a]; é temperamental; pode entender perguntas difíceis; tem dificuldades em falar sobre sentimentos profundos; pensa que a maioria das coisas que faz resultam bem; gosta do seu corpo; pode dar boas respostas a perguntas difíceis; pode descrever os seus sentimentos com facilidade; quando quer, pode responder de diferentes maneiras a uma pergunta difícil; aborrece-se com facilidade; gosta de fazer coisas para os outros; espera que tudo saia bem; pode utilizar facilmente diferentes formas para resolver um problema; diz com facilidade o

## Segunda Parte – Estudo Empírico

que sente; quando responde a perguntas difíceis, tenta pensar em várias soluções; gosta de sorrir; sente-se mal quando outras pessoas sofrem; diverte-se com as coisas que faz; é bom/boa a resolver problemas; tem dificuldades em falar com outras pessoas sobre os seus sentimentos; aborrece-se facilmente; sente-se bem consigo mesmo; é capaz de dizer quando um[a] dos [as] seus/suas melhores amigos(as) está triste; sabe que as coisas não vão correr; quando está aborrecido[a], age sem pensar; é feliz com o tipo de pessoa que é; sabe quando os outros estão aborrecidos, inclusive quando isso não é dito; sabe como ficar bem; não é feliz; Gosta do seu aspecto), as dimensões (adaptabilidade, interpessoal, intrapessoal e gestão do stress), mantiveram-se iguais ao Inventário de Quociente Emocional Bar-On: versão para pais, avaliando no entanto, tal como referido anteriormente, a percepção dos professores acerca das da inteligência emocional dos seus alunos.

Não houve alterações no número de itens avaliados nem na escala de avaliação (escala numérica, tipo *Likert* de quatro pontos, expressos em termos de concordância com os termos “discordo completamente”, “discordo”, “concordo” e “concordo completamente”),

### **2.4.3. Prova de Avaliação da Competência Social**

A competência social foi medida com recurso à Prova de Avaliação da Competência Social (PACS-6/11, Candeias *et al.*, 2008; Candeias, 2008b). O objectivo desta prova é “Fazer o diagnóstico da autoavaliação de competência social da criança ou do jovem para lidarem com situações interpessoais. Avalia também a competência social da criança ou do jovem do ponto de vista dos colegas ou dos adultos, permitindo uma avaliação panorâmica (360°) da competência social” (Candeias, 2008b, p.3). Porém, na presente dissertação (tendo em conta o seu objectivo) foram utilizadas apenas as fichas destinadas à recolha de dados dos pais e aos professores relativas à percepção da competência das crianças em cada uma das situações.

Para cada situação interpessoal há um conjunto de questões relativas ao desempenho/competência percebida. No caso da versão para crianças, para cada situação são recolhidos os auto-registos de competência/desempenho (de fraco –1, a excelente –3) e de facilidade/dificuldade de que se reveste o desempenho (de difícil –1 a fácil –3).

Candeias *et al.*, (2008b) encontraram uma consistência interna de 82 para a PACS-6/1, e chamou a atenção para a interpretação baseada na multidimensionalidade do questionário, com base na análise da validade do construto, provada através de análise factorial. Essa análise comprovou que a competência social, operacionalizada pela PACS, é multidimensional, apresentando 6 dimensões, um factor geral de competência em situações sociais e cinco factores específicos que reúnem conteúdos relacionados com as situações específicas em que o indivíduo usa a sua competência, replicando a teoria subjacente à construção da escala.

## 2.5.Procedimentos

Um dos aspectos a ter em conta neste estudo e em qualquer trabalho de investigação está relacionado com a pesquisa interna. Nenhum investigador pode exigir o acesso a instituições organizacionais ou matérias sem autorização, pelo que esta deve ser clara desde início (Santos, 2005).

Deste modo, foi operacionalizado o conjunto dos procedimentos usados para a concretização deste estudo, nomeadamente:

- Foram enviadas cartas explicativas e de pedido de colaboração em estudo de investigação – tese dissertação de Mestrado ao Director Regional de Educação do Alentejo aos Presidentes dos Conselhos Executivos/directores dos 4 Agrupamentos Verticais de Escolas de Évora e do Agrupamento Vertical de Escolas de Montemor-o-Novo. Entre estes, O Agrupamento Vertical de Escolas de Montemor-o-Novo e os Agrupamentos Verticais de Escolas nº 2, 3 e 4 de Évora aceitaram colaborar conosco. O Agrupamento Vertical nº 1 de Escolas de Évora rejeitou a colaboração por já estar a cooperar com outros grupos de trabalho.
- Foram contactados os Professores Coordenadores das várias Escolas de Ensino Básico dos referidos Agrupamentos, tendo em vista a solicitação de colaboração. Após os consentimentos dos Presidentes dos Conselhos Executivos/Directores dos Agrupamentos Verticais<sup>23</sup> e dos Coordenadores das Escolas do 1º ciclo, foram contactados, com a colaboração dos Coordenadores das Escolas do 1º Ciclo, os

---

<sup>23</sup> O Director Regional de Educação do Alentejo considerou, através de ofício anexo à presente dissertação, que a decisão de colaboração por parte dos Agrupamentos Verticais era da exclusiva responsabilidade dos Presidentes dos Conselhos Executivos/Directores respectivos.

## Segunda Parte – Estudo Empírico

vários os vários professores das turmas de 1º ao 4º ano, tendo em vista a apresentação do estudo e a solicitação de colaboração. Essa colaboração com os professores, apresentação do estudo e das condições éticas do mesmo, foi solicitada verbalmente, em reuniões próprias para o efeito, que decorreram em locais adequados com o conhecimento e consentimento do Coordenadores de Escola. Nessas Reuniões, foi solicitado aos professores que decidiram colaborar no nosso estudo que nos fornecessem uma lista de crianças consideradas como alunos com dificuldades de aprendizagem (segundo os critérios descritos no ponto instrumentos).

- O próximo passo foi o envio, aos encarregados de educação, de cartas solicitando a cooperação dos mesmos no presente estudo. Deste modo, foram enviadas 127 cartas de pedido de colaboração, das quais 95 foram devolvidas. Destas, 74 foram de aceitação de colaborações, embora apenas 37, tenham de facto, preenchido e devolvido os questionários e inquéritos necessários à realização do estudo.

Em seguida procedeu-se à aplicação dos testes, que seguiu os seguintes procedimentos:

- Os Pais e professores preencheram o Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On (versão para pais e professores, respectivamente) e o Prova de Avaliação da Competência Social, na sua versão para pais e professores (respectivamente).

- No caso dos pais e dos professores, o preenchimento dos testes foi realizado autonomamente. Para o efeito receberam, uma descrição escrita sobre o preenchimento dos testes, assim como a sua apresentação, objectivos e os respectivos testes. Esse documento instruíra os pais e os professores no sentido de procederem à realização dos testes de acordo com a percepção que tinham sobre o seu educando. O transporte dos testes preenchidos pelos pais e das instruções foi, sempre, realizado através dos alunos, em envelopes (inicialmente fechados), disponibilizados pela investigadora.

Os dados foram recolhidos entre Março e Julho do ano lectivo de 2008/2009.

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. Foram utilizados os seguintes testes estatísticos:

- para a comparação da percepção dos pais e a percepção dos professores recorreu-se ao teste *t-student* para comparação de médias que permitem 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).

- o coeficiente de correlação de *Pearson*, para determinar o grau de associação entre variáveis (Martinez & Ferreira, 2008; Pereira, 2004; Reis, 2002), como por exemplo, nas situações em que se analisou a relação entre a percepção dos pais e a percepção dos professores nas dimensões da inteligência social.

Recorreu-se à análise e interpretação dos resultados em função do enquadramento teórico por permitir uma descrição mais objectiva.

## 2.6.Pertinência do Estudo

O presente estudo releva-se importante em termos pessoais e profissionais, em virtude de, em primeiro lugar, representar a nossa capacidade de intervir cientificamente no contexto e de investigar situações específicas e próximas de uma futura realidade profissional, em segundo lugar, porque representa o ganho de competências na área de investigação em psicologia. Assim sendo, esperamos que o estudo contribua para nos capacitar para agir com segurança e método em outros contextos futuros.

A sua relevância também se prende com a possibilidade das suas conclusões poderem: (a) vir a contribuir para o desenvolvimento de programas orientados para a melhoria do desempenho escolar de crianças com dificuldades de aprendizagem,



## Segunda Parte – Estudo Empírico

provenientes do contexto do estudo e (b) influenciar a avaliação e intervenção psicopedagógica, podendo, nomeadamente, ser útil para acrescentar contributos para a caracterização das necessidades e potencialidades das crianças com dificuldades de aprendizagem e possibilitar a avaliação dos efeitos da aplicação de eventuais programas de intervenção, nomeadamente aqueles que sejam norteados por intervenções sistémicas.

Os resultados deste estudo poderão revestir-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;
- vir a constituir uma referência base para construção de programas de prevenção e intervenção;
- apoiar ou sustentar a fundamentação de novas estratégias utilizadas pelos educadores, professores e pais que lidam com a realidade no dia a dia dos seus alunos e filhos, respectivamente.

Esta reflexão poder-se-á constituir como uma “mais-valia” enquanto contributo:

- para o desenvolvimento de orientações acerca da inter-relação escola-família no âmbito do desenvolvimento das competências sócio-emocionais das crianças com dificuldades de aprendizagem;
- uma intervenção educativa mais focada na potencialização das competências sócio-emocionais das crianças.

### **3.Resultados**

#### **3.1.Percepção de pais e percepção de professores acerca das competências sócio-emocionais medida pelo inventário do quociente emocional de Bar-On**

Os resultados (quadro 1) indicam que existe evidência estatística para afirmar que a percepção dos pais (medida através do inventário de inteligência emocional de Bar-On) alcança valores superiores relativamente à percepção dos professores, acerca das competências sócio-emocionais das crianças (entre o 6 e 11 anos) com dificuldades de aprendizagem. A percepção dos pais é mais elevada significativamente

## Segunda Parte – Estudo Empírico

em todas as dimensões e no quociente emocional:

Análise das diferenças de médias entre a percepção de pais e a percepção de professores: inteligência emocional							
	Papel	N	Média	Desvio padrão	T	GL	P
Adaptabilidade	Pais	37	18,6216	3,70699	6,13200	97	.000
	Profess.	62	14,0000	3,58046			
Interpessoal	Pais	37	26,4324	5,66441	3,59800	97	.001
	Profess.	62	22,7742	4,37736			
Intrapessoal	Pais	37	12,6486	2,03055	2,54800	97	.012
	Profess.	62	11,5161	2,20091			
GestaoS	Pais	37	73,5405	9,68847	2,42800	97	.017
	Profess.	62	68,3065	10,76361			
QEtotal	Pais	37	41,7569	6,27112	4,37700	97	.000
	Profess.	62	36,4542	5,55583			

**Quadro 1** - Resultados do teste T de *Student* para comparação de médias da percepção dos pais e dos professores acerca das competências sócio-emocionais das crianças, medidas através do inventário de quociente emocional de Bar-On

- na comparação entre a percepção do quociente emocional de pais e professores, foi encontrada diferença estatisticamente significativa entre o a percepção de pais e a percepção de professores,  $t(4,377) = 97$ ,  $p < 0.01$ . Os valores da percepção dos pais são superiores.

- na comparação entre a percepção da dimensão adaptabilidade de pais e professores, foi encontrada diferença estatisticamente significativa:  $t(6,132) = 97$ ,  $p < 0.01$ . Os valores da percepção dos pais são superiores.

- na comparação entre a percepção da dimensão interpessoal de pais e professores, foi encontrada diferença estatisticamente significativa:  $t(3,598) = 97$ ,  $p < 0.01$ , Os valores da percepção dos pais são superiores.

- na comparação entre a percepção da dimensão intrapessoal de pais e professores, foi encontrada diferença estatisticamente significativa:  $t(2,548) = 97$ ,  $p < 0.05$ . Os valores da percepção dos pais são superiores.

## Segunda Parte – Estudo Empírico

- na comparação entre a percepção da dimensão gestão do stress de pais e professores, foi encontrada diferença estatisticamente significativa:  $t(2,428) = 97$ ,  $p < 0.05$ . Os valores da percepção dos pais são superiores.

	Papel	N	Média	Desvio Padrão	Std. Error Mean
Adaptabilidade	Pais	37	18,6216	3,70699	,60942
	Professores	62	14,0000	3,58046	,45472
Interpessoal	Pais	37	26,4324	5,66441	,93122
	Professores	62	22,7742	4,37736	,55593
Intrapessoal	Pais	37	12,6486	2,03055	,33382
	Professores	62	11,5161	2,20091	,27952
Gestão do Stress	Pais	37	73,5405	9,68847	1,59277
	Professores	62	68,3065	10,76361	1,36698
Quociente Emocional	Pais	37	41,7569	6,27112	1,03097
	Professores	62	36,4542	5,55583	,70559

**Quadro 2 – Estatística descritiva da comparação entre médias dos valores da percepção de pais e professores, acerca das competências sócio-emocionais das crianças, medidas através do inventário do quociente emocional de Bar-On.**

Os resultados também sugerem que não há quaisquer correlações significativas entre a percepção dos pais e dos professores acerca das competências sócio-emocionais das crianças, medidas através do inventário do quociente emocional de Bar-On, com exceção da correlação entre a percepção da dimensão adaptabilidade de pais e professores. Quanto a esta correlação, verifica-se que o coeficiente de correlação de *Pearson* é de .370 (37%) e o nível de significância de .031 ( $p < 0,05$ ), o que indica que existe uma correlação significativa, embora reduzida (coeficiente de determinação  $R^2 = 0,137$  indica que apenas 13,7% da variância é explicada).

**Análise das correlações entre as percepção de pais e a percepção de professores:  
inteligência emocional**

		Adaptabilidade	Interpessoal	Intrapessoal	Gestão do Stress	Quociente emocional
Adaptabilidade	Pearson Correlation		-,002	,164	,131	,215
	Sig. (2-tailed)		,989	,354	,459	,223
Interpessoal	Pearson Correlation	,149	,298	,067	,201	,233
	Sig. (2-tailed)	,399	,087	,706	,255	,185
Intrapessoal	Pearson Correlation	-,081	,154	-,152	,072	-,004
	Sig. (2-tailed)	,648	,384	,392	,684	,980
Gestão do Stress	Pearson Correlation	,053	,302	,136	,277	,251
	Sig. (2-tailed)	,768	,083	,443	,112	,153
Quociente emocional	Pearson Correlation	,311	-,140	,282	,107	,183
	Sig. (2-tailed)	,073	,430	,106	,545	,300

**Quadro 3– Resultados do teste de correlação de *Pearson* para os valores da percepção dos pais e dos professores, acerca das competências sócio-emocionais das crianças, medidas através do inventário do quociente emocional de Bar-On.**

■ A cinzento: correlações estatisticamente significativas

### **3.1.1. Análise das hipóteses em função dos resultados: diferenças entre a percepção de pais e percepção professores acerca das competências sócio-emocionais**

Os resultados descritos anteriormente permitem aceitar as hipóteses relativas à percepção dos pais e a percepção de professores acerca das competências sócio-emocionais (medida pelo inventário do quociente emocional de Bar-On) das crianças (entre os 6 e os 11 anos de idade) com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente:

- H1. Existem diferenças na percepção da dimensão adaptabilidade;
- H2. Existem diferenças na percepção da dimensão interpessoal;
- H3. Existem diferenças na percepção da dimensão intrapessoal;
- H4. Existem diferenças na percepção da dimensão gestão do stress;
- H5. Existem diferenças na percepção dos do quociente emocional.

Os resultados também permitem rejeitar algumas das hipóteses formuladas acerca

## Segunda Parte – Estudo Empírico

das relações entre a percepção dos pais e a percepção dos professores acerca das competências sócio-emocionais (medida pelo inventário do quociente emocional de Bar-On) das crianças (entre os 6 e 11 anos) com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente:

H9. Existem relações na dimensão interpessoal;

H10. Existem relações na dimensão intrapessoal;

H11. Existem relações na dimensão gestão do stress;

H12. Existem relações no quociente emocional.

Por outro lado, os resultados permitem aceitar uma das hipóteses formuladas acerca das relações entre a percepção dos pais e a percepção dos professores acerca das competências sócio-emocionais (medida pelo inventário do quociente emocional de Bar-On) das crianças (entre os 6 e 11 anos) com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente H8. (Existem relações entre a percepção na dimensão adaptabilidade).

### 3.2. Percepção de pais e percepção de professores acerca das competências sociais das crianças medidas pela Prova de Avaliação da Competência Social

Os resultados indicam que não existe evidência estatística para afirmar que os valores da percepção dos pais e da percepção dos dos professores, acerca das competências sociais das crianças, medidas através da Prova de Avaliação da Competência Social são significativamente diferentes.

**Análise das diferenças de médias entre a percepção de pais e a percepção de professores: competência social**

	Papel	N	Mean	Std. Deviation	T	GL	P
PACS Desempenho	Pais	37	8,2432	2,08707	0,378	97	.699
	Professores	62	8,0806	2,05895			
PACS Dificuldade/facilidade	Pais	37	8,7568	2,00562	-0,112	97	.293
	Professores	62	8,8065	2,20163			

**Quadro 4- Resultados do teste T de Student para comparação de médias da percepção dos pais e dos professores acerca das competências sociais das crianças, medidas através da prova de Avaliação da Competência Social.**

## Segunda Parte – Estudo Empírico

Na comparação entre a percepção da competência social desempenho de pais e professores, não foi encontrada diferença estatisticamente significativa:  $t(0,378) = 97, p > 0.05$ .

Na comparação entre a percepção da competência social dificuldade das crianças, por parte de pais e professores, não foi encontrada diferença estatisticamente significativa:  $t(-0,112) = 97, p > 0.05$ .

	Papel	N	Média	Desvio padrão	T
PACSDes	Pais	37	8,2432	2,08707	,378
	Professores	62	8,0806	2,05895	
PACSDif	Pais	37	8,7568	2,00562	-,112
	Professores	62	8,8065	2,20163	

**Quadro 5 – Estatística descritiva da comparação entre médias dos valores da percepção de pais e da percepção de professores, acerca das competências sociais das crianças, medidas através da Prova de Avaliação da Competência Social.**

Os resultados também sugerem que há uma correlação significativa entre a percepção de pais e professores acerca da competência social desempenho, medida através da prova de Avaliação da Competência Social. Quanto a esta correlação, verifica-se que o coeficiente de correlação de *Pearson* é de .416 (41,6%) e o nível de significância de .014 ( $p < 0,05$ ), o que indica que existe uma correlação significativa, embora reduzida (o coeficiente de determinação  $R^2 = 0,173$  indica que apenas 17,3% da variância é explicada).

**Análise das correlações entre as percepção de pais e a percepção de professores: competência social**

		ProfsPACS Desempenho	ProfsPACS Dificuldade/facilidade
PaisPACSTDes	Pearson Correlation	,416*	,203
	Sig. (2-tailed)	,015	,251
PaisPACSSTDif	Pearson Correlation	,333	,214
	Sig. (2-tailed)	,054	,224

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Quadro 6 – Resultados do teste de correlação de *Pearson* para os valores da percepção dos pais e da percepção dos dos professores, acerca das competências sociais das crianças, medidas através da Prova de Avaliação da Competência Social.**

### **3.2.1. Análise das hipóteses em função dos resultados: diferenças entre a percepção de pais e percepção de professores acerca das competências sociais**

Os resultados descritos anteriormente permitem rejeitar as hipóteses colocadas quanto à percepção dos pais e à percepção de professores acerca da competência/desempenho em situações sociais e da facilidade/dificuldade de que se reveste o desempenho pessoal em situações sociais (medida pela prova de Avaliação da Competência Social) de crianças (entre os 6 e 11 anos), nomeadamente:

H6. Existem diferenças na percepção da competência/desempenho em situações sociais;

H7. Existem diferenças na percepção da facilidade/dificuldade de que se reveste o desempenho pessoal em situações sociais.

Os resultados descritos também permitem aceitar uma das hipóteses relativa à relação entre a percepção dos pais e percepção dos professores acerca da competência/desempenho em situações sociais e da facilidade/dificuldade de que se reveste o desempenho pessoal em situações sociais (medida pela prova de Avaliação da Competência Social) das crianças (entre os 6 e 11 anos) com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente:

H13. Existem relações na percepção da competência/desempenho em situações sociais.

A hipótese H14 (Existem relações na percepção da facilidade/dificuldade de que se reveste o desempenho pessoal em situações sociais) deve ser rejeitada, em função dos resultados.

## **4. Discussão dos resultados**

Os resultados parecem sugerir que a percepção dos pais e a percepção dos professores acerca das competências sócio-emocionais das crianças (entre os 6 e 11 anos) com dificuldades de aprendizagem é significativamente diferente para os aspectos emocionais e semelhante para os aspectos sociais.

## Segunda Parte – Estudo Empírico

Os pais consideram valores mais elevados de inteligência emocional dos seus filhos (em todas as dimensões e no quociente emocional) que os professores. Pelo contrário, os pais e os professores parecem ter a mesma percepção acerca da competência das crianças em situações sociais e acerca da facilidade/dificuldade de que se reveste o desempenho pessoal nessas situações.

Embora a discussão dos resultados não possa, neste caso, seguir uma linha comparativa com outros estudos, uma vez que da bibliografia científica na área não constam estudos comparativos da percepção de pais e da percepção de professores acerca das competências sócio-emocionais das crianças, é possível realçar um conjunto de factores que podem trazer alguma luz acerca destes resultados e, eventualmente, apontar para novos caminhos de investigação.

Em primeiro lugar, é de notar que a cultura ocidental não parece estar vocacionada para a educação dos aspectos emocionais. Os pais falam pouco com os filhos acerca destes aspectos (Ulutas & Ömeroglu, 2007; Alumran & Punamäki, 2008) e a escola também parece não contribuir para essa comunicação. Estes aspectos, entre outros, parecem estar na origem de alguns movimentos de apoio ao desenvolvimento de programas de aprendizagem sócio-emocional na escola (CASEL, 2003; Zins & Elias, 2006).

Sobre a escola, deve ser realçado que o seu papel de construtora de cidadãos, segundo um perfil determinado superiormente e adaptado à realidade local, parece ser sobretudo centrado nas competências académicas e sociais (ou antes, saber, saber fazer e saber ser/estar). Dois dados, a título de exemplo, parecem corroborar esta afirmação:

- os objectivos de âmbito relacional, inscritos no Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas n.º 3 de Évora (Agrupamento Vertical de Escolas N.º3 de Évora, 2007, p.22) , são exclusivamente de âmbito interpessoal: “Favorecer as relações humanas e o espírito de convivência, no quadro do respeito, tolerância e valorização da diversidade dos indivíduos e promover, de forma responsável, a dimensão interpessoal, fazendo do diálogo instrumento de uso corrente”;

- os critérios de avaliação gerais do 1º ciclo do Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo (Agrupamento Vertical de Escolas de Montemor-o-Novo, 2009) compreendem 3 domínios: atitudes e valores, aquisição e aplicação de conhecimentos e investigação.



## Segunda Parte – Estudo Empírico

O domínio atitudinal inclui a avaliação do interesse pelo saber, empenho nas actividades, sentido de responsabilidade, iniciativa e criatividade, autonomia, espírito crítico, cooperação e tolerância, respeito nas relações interpessoais, cumprimento de regras, assiduidade e pontualidade. Estes critérios parecem remeter a avaliação para os aspectos interpessoais, de cumprimento de regras e normas ou de atitude do aluno face à aprendizagem.

Alicerçado a este facto, existem os aspectos operacionais relacionados com o ensino, tal como está estruturado actualmente: os docentes podem ter dificuldades em intervir em e compreender um conjunto de aspectos de natureza emocional dos alunos, uma vez que os *curricula* são sobretudo avaliados pelas componentes do saber e do saber fazer (nomeadamente ao nível dos testes, provas de aferição e exames nacionais) e que o ambiente na sala de aula é alicerçado no bom relacionamento entre as pessoas (portanto, nos factores sociais imediatamente visíveis).

Note-se, a este propósito, que as características das crianças com dificuldades de aprendizagem também podem contribuir para que o corpo docente centre a sua atenção nos aspectos do saber e do comportamento, relacionamento interpessoal e cumprimento de regras. De facto, os problemas de atenção, psicolinguísticos, da actividade motora e psicomotora, auto-conceito, auto-estima, percepção e défices de memória e cognitivos, bem como os problemas sócio-emocionais (Fonseca, 1999), para além de estarem correlacionados com a formação do perfil da criança, também podem originar comportamentos disruptivos, falta de motivação e de empenho. Os docentes, neste cenário, talvez tenham tendência, como referido anteriormente, a procurar obter algum rendimento académico dos alunos e a assegurar o cumprimento dos princípios de relacionamento interpessoal mínimos que permita o correcto funcionamento das actividades lectivas.

No fundo, estes dados podem, de alguma forma, deixar entender que a escola e os pais têm preocupações relevantes no que se refere ao desenvolvimento de competências sociais e de inter-relacionamento, mas que aos aspectos emocionais, eventualmente entendidos como mais próximos e internos ao indivíduo, não é prestada a mesma atenção.

## Segunda Parte – Estudo Empírico

Por outro lado, a família, espaço social inicial, constituída por poucos elementos com relações fortemente afectivas entre si, parece propiciar melhores condições para a aprendizagem emocional. Os vínculos emocionais são mais fortes relativamente aos pais, pela natureza do relacionamento que os pais têm com crianças entre os 6 e os 11 anos. A família também é um espaço de relacionamento interpessoal, Porém, as instituições educativas, podem, eventualmente, proporcionar às famílias informações acerca do desenvolvimento social das crianças, o que poderá influenciar a percepção dos pais acerca das competências sociais dos seus filhos e aproximar a percepção dos pais e dos professores.

Estes aspectos constituem-se, em nosso entender, como motes para futuras investigações: haverá reciprocidade na transmissão de informação acerca das competências sócio-emocionais entre os pais e os professores? Os aspectos emocionais do desenvolvimento das crianças são alvo da atenção da escola? Em que medida? Que relação potenciam entre a escola e a família?

De qualquer forma, os resultados parecem confirmar, sobretudo nos aspectos emocionais, aquilo que é defendido por Zins & Elias (2006) e pelo CASEL (2003): a necessidade de colaboração e aproximação entre a escola e a família, numa perspectiva de continuidade das acções educativas e de desenvolvimento de competência sócio-emocionais.

A discussão anterior realça, por isso, o papel da informação que os pais e professores recolhem na construção da percepção. As expectativas e as cognições são elementos fulcrais para o entendimento que os indivíduos fazem sobre aquilo que percebem (Sternberg, 2000). Aparentemente, a acção dos docentes, pela sua natureza, está no seio de um ambiente que propicia informação acerca das competências sociais: colaboração entre os alunos, jogos, problemas e conflitos dentro e fora da sala de aula. Porém, as diferenças entre a percepção dos pais e professores acerca dos aspectos emocionais das crianças com dificuldades de aprendizagem faz levantar a questão sobre as informações que a escola e a família partilham acerca das competências emocionais das crianças.

Quanto aos pais, a recolha da informação sobre a competência social parece ser relevante na construção da percepção. Para esta construção, os pais parecem

Segunda Parte – Estudo Empírico

aproveitar as informações provenientes da escola e dos contextos extra-escolares. Talvez por isso, se constate que os pais consideram mais competentes socialmente as crianças com participação social elevada, relativamente às crianças com pouca ou sem qualquer participação social.

A hipótese da importância da recolha de informação volta a estar em cima da mesa e realça o relevo de estudos futuros analisarem se a informação que os pais recolhem, nos vários ambientes de desenvolvimento dos seus filhos tem características sócio-emocionais ou exclusivamente sociais.

## Conclusões

Ao concluir esta tese, pretendemos sintetizar os resultados obtidos e a discussão anteriormente efectuada à luz da revisão bibliográfica. Sugerem-se implicações ao nível da intervenção psico-socio-educativa, relativamente às quais se fazem sugestões e recomendações.

Em primeiro lugar há que salientar que os resultados sugerem que a percepção de pais e a percepção de professores acerca das competências sócio-emocionais de crianças (entre os 6 e 11 anos) com dificuldades de aprendizagem é diferente para os aspectos emocionais e semelhante para os aspectos sociais.

Assim sendo, parecem estar criadas condições de proximidade de conceitos implícitos para a colaboração íntima entre a escola e a família no que se refere ao desenvolvimento de competências sociais das crianças, mas não no que se refere ao desenvolvimento de competências emocionais.

Porém, como discutido no estudo teórico, as competências sociais interagem, com muito dinamismo, com as competências emocionais. Buckley & Saarni (2006) salientam o diálogo entre a inteligência emocional e os aspectos sociais e realçam o papel que a cultura e o contexto têm no funcionamento quotidiano. Parece ser aceite que as competências emocionais têm um papel relevante e inequívoco para a adaptação social (Lopes *et al*, 2003; Goleman, 1997; Saarni, 2002). Ou seja, no interesse desta conclusão, é muito importante compreender a natureza da diferença entre as percepções dos pais e a percepção dos professores e, sobretudo, os motivos a que levam que os aspectos emocionais sejam percebidos de forma diferente. Para tal, justificam-se pesquisas que se dediquem a esta temática.

Acreditamos que o presente estudo, de alguma forma, levanta o véu sobre esta situação: por um lado, a discussão que fazemos dos resultados sugere que a comunicação e cooperação escola-família estão essencialmente centradas nos aspectos sociais, isto é, que os pais e a escola estruturam a sua interacção num conceito (eventualmente implícito, tal como entendido por Sternberg, 2000; 2003) próximo de competência social. Esta aproximação pode advir da importância que a

## Conclusões

escola atribui aos factores interpessoais, entendidos como elementos essenciais para o bom desenvolvimento das actividades lectivas e do ambiente escolar; mas também da busca de informações, por parte dos pais, talvez mais centrada numa determinada noção de bem-estar dos filhos, nomeadamente relacionada com a participação em brincadeiras, jogos e aceitação dos pares e relacionamento social. Trata-se, no âmbito destas conjecturas, de considerar que a escola é um ambiente social poderoso e que a escolaridade é cada vez mais alargada e o seu início cada vez mais precoce (nomeadamente na pré-escola, a partir dos 3 anos de idade), em função das mudanças que a pós-modernidade tem trazido à sociedade e, por isso, influenciador do desenvolvimento das crianças.

Não se exclui a possibilidade destes resultados retratarem, apenas (ou também), aspectos próprios da cultura dos pais e professores, nomeadamente o do pouco relevo dado aos aspectos internos do desenvolvimento das crianças.

Seja como for, estamos em crer que podemos afirmar, com elevado grau de confiança, que a colaboração entre a escola e a família será fundamental para ultrapassar esta situação, na medida do que tem vindo a ser proposto por vários autores e organizações (por exemplo, CASEL 2003; Zins & Elias, 2006).

Também parece ser pertinente focar a importância de programas que possam concorrer para o encontro da escola e da família acerca da componente emocional das competências sócio-emocionais. Embora os professores atribuam relações fortes entre as dimensões sociais e emocionais, há um desfasamento no valor da percepção dos pais e dos professores acerca das competências sócio-emocionais das crianças. A intervenção, através de programas próprios para o efeito, eventualmente em ambiente lectivo, pode ajudar a ultrapassar este hiato. Tal como sugerido anteriormente, a pesquisa acerca da comunicação e transmissão de informação entre a escola e a família pode constituir-se como um recurso importante nesta matéria.

Os pais são observadores especiais das competências sociais e emocionais dos seus filhos, uma vez que têm uma percepção contínua do desenvolvimento da criança (Pires, et al., 2007; Pires, et al., 2008). Afinal, a família é o primeiro ambiente social (Pires, et al., 2008; Saarni, 2002; Buckley & Saarni, 2006) e a comunicação dinâmica no seio familiar promove a importância nesta área do desenvolvimento. Ou seja, o

## Conclusões

crescimento sócio-emocional das crianças, também têm origem nas actividades que ocorrem no ambiente familiar (CASEL, 2003; Pires, *et al.*, 2008; Zins & Elias, 2006). Um ambiente familiar de suporte e apoio pode dar origem a adolescentes confiantes, não ansiosos que, por isso, podem ser mais capazes para regular as suas emoções e as emoções dos outros (Ciarrochi *et al.*, 2001).

Estes dados, conforme discutidos, também vêm trazer mais suporte para a importância da intervenção sistémica em crianças com dificuldades de aprendizagem: a participação e colaboração de pais e professores e a aceitação da multidimensionalidade do comportamento humano poderão ser aspectos chave nessa intervenção.

Para finalizar, os resultados deste estudo podem ter várias implicações na avaliação e intervenção psicológica, social e educativa.

Em primeiro lugar, acreditamos que o estudo forneceu dados que concorrem para o melhor entendimento das características das crianças do 1º ciclo com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente através dos dados acerca da percepção dos pais e da percepção dos professores sobre as suas competências sócio-emocionais. Este dado pode facilitar a intervenção sistémica e o papel dinamizador que os psicólogos escolares podem assumir, enquanto dinamizadores de relações entre a escola e a família.

Em segundo lugar, os resultados aqui expostos e discutidos podem ser úteis para o planeamento da avaliação e intervenção de carácter psicológico.

Por isso, apesar das limitações naturais de um estudo realizado sobre uma amostra (que, conseqüentemente não tem validade para outra população, o que acresce, especialmente, a responsabilidade de todos aqueles que venham a utilizar os dados e sugestões nele contidos), esta pesquisa fornece informação mais específica e pertinente acerca das percepções dos pais e a percepção dos professores acerca das crianças (entre os 6 e 11 anos) com dificuldades de aprendizagem.



## Referências bibliográficas

- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (2ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Alumran, J., & Punamäki, r.-L. (2008). Relationship between gender, age, academic achievement, emotional intelligence, and coping styles in Bahraini adolescents. *Individual Differences Research*, 6, pp. 104-119.
- American Psychiatric Association. (2006). *DSM-IV: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4ª ed.). Lisboa: Climepsi editores.
- American Psychiatric Association. (2006). *DSM-IV-TR: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bar-On, R. (2002). Inteligência social e emocional: visões do Emotional Quocient Inventory. In R. Bar-On, & J. Parker (Edits.), *Manual de inteligência emocional* (pp. 266-283). Porto Alegre: Artmed.
- Bar-On, R., & Parker, J. (2002). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (BarOn EQ-i:YV). Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., & Parker, J. (2002). *Manual de inteligência emocional*. Porto Alegre: Artmed.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rshee, K. (2002). Agrupando as competências da inteligência emocional: Visões do Emotional Competence Inventory. In R. Bar-On, & J. Parker (Edits.), *Manual de inteligência emocional* (pp. 252-265). Porto Alegre: Artmed.
- Brackett, M., & Geher, G. (2006). Measuring Emotional Intelligence: Paradigmatic Diversity and Common Ground. In J. Ciarrochi, J. Forgas, & J. Mayer (Edits.), *Emotional Intelligence In Everyday Life* (2ª ed., pp. 27-50). New York: Psychologist Press.
- Branen, J. (1992). *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. Avebury: Aldershot.
- Brostöm, S. (April de 1995). Education, motivation for learning, and social competence of 6-year-olds in kindergarten in Denmark and the United States. *Child and youth care forum*, 24(2), pp. 107-123.
- Buckley, M., & Saarni, C. (2006). Skills of Emotional Competence: Developmental Implications. In J. Ciarrochi, J. Forgas, & J. Mayer (Edits.), *Emotional Intelligence in Everyday life* (2ª ed., pp. 51-76). New York: Psychology Press.



Referências bibliográficas

- Cabanach, R. G., & Arias, A. V. (1998). *Características afectivo-motivacionales de los estudiantes con dificultad de aprendizaje*. In Bermejo, V.S. e Lletra, J. A. B. (coord.). *Dificultades de Aprendizaje*. 261-277. Madrid: Editorial Síntesis.
- Candeias, A. (2003). *A(s) inteligência(s) que os testes de QI não avaliam: Inteligência Social, Inteligência Emocional*. Évora: Núcleo de Estudantes de Psicologia da Universidade de Évora.
- Candeias, A. (2008). *Inteligência Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Candeias, A. (2001). *Inteligência Social: Estudos de conceptualização e operacionalização do construto*. Évora: Universidade de Évora. Tese de Doutoramento.
- Candeias, A. (2008b). *PACS - Prova de avaliação da competência social (Manual experimental)*. Évora: Documento policopiado.
- Candeias, A. (2006). Prova cognitiva de inteligência social. In M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida, & C. Machado (Edits.), *Avaliação psicológica* (2ª ed., pp. 163-176). Coimbra: Quarteto.
- Candeias, A., & Almeida, L. (2005). Competência social: A sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2(9), pp. 359-378.
- Candeias, A., Almeida, L., & Reis, T. (2005). Avaliação dinâmica da modificabilidade cognitiva e da aprendizagem em alunos com dificuldades de aprendizagem. In Candeias, A. (coord). (2005). *Crianças diferentes: Múltiplos olhares sobre como avaliar e intervir*. Évora. Universidade de Évora/prodep Cd - Rom.
- Candeias, A., Almeida, L., Roazzi, A., & Primi, R. (2008). *Inteligência: Definição e medida na conferência de múltiplas concepções*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Candeias, A., Franco, G., & Pires, H. (2008). Social intelligence, emotional intelligence, social competence, abstract intelligence and academic achievement - A study with Portuguese children from primary school.
- Candeias, A., Franco, G., Miguel, F., & Pires, H. (2009). EQ-I:YV - Study of the quality of items with IRT in a Portuguese sample. *European conference in psychological assessment*. Gent: University of Gent.
- Candeias, A., Rebocho, M., Pires, H., Franco, G., Barahona, H., Santo, M., et al. (2008b). Estudos de desenvolvimento da prova de competências sociais: Socialmente em acção (SA-360°).
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casas, A. M. (1994). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valencia:

Referências bibliográficas

Promolibro.

Ceci, S., & Roazzi, A. (1994). The effects of context on cognition: Postcards from Brazil. In R. Sternberg, & R. Wagner (Edits.), *Mind in context* (pp. 74-104). Cambridge: Cambridge Press University.

Ciarrochi, J., Chan, A., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, pp. 1105-1119.

Cohen, J., & Sandy, S. (2007). The Social, Emotional and Academic Education of Children: Theories, Goals, Methods and Assessments. In R. Bar-On, J. Maree, & M. Elias (Edits.), *Educating People To Be Emotionally Intelligent*. Heinemann Educational Publishers: Rodebosch.

Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (Vol. 3). (M. A. Domingues, Trad.) São Paulo: Artmed editora.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Chicago: Autor.

Coplin, J. W., & Morgan, S. B. (1988). *Learning Disabilities: A multidimensional perspective*. *Journal of learning disabilities*, 21 (10), 614-622.

Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. In *análise psicológica* (2004), 2 (XXII). pp. 369 - 376.

Correia, L. M., & Martins, A. P. ((s/d)). *Dificuldades de Aprendizagem: que são? Como entendê-las? Biblioteca digital - Coleção Educação*. Porto Editora.

Cruz, O. (2005). *Parentalidade* (1ª edição ed.). Coimbra: Quarteto.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Damásio, A. (1998). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano* (18ª ed.). Lisboa: Europa-América.

Damásio, A., Bechara, A., & Tranel, D. (2002). Baixa capacidade de julgamento apesar de alto intelecto: evidências neurológicas de inteligência emocional. In R. Bar-On, & J. Parker (Edits.), *Manual de Inteligência emocional* (pp. 148-164). Porto Alegre: Artmed.

Davidson, J., & Downing, C. (2000). Contemporary models of intelligence. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 34-49). Cambridge: Cambridge University Press.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

Referências bibliográficas

**Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro.**

- Denham, S. (March de 2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, brain and emotion*, XXI(1), pp. 1-48.
- Educação, M. d. (n.d.). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Évora, A. V. (2007). *Projecto Educativo 2007-2010*. Évora: Documento fotocopiado.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica ao insucesso escolar* (4ª edição ed.). Lisboa: Âncora editora.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora editora.
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Ford, M. (1995). Intelligence and personality in social behavior. In D. Saklofske, & M. Zeidner (Edits.), *International handbook of personality and intelligence* (pp. 125-140). New York: Plenum Press.
- Forgas, J., & Wyland, C. (2006). Affective Intelligence: Understanding the Role of Affect in Everyday Social Behavior. In J. Ciarrochi, & J. Mayer (Edits.), *Emotional Intelligence in Everyday Life* (2ª ed.). New York: Psychology Press.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realidade*. Loures: Losuciência.
- García, J. N. (1995). *Manual de Dificuldades selectivas de Aprendizaje: Lenguaje, lecto-Escritura y Matemáticas. Escrito*. Madrid: Narcea.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind* (2ª ed.). London: Fontana Press.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: AArtmed.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Gloeman, D. (2006). *Inteligencia social* (1ª edição ed.). Editorial Kairós S.A.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com inteligência emocional* (2ª ed.). Lisboa: Temas e Debates.
- González, L., & Cueto, E. (2000). Los problemas emocionales y comportamentales como medidores del rendimiento académico. *Psicología Educativa*, 6, n.º 2, pp. 151-168.
- Grácio, L. (2006). O que é aprender? Concepções de aprendizagem do final da escolaridade obrigatória ao ensino superior. *Psicologia e Educação*, Volume nº 2.

Referências bibliográficas

- Graczyk, P., Weissberg, R., Payton, J., Elias, M., Greenberg, M., & Zins, E. (2002). Critérios para avaliar a qualidade de programas escolares de aprendizagem. In R. Bar-On, & J. Parker (Edits.), *Manual de inteligência emocional* (pp. 286-299). Porto Alegre: Artmed.
- Granott, N., & Gardner, H. (1994). When minds meet: Interactions, coincidence, and developments in domains of ability. In R. Sternberg, & R. Wagner (Edits.), *Mind in context* (pp. 171-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales* (9ª ed.). Paris: Dalloz.
- Greenspan, S., & Driscoll, J. (1997). The role of intelligence in a broad model of personal competence. In D. Flanagan, J. Genshaft, & P. Harrison (Edits.), *Contemporary intellectual assessment* (pp. 131-150). London: The Guilford Press.
- Grewal, D., & Salovey, P. (July-August de 2005). *American Scientist*, 93, pp. 330-339.
- Guaragna, M., Pick, R., & Valentini, N. (Janeiro/Abril de 2005). Percepção de pais e professores da influência de um programa motor inclusivo no comportamento social de crianças portadoras e não-portadoras de necessidades especiais. *11, nº 1*, pp. 89-117.
- Halbertstadt, A., Denham, S., & Dubsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social development*, 10, pp. 79-119.
- Hammill, D. D. (1993). *A brief look at learning disabilities. movement in the United States. Journal of learning disabilities*, 26 (5), 295-310.
- Hedlund, J., & Sternberg, R. (2002). Inteligências em excesso? Integrando as inteligências social, emocional e prática. In R. Bar-On, & J. Parker (Edits.), *Manual de inteligência emocional* (pp. 111-133). Porto Alegre: Artmed.
- Hernandez, J. L. (1989). *Aprender e ensinar a estudar*. Lisboa: Planeta editora.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (Abril de 2007). Emotional intelligence and education: a critical review. *Educational Psychology*, n.º 2, pp. 235-254.
- 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, p. 18.23.
- Kilhstron, J., & Cantor, N. (2000). Social intelligence. In R. Strenberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 359-370). Cambridge: Canbridge University Press.
- Kirby, S. A., & Chalfant, N. H. (1991). *Learning problems - A cognitive approach*. Toronto: Kagan & Woo limitid.
- Kirk, S. A., & Chalfant, J. C. (1984). *Academic and developmental learning disabilities*. Denver: Love Publishing Company.

Referências bibliográficas

- Kotzer, E., & Margalit, M. (2007). Perception of competence: risk and protective predictors following an e-self-advocacy intervention for adolescents with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4).
- Lopes, P., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, pp. 641-658.
- Lopez, F. (2004). Problemas afectivos e de conduta na sala de aula. In Coll, C., Marchesi, A., Palácios, J. (coord). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais - 3. pp. 113 - 128.
- Lyusin, D. (Novembro e Dezembro de 2006). Emotional intelligence as a mixed construct. *Journal of Russian and East European Psychology*, 44, pp. 54-68.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), pp. 463-478.
- Manassis, K., & Young, A. (2000). Perception of emotions in anxious and learning disable children. *Depression and Anxiety*, 12, pp. 209-216.
- Marchesi, A. (2006). *O que será de nós os maus alunos?* (E. Rosa, Trad.) Porto Alegre: Artimed.
- Margalit, M. (2004). Second-generation research on resilience: social-emotional aspects of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research* (19(1)), pp. 45-48.
- Martinez, L., & Ferreira, A. (2008). *Análise de dados com SPSS: Primeiros passos* (2ª ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Matos, M. (1997). «Aventura social» na multiculturalidade. *Análise Psicológica*, 3(XV), pp. 425-431.
- Mayer, J. (2006). A New Field Guide to Emotional Intelligence. In J. Ciarrochi, P. Forgas, & J. Mayer (Edits.), *Emotional Intelligence in Everyday Life* (2ª ed., pp. 3-26). New York: Psychology Press.
- Mayer, J., & Salovey, P. (2007). Qué es inteligencia emocional? In J. Navas, & P. Berrocal (Edits.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 25-46). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1994). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, pp. 433-442.

Referências bibliográficas

- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2002). Selecionando uma medida para a inteligência emocional. In R. Bar-On, & J. Parker (Edits.), *Manual de inteligência emocional* (pp. 237-251). Porto Alegre: Artmed.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). Inteligência emocional como zeitgeist, como personalidade e como aptidão mental. In R. Bar-On, & J. Parker (Edits.), *manual de inteligência emocional* (pp. 81-98). São Paulo: Artmed.
- Melo, A., & Soares, I. (2006). Desenvolvimento Emocional e Psicopatologia da Criança. *Psicologica*, 43, pp. 41-62.
- Miazal, J., & González, A. ((2-3) de 2006). La inteligencia emocional como preditora de la adaptación psicosocial en el ámbito educativo. Resultados de una investigación empírica con estudiantes de la comunidad de Madrid. *Ansiedad y Estrés*, 12, pp. 427-438.
- Agrupamento Vertical de Escolas de Montemor-o-Novo. (2009). *Crítérios gerais de avaliação - 1º ciclo*. Montemor-o-Novo: Documento fotocopiado.
- Most, T., & Greenbank, A. (2001). Auditory, visual, and auditory-visual perceptions of emotions by adolescents with and without learning disabilities and their relationship to social skills. *Learning disabilities research*, 15(4), pp. 171-178.
- Mulsow, G. (2008). Desenvolvimento emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educação*, 31, pp. 61-65.
- Neta, N., García, E., & Gargallo, I. (Janeiro-Março de 2008). A inteligência emocional no âmbito académico: Uma aproximação teórica e empírica. *Psicol.Argum*, 26(52), pp. 11-22.
- OCDE. (1994). *Declaração de Salamanca. Adoptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- OCDE. (1978). *Warnock Report: Documentos OCDE – A integração escolar das Crianças e dos Adolescentes Deficientes: Ambições, Teorias e Práticas*.
- Oñate, M., & Rasilla, G. (2005). Indicadores de la inteligencia emocional. *Revista de Orientación Educativa*, pp. 79-100.
- Pavão, S. (2003). *Competência emocional: Um enfoque reflexivo para a prática pedagógica*. Barcelona: Universidade Autónoma de Barcelona. Tese de Doutoramento.
- Pennac, D. (2009). *Mágoas da escola*. Porto: Porto Editora.
- Pereda, S., & Berrocal, F. (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Referências bibliográficas

- Pereira, A. (2004). *SPSS: Guia prático de utilização* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pérez-González, J., & Talaver, E. (2007). Formação de competências sócio-emocionais através de estágios em empresas. *Revista Europeia de formação profissional*, 40,1.
- Pérez-Gonzalez, J., Petrides, K., & Funham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. In J. Navas, & P. Berrocal (Edits.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81-98). Madrid: Pirámide.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para as Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Petrides, K., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European journal of Personality*, 17, pp. 39-57.
- Petti, V., Voelker, S., Shore, D., & Hayman-Abello, S. (March de 2003). Perception of nonverbal emotion cues by children with nonverbal learning disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15(1), pp. 23-36.
- Pires, H., Candeias, A., Franco, G., Rebocho, M., Barahona, H., Charrua, M., et al. (2008). BarOn - Inventário de Quociente Emocional (BarOn IQE): Estudos portugueses com crianças dos 7 aos 11 anos e seus pais. In U. d. Minho (Ed.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos*.
- Pires, H., Matos, O., & Candeias, A. (2008). (Des)Encontros de pais com filhos sobredotados. *Psicología Y Relaciones Interpersonales*, 20, (1) 4, pp. 417-424.
- Pires, H., Rebocho, M., Candeias, A., Franco, G., Charrua, M., Barahona, H., et al. (2008). Parent's perception about socio-emotional competences in Portuguese gifted children.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da Escrita em alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições: ASA.
- Reichardt, C., & Cook, T. (1986). *Métodos cualitativos e cuantitativos en investigación*. Madrid: Morata.
- Reis, E. (2002). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Royo, C., & Del Cerro, A. (2005). Revisión teórica de las competencias: su origen, concepto e escuelas más importantes. Hacia dónde se dirigen? In J. Romay, & R. Garcia (Edits.), *Psicología social y problemas sociales* (Vol. 4, pp. 453-460). Madrid: Biblioteca Nueva.

Referências bibliográficas

- Saarni, C. (2002). Competência emocional: Uma perspectiva evolutiva. In R. Bar-On, & J. Parker (Edits.), *Manual de inteligência emocional: Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho* (pp. 65-80). São Paulo: Artmed.
- Salamanca, D. d. (1994). *Declaração de Salamanca. Adoptado pela conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: Organização da Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp. 185-211.
- Santos, L. C., & Marturano, E. M. (1999). Crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo de seguimento. In *Psicologia Reflexão e Crítica*. 12 n° 002.
- Santos, N. (2005). *Projectos de investigação em psicologia: Guia para a sua elaboração e execução*. Évora: Núcleo de Estudantes de Psicologia da Universidade de Évora.
- Schultz, D., & Schultz, S. (2005). *História da Psicologia Moderna* (8ª ed.). (S. S. Cuccio, Trad.) São Paulo, Brasil: Thomson.
- Senge, P. M. (2006). *A quinta disciplina: Arte prática da organização que aprende*. (22ª edição ed.). Rio de Janeiro: Editora Best Seller.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2005). *Escolas que aprendem*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, N. (2008). Da Vantagem Competitiva Para a Vantagem Educativa. Brasil: Jornal On-Line de Administração Escolar.
- Simões, E. A., & Tiendemann, K. B. (1985). *Psicologia da percepção* (Vols. 10-II). São Paulo, Brasil: E.P.U. Editor Pedagógica e Universitária LTDA.
- Spivack, J., & Shure, M. (1976). *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (2000). *Psicologia Cognitiva*. (M. R. Osório, Trad.) Artmed Editora Porto Alegre.
- Sternberg, R. (1997). *Successful intelligence*. New York: Penguin Putnam.
- Sternberg, R. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2003). *Evaluación dinámica*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R., & Wagner, R. (Edits.). (1994). *Mind in context: Interactionist perspectives*



Referências bibliográficas

- on human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R., Forsythe, G., Hedlund, J., Horvath, J., Wagner, R., Williams, W., et al. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevanato, L., Loureiro, S., Linhares, M. B., & Marturano, E. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. In *Psicologia em estudo*, 8 n<sup>o</sup>1, pp. 66 - 76.
- Talavera, E., & Pérez-González, J. (Janeiro de 2007). Formação em competências sócio-emocionais através de estágios em empresas. *Revista Europeia de Formação Profissional*, n.º 40, pp. 90-113.
- Texto, E. (Novembro de 2007). Novo dicionário de Língua Portuguesa conforme acordo ortográfico. 1<sup>a</sup>. Lisboa.
- Topping, K., Bremner, W., & Holmes, E. (2002). Competência Social: A Construção Social do Conceito. In R. Bar-On, & J. Parker (Edits.), *Manual de Inteligência Emocional: Teoria e Aplicação em casa, na Escola e no Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Topping, K., Holmes, H., & Brenmer, W. (2002b). A eficácia de programas escolares para a promoção da competência social. In R. Bar-On, & J. Parker (Edits.), *Manual de inteligência emocional* (pp. 300-314). Porto Alegre: Arrtmed.
- Torgesen, J. K. (1991). *Learning Disabilities: Historical and conceptual issues*. In Bernice Y. L. Wong (ed.), *learning about disabilities* (pp. 3-37). New York: Academic Press, inc.
- Tuning Educational Structures in Europe*. (28 de Setembro de 2009). Obtido em 30 de Setembro de 2009, de Tuning Educational Structures in Europe: [www.tuning.unideusto.org](http://www.tuning.unideusto.org)
- Ulutas, I., & Ömeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality* , 35(10), pp. 1365-1372.
- Zins, J., & Elias, M. (2006). Social and Emotional Learning. In G. Bear, & K. Minke (Edits.), *Children`s Needs III* (pp. 1-13). National Association of School Psychologists.
- Zirkel, S. (2002). Inteligência Social: O Desenvolvimento e a manutenção do Comportamento Proposital. In R. Bar-On, & J. Parker (Edits.), *Manual de Inteligência Emocional: Teoria e Aplicação em Casa, na Escola e no Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

## **Anexos**



**Anexo 1 - Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: Versão para pais (EQ-i:Pa)**



## Questionário de Inteligência Emocional de Bar-on

(Adaptado por H.Pires, A.Candeias & M. Rebocho, 2007) (Versão para Pais)

Nome e apelidos (filho/a): \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Data de nascimento: \_\_/\_\_/\_\_ Idade: \_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Escola:.....

### INSTRUÇÕES:

Leia atentamente todas as frases.

Faça um círculo ou uma cruz no número que melhor expresse a sua opinião.

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

Nenhuma resposta é melhor que a outra.

Em caso de engano, basta riscar e colocar o círculo na resposta que pretende.

Responda a todas as perguntas e procure ser sincero.

#### Exemplo 1.

O(a) meu/minha filho(a)	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Gosta do seu corpo	1	2	3	4

Se escolhe o número 1, significa que o(a) seu/sua filho(a) nunca gosta do seu corpo.

Se escolhe o 2, significa que o(a) seu/sua filho(a) às vezes gosta do seu corpo.

Se escolhe o número 3, significa que o(a) seu/sua filho(a) quase sempre gosta do seu corpo.

Se escolhe o número 4, significa que o(a) seu/sua filho(a) gosta sempre do seu corpo.

#### Exemplo 2.

O(a) meu/minha filho(a)	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
É feliz	1	2	3	4

Se escolhe o número 1, significa que o(a) seu/sua filho(a) nunca é feliz.

Se escolhe 2, significa que o(a) seu/sua filho(a) às vezes é feliz.

Se escolhe o número 3, significa que o(a) seu/sua filho(a) quase sempre é feliz.

Se escolhe o número 4, significa que o(a) seu/sua filho(a) é sempre feliz.

Continue

*Nota: A sua colaboração no preenchimento deste questionário é muito importante para o desenvolvimento de provas de competências emocionais em Portugal para crianças. Tenha em conta que toda a informação recolhida será usada unicamente para fins de investigação e a identificação dos participantes será salvaguardada à luz das regras de confidencialidade para este tipo de trabalhos. Obrigado pela colaboração.*

O(a) meu/minha filho(a).....	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1. Preocupa-se com o que acontece às outras pessoas.	1	2	3	4
2. Diverte-se com as piadas.	1	2	3	4
3. Comunica com facilidade o modo como se sente.	1	2	3	4
4. É feliz.	1	2	3	4
5. É capaz de respeitar os outros.	1	2	3	4
6. Aborrece-se facilmente com algumas coisas.	1	2	3	4
7. Pode falar facilmente sobre os seus sentimentos.	1	2	3	4
8. Briga com outros meninos (as).	1	2	3	4
9. Sente-se seguro(a) de si mesmo.	1	2	3	4
10. É temperamental.	1	2	3	4
11. Pode entender perguntas difíceis.	1	2	3	4
12. Tem dificuldade em falar sobre sentimentos profundos.	1	2	3	4
13. Pensa que a maioria das coisas que faz resultam bem.	1	2	3	4
14. Gosta do seu corpo.	1	2	3	4
15. Pode dar boas respostas a perguntas difíceis.	1	2	3	4
16. Pode descrever os seus sentimentos com facilidade.	1	2	3	4
17. Quando quer, pode responder de diferentes maneiras a uma pergunta difícil.	1	2	3	4
18. Aborrece-se com facilidade.	1	2	3	4
19. Gosta de fazer coisas para os outros.	1	2	3	4
20. Espera que tudo saia bem.	1	2	3	4
21. Pode utilizar facilmente diferentes formas para resolver um problema.	1	2	3	4
22. Diz com facilidade o que sente.	1	2	3	4
23. Quando responde a perguntas difíceis, tenta pensar em várias soluções.	1	2	3	4
24. Gosta de sorrir.	1	2	3	4
25. Sente-se mal quando outras pessoas sofrem.	1	2	3	4
26. Diverte-se com as coisas que faz.	1	2	3	4
27. É bom/boa a resolver problemas.	1	2	3	4
28. Tem dificuldades em falar com outras pessoas sobre os seus sentimentos.	1	2	3	4
29. Aborrece-se facilmente.	1	2	3	4
30. Sente-se bem consigo mesmo.	1	2	3	4
31. É capaz de dizer quando um(a) dos(as) seus/suas melhores amigos (as) está triste.	1	2	3	4
32. Sabe que as coisas não de correr bem.	1	2	3	4
33. Quando está aborrecido(a), age sem pensar.	1	2	3	4
34. É feliz com o tipo de pessoa que é.	1	2	3	4
35. Sabe quando os outros estão aborrecidos, inclusive quando isso não é dito.	1	2	3	4
36. Sabe como ficar bem.	1	2	3	4
37. Não é feliz.	1	2	3	4
38. Gosta do seu aspecto.	1	2	3	4

**Anexo 2 – Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: Versão para professores**





## Questionário de Inteligência Emocional de Bar-on

(Adaptado por H.Pires, A.Candeias & H. Barahona, 2008) (Versão para Professores)

Nome e Apellidos (professor): \_\_\_\_\_

Nome e apellidos (aluno/a): \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Data de nascimento: \_\_/\_\_/\_\_ Idade: \_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Curso: \_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_ Número do aluno: \_\_\_\_\_

Escola:.....

### INSTRUCCIONES:

Leia atentamente todas as frases.

Faça um círculo ou uma cruz no número que melhor expresse a sua opinião.

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

Nenhuma resposta é melhor que a outra.

Em caso de engano, basta riscar e colocar o círculo na resposta que pretende.

Responda a todas as perguntas e procure ser sincero.

#### Exemplo 1.

O(a) meu/minha aluno (a)	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Gosta do seu corpo	1	2	3	4

Se escolhe o número 1, significa que o(a) seu/sua aluno(a) nunca gosta do seu corpo.

Se escolhe o 2, significa que o(a) seu/sua aluno(a) às vezes gosta do seu corpo.

Se escolhe o número 3, significa que o(a) seu/sua aluno(a) quase sempre gosta do seu corpo.

Se escolhe o número 4, significa que o(a) seu/sua aluno(a) gosta sempre do seu corpo.

#### Exemplo 2.

O(a) meu/minha aluno(a)	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
É feliz	1	2	3	4

Se escolhe o número 1, significa que o(a) seu/sua aluno (a) nunca é feliz.

Se escolhe 2, significa que o(a) seu/sua aluno (a) às vezes é feliz.

Se escolhe o número 3, significa que o(a) seu/sua aluno (a) quase sempre é feliz.

Se escolhe o número 4, significa que o(a) seu/sua aluno (a) é sempre feliz.

Continue

*Nota: A sua colaboração no preenchimento deste questionário é muito importante para o desenvolvimento de provas de competências emocionais em Portugal para crianças. Tenha em conta que toda a informação recolhida será usada unicamente para fins de investigação e a identificação dos participantes será salvaguardada à luz das regras de confidencialidade para este tipo de trabalhos. Obrigado pela colaboração.*

O(a) meu/minha aluno (a)....	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1. Preocupa-se com o que acontece às outras pessoas.	1	2	3	4
2. Diverte-se com as piadas.	1	2	3	4
3. Comunica com facilidade o modo como se sente.	1	2	3	4
4. É feliz.	1	2	3	4
5. É capaz de respeitar os outros.	1	2	3	4
6. Aborrece-se facilmente com algumas coisas.	1	2	3	4
7. Pode falar facilmente sobre os seus sentimentos.	1	2	3	4
8. Briga com outros meninos (as).	1	2	3	4
9. Sente-se seguro(a) de si mesmo.	1	2	3	4
10. É temperamental.	1	2	3	4
11. Pode entender perguntas difíceis.	1	2	3	4
12. Tem dificuldade em falar sobre sentimentos profundos.	1	2	3	4
13. Pensa que a maioria das coisas que faz resultam bem.	1	2	3	4
14. Gosta do seu corpo.	1	2	3	4
15. Pode dar boas respostas a perguntas difíceis.	1	2	3	4
16. Pode descrever os seus sentimentos com facilidade.	1	2	3	4
17. Quando quer, pode responder de diferentes maneiras a uma pergunta difícil.	1	2	3	4
18. Aborrece-se com facilidade.	1	2	3	4
19. Gosta de fazer coisas para os outros.	1	2	3	4
20. Espera que tudo saia bem.	1	2	3	4
21. Pode utilizar facilmente diferentes formas para resolver um problema.	1	2	3	4
22. Diz com facilidade o que sente.	1	2	3	4
23. Quando responde a perguntas difíceis, tenta pensar em várias soluções.	1	2	3	4
24. Gosta de sorrir.	1	2	3	4
25. Sente-se mal quando outras pessoas sofrem.	1	2	3	4
26. Diverte-se com as coisas que faz.	1	2	3	4
27. É bom/boa a resolver problemas.	1	2	3	4
28. Tem dificuldades em falar com outras pessoas sobre os seus sentimentos.	1	2	3	4
29. Aborrece-se facilmente.	1	2	3	4
30. Sente-se bem consigo mesmo.	1	2	3	4
31. É capaz de dizer quando um(a) dos(as) seus/suas melhores amigos (as) está triste.	1	2	3	4
32. Sabe que as coisas hão-de correr bem.	1	2	3	4
33. Quando está aborrecido(a), age sem pensar.	1	2	3	4
34. É feliz com o tipo de pessoa que é.	1	2	3	4
35. Sabe quando os outros estão aborrecidos, inclusive quando isso não é dito.	1	2	3	4
36. Sabe como ficar bem.	1	2	3	4
37. Não é feliz.	1	2	3	4
38. Gosta do seu aspecto.	1	2	3	4

**Anexo 3— Prova de avaliação da competência social (versão para professores)**



## Socialmente em acção.... (PACS)

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



### INSTRUÇÕES:

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

Comece por ter atenção à seguinte situação de exemplo:

*Vai haver um a apresentação de poesias na biblioteca da sua Vila no sábado de tarde. Na escola, o seu/ sua aluno(a) e colegas estão a preparar uma poesia para apresentar oralmente. Cada grupo deve escolher um porta-voz que apresente a poesia na biblioteca.*

Imagine que o(a) seu/sua aluno(a) era o(a) escolhido(a) para porta-voz e responda às duas questões que se seguem marcando um X:

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

De seguida leia cada uma das situações e responda de seguida às duas questões com um X:

### 1. Situação de trabalho extra

Este mês, o(a) seu/sua aluno(a) e todos os colegas de natação se queixam, porque foi necessário fazer uma 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 o(a) seu/sua aluno(a) e para os seus 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 os ouvir. O professor concordou em ouvir um representante do grupo de natação. Imagine que era o(a) seu/sua aluno(a) escolhido(a) para representante dos colegas e responda com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
a. O seu desempenho nesta situação seria	Fraco	Suficiente	Excelente
b. Esta situação para ele(a) 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 o(a) seu/sua aluno(a) e para os seus 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. Imagine que era o(a) seu aluno(a) o (a) escolhido(a) para representante dos seus colegas e responda com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
<b>a. O seu desempenho nesta situação seria</b>	Fraco	Suficiente	Excelente
<b>b. Esta situação para ele (a) seria</b>	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. Imagine que era o(a) seu/sua aluno (a) o (a) escolhido (a) para representante dos teus colegas e responda com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
<b>a. O seu desempenho nesta situação seria</b>	Fraco	Suficiente	Excelente
<b>b. Esta situação para ele(a) seria</b>	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil

### 4. 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 saída do(a) seu/sua aluno(a) da escola, assim como, a dos seus colegas e dos seus 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 era o(a) seu/sua aluno(a) o(a) escolhido(a) para representante dos teus colegas e responde com um X às questões.

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

### 5. Situação de visita

Um(a) dos(as) colegas do(a) seu/sua aluno (a) teve um grave acidente. Para ele(a) e para os seus 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. Imagine que era o (a) seu/sua aluno(a) o(a) escolhido(a) para representante dos seus colegas e responda com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
<b>a. O seu desempenho nesta situação seria</b>	Fraco	Suficiente	Excelente
<b>b. Esta situação para ele (a) seria</b>	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil

**Anexo 4 – Prova de avaliação da competência social (versão para pais)**





## Socialmente em acção....



A. A. Candeias, M. Rebocho &amp; H. Pires (2006) (Versão para Pais)

## INSTRUÇÕES:

De seguida são apresentadas seis situações sociais, relativamente a cada uma das quais deve responder a 2 questões acerca do seu filho/educando.

Comece por ter atenção à seguinte situação de exemplo:

*Vai haver um a apresentação de poesias na biblioteca da sua zona no sábado de tarde. Na escola, o seu/ sua filho(a) e colegas estão a preparar uma poesia para apresentar oralmente. Cada grupo deve escolher um porta-voz que apresente a poesia na biblioteca.*

Imagine que o(a) seu/sua filho(a) era o(a) escolhido(a) para porta-voz e responda às duas questões que se seguem marcando um X:

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

De seguida leia cada uma das situações e responda de seguida às duas questões com um X:

## 1. Situação de trabalho extra

Este mês, o(a) seu/sua filho(a) e todos os colegas de natação se queixam, porque foi necessário fazer uma 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 o(a) seu/sua filho(a) e para os seus 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 os ouvir. O professor concordou em ouvir um representante do grupo de natação. Imagine que era o(a) seu/sua filho(a) escolhido(a) para representante dos colegas e responda com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
a. O seu desempenho nesta situação seria	Fraco	Suficiente	Excelente
b. Esta situação para ele (a) 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 zona e a sua família não a acompanhou. Para o(a) seu/sua filho(a) e para os seus 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. Imagine que era o(a) seu filho(a) o (a) escolhido(a) para representante dos seus colegas e responda com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
a. O seu desempenho nesta situação seria	Fraco	Suficiente	Excelente
b. Esta situação para ele (a) 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 o elemento do grupo que vai orientar e comandar o trabalho. Imagine que era o(a) seu/sua filho (a) o (a) escolhido (a) para representante dos seus colegas e responda com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		

<b>a. O seu desempenho nesta situação seria</b>	Fraco	Suficiente	Excelente
<b>b. Esta situação para ele (a) seria</b>	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil

**4. Situação de Acampamento**

Os alunos da escola que o seu filho frequenta estão muito entusiasmados com a possibilidade de fazer um acampamento nas férias do Natal. Este acampamento implica a saída do(a) seu/sua filho(a) da escola, assim como, a dos seus colegas e dos seus professores durante 2 dias. A coordenadora da escola acha que 2 dias, é muito tempo de ausência. Mas este tipo actividades 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 Imagine que era o(a) seu/sua filho(a) o(a) escolhido(a) para representante dos seus colegas e responda com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
<b>a. O seu desempenho nesta situação seria</b>	Fraco	Suficiente	Excelente
<b>b. Esta situação para ele (a) seria</b>	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil

**5. Situação de visita**

Um(a) dos(as) colegas do(a) seu/sua filho (a) teve um grave acidente. Para ele(a) e para os seus 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. Imagine que era o (a) seu/sua filho(a) o(a) escolhido(a) para representante dos seus colegas e responda com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
<b>a. O seu desempenho nesta situação seria</b>	Fraco	Suficiente	Excelente
<b>b. Esta situação para ele (a) seria</b>	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil

**Anexo 5 – Carta ao Director Regional de Educação do Alentejo solicitando  
autorização para a realização do estudo nas escolas**



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 Heldermerina 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

---



**Anexo 6 – Formulário de consentimento informado**





Fátima Henriques Leal  
Alcárcova de Baixo Nº 17 – 7000 Évora

Exmo(a) Senhor(a) Encarregado de Educação

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

No âmbito das investigações "*Estudo de Caracterização das Competências Sócio-Emocionais de Crianças do 1º Ciclo*", referente à dissertação de Mestrado de Fátima Henriques Leal e "*Estudo da Percepção de Pais e Professores acerca das Competências Sócio-Emocionais de Crianças do 1º Ciclo*" referente à dissertação de Mestrado de Sónia Marisa Pereira Dinis, orientadas respectivamente pelas Professoras Doutoradas Adelinda Araújo Candeias e Heldermerina Samutelela Pires, da Universidade de Évora; e com os consentimentos da DREALE, do Agrupamento de Escolas Nº 3 e Nº 4 de Évora e do Estabelecimento de Ensino do seu educando, vimos por este meio solicitar a vossa colaboração.

Nestas investigações pretende-se estudar a *caracterização das competências sócio-emocionais de algumas crianças do 1º Ciclo e a percepção de pais e professores acerca das competências sócio-emocionais destas mesmas crianças*, sendo para tal necessário a recolha de dados, através da aplicação de questionários a alguns alunos (com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos), alguns pais e professores dos respectivos alunos.

Solicitamos para isso, o consentimento para a participação dos educandos e a vossa colaboração no preenchimento de um questionário (em anexo a autorização e o consentimento informado).

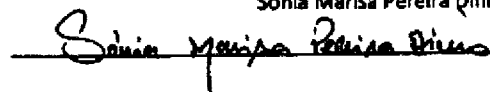
Salvaguarda-se que os procedimentos destas investigações não resultarão em nenhum dano físico ou psicológico aos participantes, que serão assegurados todos os procedimentos éticos na condução do estudo e que os participantes interessados poderão ter acesso aos resultados.

As Investigadoras:

Fátima Henriques Leal



Sónia Marisa Pereira Dinis

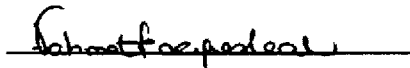


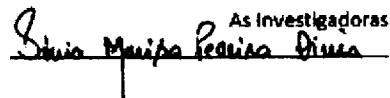
**Pedido de Autorização/ Consentimento Informado**

Apresentamos algumas considerações sobre o seu envolvimento nesta pesquisa:

- Apenas algumas crianças e pais serão seleccionados para participação neste estudo.
- O trabalho desenvolvido com as crianças ocupará 3 sessões e decorrerá no tempo de uma das actividades de enriquecimento curricular (a combinar com os professores)
- Os procedimentos desta pesquisa não resultarão em nenhum dano físico ou psicológico aos participantes, ficando salvaguardados a confidencialidade e o anonimato dos mesmos;
- A sua participação não implicará nenhum custo financeiro.
  - Pode não concordar em participar da investigação ou retirar-se dela a qualquer momento.

Obrigada pela Colaboração



 As Investigadoras

A recortar pelo picotado .....

Eu \_\_\_\_\_, encarregado de educação do aluno \_\_\_\_\_ autorizo a participação do meu educando na investigação de Mestrado "Estudo de caracterização das Competências Sócio-Emocionais de Crianças do 1º Ciclo", tendo recebido as devidas informações e estando ciente dos objectivos da investigação e de meus direitos, declarando conhecer os termos da mesma e autorizando a publicação de dados, desde que sejam salvaguardadas todas as regras da confidencialidade.  
A participação neste estudo é voluntária e por isso não é paga.

O Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

Eu \_\_\_\_\_, concordo em participar na investigação de Mestrado "Percepção de Pais e professores acerca das Competências Sócio-Emocionais de Crianças de 1º Ciclo", tendo recebido as devidas informações e estando ciente dos objectivos da investigação e de meus direitos. Concordo em participar declarando conhecer os termos da mesma e autorizando a publicação de dados, desde que sejam salvaguardadas todas as regras da confidencialidade.

A minha participação neste estudo é voluntária e por isso não é paga.

Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_

**Anexo 7 - Carta às escolas solicitando colaboração**



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

Exmo(a). Senhor(a) Presidente do Conselho  
do Agrupamento de Escolas n.º1 de Évora  
Dra. Isabel Gomes

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 Doctoras Adelinda Araújo Candias e Heldermerina Samatelela 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

---

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.º3 de Évora  
Prof.ª Antónia Ilhéu

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 Doutoradas 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

---

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.º4 de Évora  
Prof.ª Maria de Lurdes Beraldo Brito  
D'Oliveira Batista

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 Doutoradas Adelinda Araújo Candeias e Heldermerina 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

---





**Anexo 8 – Ficha de recolha de informação sociodemográfica e educativa**



### 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 reitado 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:		

2