



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

**Inteligência Emocional, Competência social, Autoconceito,
acesso às tecnologias de informação e diferenças de Género:
Um estudo de caracterização em alunos do 1º ciclo**

Daniela Revés Correia

Orientador(es) | Adelinda Maria Candeias

Évora 2025





Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

**Inteligência Emocional, Competência social, Autoconceito,
acesso às tecnologias de informação e diferenças de Género:
Um estudo de caracterização em alunos do 1º ciclo**

Daniela Revés Correia

Orientador(es) | Adelinda Maria Candeias

Évora 2025





A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Heldemerina Samutelela Pires (Universidade de Évora)

Vogais | Adelinda Maria Candeias (Universidade de Évora) (Orientador)
Maria da Glória Salazar D'Eça Costa Franco (Universidade da Madeira)
(Arguente)

**“As emoções são contagiosas. Apanhamos sentimentos dos outros, como se eles
fossem uma espécie de vírus social.”**

Goleman (1995)

Agradecimentos

Terminada a etapa mais esperada do meu percurso acadêmico, reservo carinhosamente esta página para todas as pessoas, sem exceção, que fizeram parte desta caminhada.

À Professora Doutora Adelinda Candeias, por ter aceite orientar a minha dissertação e abraçar as minhas ideias. Agradecer não só pela orientação propriamente dita, como pelas palavras de conforto em momentos ambíguos e de indecisão.

À minha família, por solidificarem tudo o que sou hoje, por me apoiarem nas minhas decisões e confiarem no meu valor. Por terem acreditado em mim quando disse que a Psicologia era o caminho que queria seguir.

Ao Afonso, por tudo o que representa. Por ser o espelho da minha essência, presente e futuro. À tua família que tornaste minha também. Foi a partir daqui que entendi o que realmente a palavra amor significa.

À Margarida e à Nô, por serem o exemplo de amizade. Por terem sido colo tantas vezes que precisei e por confiarem nas minhas palavras, assim como eu confio nas vossas.

A Évora, por me ter desafiado a todos os níveis. Um desafio por ter saído da minha zona de conforto, e por me ter proporcionado um autoconhecimento indescritível. Saber quando sair, com a certeza para onde voltar.

A todas as pessoas com quem me cruzei ao longo destes anos académicos, colegas e professores, que transmitiram e aprofundaram o meu conhecimento.

Gostaria, no fundo, de honrar todas as pessoas da minha vida. Por fazerem parte dela e por me ensinarem todos os dias a ser melhor. A ser melhor filha, irmã, amiga, namorada, colega. Por apoiarem os meus sonhos como se fossem vossos, pelas palavras de carinho e força. Isto, no final do dia, é por vocês.

**Obrigada, uma vez mais, a todas as pessoas que fizeram e fazem parte da
minha vida. Vocês foram essenciais.**

Resumo

Inteligência emocional, competência social, autoconceito, acesso às tecnologias de informação e diferenças de género: Um estudo de caracterização em alunos do 1º ciclo.

Atualmente, as tecnologias de informação fazem parte da vida contemporânea da maior parte da população, sendo, portanto, comum que as crianças, desde cedo, tenham contacto com algum tipo de tecnologia (Dias & Brito, 2016). Este confronto com a realidade atual e a possível relação que o acesso às tecnologias de informação (TI) tem com a inteligência emocional, competência social e com o autoconceito, em crianças no 1º ciclo, em função do género, é o foco do presente estudo, que recolheu uma amostra de 426 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 13 anos de idade. Os instrumentos aplicados, traduzidos e adaptados à população portuguesa foram o Questionário de Inteligência Emocional (versão para jovens), a Prova de Avaliação de Competência Social (PACS), *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2* (PHSCS-2) e a Prova de Resolução de Problemas Interpessoais (PRPI). Os resultados sugerem que existe uma relação positiva parcial entre o acesso às TI e inteligência emocional, competência social e autoconceito. No que diz respeito às pontuações globais das respetivas escalas, a inteligência emocional apresentou pontuações mais elevadas em todas as tecnologias de informação representadas, à exceção do acesso parcial à internet, sugerindo que quem tem acesso às TI tem maior inteligência emocional. A competência social global (PACS) apresentou pontuações mais elevadas no acesso ao computador, *software* educacional, internet total e telemóvel. No que toca à resolução de problemas interpessoais, não foram encontradas diferenças significativas em função do acesso às tecnologias, à exceção do acesso parcial à internet. O autoconceito global apresentou pontuações mais elevadas no acesso ao computador e *software* educacional. Não foram encontradas diferenças significativas em função do género na pontuação global da inteligência emocional, mas sim nas subescalas adaptabilidade, gestão de *stress* e competência intrapessoal. O mesmo se verificou na pontuação global do autoconceito, que não apresentou diferenças, exceto na subescala atitude comportamental. A pontuação global da competência social apresentou diferenças, com o género feminino a apresentar pontuações mais elevadas. Não foram

encontradas diferenças significativas em função do género na resolução de problemas interpessoais.

Palavras-chave: inteligência emocional; competência social; autoconceito; dispositivos eletrónicos; diferenças de género.

Abstract

Emotional intelligence, social competence, self-concept, access to information technologies and gender differences: A characterization study among children in primary education.

Nowadays, information technologies are part of the contemporary life of most of the population, so it is common for children to have contact with some kind of technology from an early age (Dias & Brito, 2016). This confrontation with the current reality and the possible relationship that access to information technologies (IT) has with emotional intelligence, social competence and self-concept, in elementary school, depending on gender, is the focus of the present study, which collected a sample of 426 students, aged between 7 and 13 years old. The instruments used, translated and adapted for the portuguese population, were the Emotional Intelligence Questionnaire (version for young people), the Social Competence Assessment Test (PACS), the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2 (PHCSCS-2) and the Interpersonal Problem Solving Test (PRPI). The results suggest that there is a partial positive relationship between access to IT and emotional intelligence, social competence and self-concept. Regarding the overall scores of the respective scales, emotional intelligence showed higher scores in all the information technologies represented, except for partial access to the internet, suggesting that those who have access to IT have greater emotional intelligence. Global social competence (PACS) showed higher scores in computer access, educational software, total internet and cell phone. Regarding interpersonal problem solving, no significant differences were found depending on access to technologies, except for partial access to the internet. Global self-concept showed higher scores with access to computers and educational software. No significant gender differences were found in the global emotional intelligence score, but there were in the adaptability, stress management and intrapersonal competence subscales. For the overall self-concept the score that was the same, except in the Behavioral Attitude subscale. There were differences in the overall social competence score, with girls showing higher scores. No significant gender differences were found in interpersonal problem solving.

Key-words: emotional intelligence; social competence; self-concept; electronic devices; gender differences.

Índice

Introdução	1
1. Enquadramento do estudo	1
1.1. Justificação e importância da pesquisa	3
1.2. Estrutura	6
I. Estudo teórico	6
1.1. Tecnologias de informação e educação no 1º ciclo.....	6
1.2. Inteligência emocional em crianças.....	10
1.3. Competência social no contexto escolar	13
1.4. Autoconceito em idades precoces	17
1.5. Inteligência emocional, competência social e autoconceito.....	20
1.6. Tecnologias de informação, desenvolvimento psicológico e diferenças de género	23
1.7. Estudos recentes e lacunas na investigação	31
II. Estudo empírico	34
1. Desenho de investigação	34
2. Questão de investigação	35
2.1. Definição de objetivos	35
2.2. Definição de hipóteses	36
3. Caracterização da amostra	36
4. Instrumentos	36
4.1. Bar-On.....	36
4.2. Prova de Avaliação da Competência Social.....	38
4.3. Piers-Harris Children's Self-Concept Scale- 2	39
4.4. Prova de Resolução de Problemas Interpessoais.....	41
4.5. Acesso às tecnologias de informação	43
5. Procedimentos	43
6. Análise de dados	44
7. Descrição de resultados	45
7.1. Estatística Descritiva.....	45
7.2 Estudo das Hipóteses.....	47
III. Discussão	56

Conclusões finais.....	66
Referências	70
Anexos.....	86

Índice de Tabelas

- Tabela 1. Escalas, subescalas e itens do Bar-On (EQ-i: YV- versão portuguesa).
- Tabela 2. Lista de situações sociais representadas na PACS.
- Tabela 3. Características do PHCSCS-2 (versão portuguesa).
- Tabela 4. Estatísticas descritivas da amostra.
- Tabela 5. Frequência de respostas ao questionário sobre acesso às tecnologias de informação.
- Tabela 6. Diferenças entre o acesso ao computador, escalas e subescalas.
- Tabela 7. Diferenças entre o acesso a *software* educacional, escalas e subescalas.
- Tabela 8. Diferenças entre o acesso total à internet, escalas e subescalas.
- Tabela 9. Diferenças entre o acesso parcial à internet, escalas e subescalas.
- Tabela 10. Diferenças entre o acesso ao telemóvel, escalas e subescalas.
- Tabela 11. Diferenças entre o acesso à televisão, escalas e subescalas.
- Tabela 12. Teste U de Mann-Whitney das diferenças nas variáveis psicológicas em função do género.

Introdução

1. Enquadramento do estudo

O século XXI trouxe consigo os intensos avanços tecnológicos, tornando as tecnologias quase como imprescindíveis em qualquer situação e momento. A hora da refeição, viagens, momentos de lazer e interações fazem-se acompanhar por um dispositivo eletrónico, fazendo com que as crianças recebam estímulos com uma rapidez desmedida e uma variedade de atividades, tomando grande parte da sua atenção, despertando a sua curiosidade (Brito, 2017).

Assim sendo, as tecnologias de informação, os seus meios móveis e internet são parte integrante da vida quotidiana. Estas tecnologias e plataformas apesar de se pautarem por recursos auxiliares de aprendizagem, colocam também desafios às crianças e jovens, aos pais/cuidadores, professores e profissionais que com eles lidam diariamente (Ponte & Batista, 2019).

É facto que as crianças estão cada vez mais imersas na cibercultura, pois têm acesso a dispositivos eletrónicos cada vez mais cedo. As crianças nascidas nos últimos anos, chamadas geração alfa, após a geração Z, representam a “geração da internet”, ou “geração *on-line*” (Rosa & de Souza, 2021), ao serem associadas a uma geração interconectada, com elevada acessibilidade a diferentes dispositivos digitais no seu quotidiano, e com o seu uso diário normalizado (Lee, 2022; OPP, 2023).

De acordo com Piaget (1999), na fase de vida situada entre os seis/sete e os doze anos de idade, as crianças atingem o estágio operatório concreto, utilizando operações mentais para resolver problemas reais. Mostram, assim, melhor perceção da noção de espaço, de causa, de categoria e dos números, sendo o raciocínio indutivo e dedutivo, revelando capacidade de pensar com lógica. Por outro lado, a habilidade para realizar determinadas operações é obtida apenas no concreto, através da observação, do toque ou da experiência. Ao nível do neurodesenvolvimento, o período compreendido até aos dez anos caracteriza-se por grande plasticidade, ou seja, quanto mais estimulado, mais o cérebro amplia conexões nervosas e sinapses, aperfeiçoando, assim, a memória e a capacidade de raciocínio (Guerino & Carlesso, 2019).

Neste sentido, as crianças encontram-se num período crítico de aprendizagem pois desenvolvem não só a linguagem e a competência cognitiva, como também competências emocionais e sociais simultaneamente. Assim, é importante compreender as potenciais

vantagens e desvantagens do acesso à tecnologia no desenvolvimento destas competências. Parette et al. (2010), citados por Mavi e Erbay (2021), defende que a integração das tecnologias de informação (TI) no processo educativo contribui para o desenvolvimento de competências básicas de literacia. Afirmam, ainda, que os dispositivos móveis e as TI podem ser eficazes na aquisição de competências linguísticas e de comunicação.

De acordo com Bieging et al. (2013), o uso da tecnologia promove a inclusão, garantindo o acesso à informação e conhecimento a todos; além de estimular o desenvolvimento cognitivo e o processo de socialização. De maneira similar, Papalia e Feldman (2013) afirmam que a interação nas redes, seja por meio de jogos ou conversas *online*, criam novas formas de socialização, fortalecendo mais do que diminuem as conexões sociais.

A revolução tecnológica parece proporcionar um amplo acesso ao conhecimento que, quando utilizado de maneira construtiva e com propósito pedagógico, pode enriquecer significativamente a educação das crianças, assim como promover o domínio cognitivo e psicossocial de crianças e adolescentes (OPP, 2023; Przybylski, Orben & Weinstein, 2020).

No entanto, o fácil acesso às TI pode incentivar comportamentos excessivos, o que pode afetar a sua saúde física, levando a problemas como obesidade infantil, problemas no sono e visão prejudicada; assim como a saúde psicológica, comprometendo o desenvolvimento de competências sociais e de comunicação, resolução de conflitos, podendo conduzir a situações de baixa autoestima e ansiedade generalizada (Brito, 2017; Konca, 2022; Taborda, 2019).

O processo cognitivo das crianças da geração *online* sofreu mudanças significativas com as novas tecnologias, tendo vindo a influenciar a capacidade de concentração, além das suas atitudes e comportamentos (Rosa & de Souza, 2021). O desenvolvimento cognitivo e social pode ser prejudicado pelo uso e exposição excessiva às telas, que pode também resultar no atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem em crianças na primeira infância (Strasburger, 2015).

Paiva e Costa (2015), citados por Taborda (2019), alertam para o facto de o fácil acesso às TI, com ênfase no telemóvel e televisão, poder conduzir ao uso precoce e excessivo dessas ferramentas. Com base nas suas pesquisas, estes mesmos autores

afirmam que o estado psicológico de uma criança pode ser desestruturado quando o mundo virtual é utilizado de forma indiscriminada, fazendo com que este passe a ter um comportamento antissocial e a apresentar um estado emocional instável.

Desta forma, uma vez que ainda se dividem opiniões sobre a relação entre o acesso a tecnologias de informação e o desenvolvimento emocional da criança, pretende-se analisar em que medida esse mesmo desenvolvimento ficará ou não comprometido, ao nível da inteligência emocional, autoconceito e competência social, mais especificamente entre crianças do 1º ciclo.

1.1. Justificação e importância da pesquisa

As competências socioemocionais são cruciais para o desenvolvimento integral saudável de qualquer indivíduo e, segundo Goleman (1995), as lições emocionais que aprendemos quando somos crianças, em casa e na escola, modelam os circuitos emocionais, tornando-os mais aptos (ou inaptos) nos aspetos básicos da compreensão das emoções.

Neste sentido, a competência emocional refere-se a um conjunto de habilidades comportamentais, cognitivas e regulatórias, guiadas pelo afeto, que se desenvolvem à medida que o indivíduo cresce e se envolve no seu contexto social e cultural, sendo este facto crucial para a aprendizagem emocional e social (Goleman, 1995). Sendo a infância a janela de oportunidades crítica para se definir hábitos emocionais essenciais que hão de influenciar os nossos comportamentos, compreender a realidade atual e o tipo de impacto que as TI têm nesse aspeto é essencial nos tempos que correm.

Atualmente, o acesso a tecnologias de informação, como telemóveis - *smartphones*, computadores, internet e televisão permeia a maioria dos contextos de vida das crianças, permitindo-lhes, por exemplo, jogar videojogos, ver vídeos, comunicar com familiares e pares e, inclusivamente, aprender através de *software* educacional, como por exemplo programas com conteúdos pedagógicos e jogos didáticos (Brito, 2017; OPP, 2023).

As evidências do uso crescente e cada vez mais precoce das tecnologias de informação por parte das crianças têm gerado preocupações entre profissionais de diversas áreas, como saúde e educação, especialmente no que se refere ao impacto e às repercussões que esse uso pode ter ao nível biológico, psicológico e comportamental, ao longo do seu período de crescimento e desenvolvimento (Brito, 2017; OPP, 2023). Ainda, o acesso

facilitado e a normalização do seu uso diário levanta diversas questões relativamente aos seus benefícios nos termos cognitivos, comportamentais e socioemocionais, frequentemente enunciados quando a sua utilização tem um propósito, e é corretamente administrada e supervisionada (OPP, 2023).

Segundo Braga, Pereira & Simões (2016), num estudo realizado com crianças entre os 6 e os 11 anos, as competências socioemocionais das crianças contribuem para a prevenção de problemas de comportamento e para a melhoria do comportamento social.

No estudo de Yu e Park (2017) que analisou o uso da internet e a influência que este teria nas trajetórias de desenvolvimento das crianças, foi constatado que esta pode ser benéfica no ponto de vista psicossocial, uma vez que pode facilitar e promover a socialização, troca de ideias e a criação de amizades baseadas em interesses comuns.

Assim, a elaboração do presente estudo fundamenta-se no facto de as TI se terem tornado quase como imprescindíveis em qualquer situação e momento, ganhando uma maior acessibilidade por parte da população, que oferece essa mesma tecnologia aos mais pequenos, sem pensarem muito nas possíveis consequências futuras. Estudos evidenciaram como a questão social do acesso às TI influencia a possibilidade de as crianças poderem beneficiar com esta experiência digital ou, pelo contrário, ficarem expostos a riscos (Ponte & Batista, 2019).

Sendo, portanto, a infância um período de desenvolvimento fundamental, no qual o estilo parental parece contribuir para o desenvolvimento infantil (Cardoso & Veríssimo, 2013), inclusivamente ao nível emocional e de internalização de padrões comportamentais, percebe-se que as crianças precisam de limites eficazmente estabelecidos, tendo os pais/cuidadores a tarefa de equilibrar essas necessidades, tendo as emoções um papel essencial. Uma vez que as dificuldades neste domínio, juntamente com fatores de risco psicossociais e ambientais, podem originar a exposição da criança a riscos de desenvolver perturbações emocionais e comportamentais (Vilhena, 2022), como desenvolvimento problemático, quadros de depressão, ansiedade, *stress*, perturbações do comportamento ou da personalidade (Braga et al., 2016), a supervisão torna-se essencial.

Deste modo, investir nas competências socioemocionais das crianças traduz um benefício generalizado em domínios como (Fragoso, 2016; Goleman, 1995):

- autoconsciência emocional, sendo as crianças mais capazes de reconhecer e identificar as próprias emoções, a diferença entre sentimentos, ações e as suas causas;
- gestão das emoções, verificando-se uma melhor tolerância à frustração e melhor controlo da raiva, *stress* e comportamentos agressivos, menos ofensas verbais e melhor verbalização do que efetivamente estão a sentir;
- empatia e leitura das emoções, tornando-as mais sensíveis aos sentimentos dos outros e mais capazes de ouvir e aceitar as perspetivas externa; e a gestão dos relacionamentos, traduzindo-se numa maior capacidade de analisar e compreender as relações;
- maior abertura e capacidade de comunicação;
- maior capacidade para resolver conflitos e negociar desacordos.

Segundo Carvalho et al. (2019), a competência emocional refere-se à aquisição de habilidades relacionadas à expressão das emoções, regulação emocional socialmente adequada e conhecimento emocional, estando implicitamente ligada à identidade, à história pessoal e ao desenvolvimento sociomoral da criança. Por outras palavras, é uma competência elementar para a interação, autorregulação, conceção de relações gratificantes com os outros e com o próprio, e para o envolvimento com os pares. Existe, então, uma interligação entre a competência emocional e a competência social, sendo crucial que as crianças saibam reconhecer as emoções, que são determinantes no desenvolvimento humano, saber regulá-las e harmonizá-las, tendo em conta o contexto social.

Esta interação entre crianças e tecnologias está ainda investida de grandes esperanças e receios. É comum, especialmente na maneira como a comunicação social aborda esse assunto, ver uma exaltação das oportunidades relacionadas e uma exagerada ênfase nos perigos. Existe um paradoxo em torno da ideia de que estamos a viver numa geração digital, ao mesmo tempo que se prevê que a infância esteja destinada a desaparecer, corrompida pelas informações acessíveis às crianças e pelos possíveis comportamentos que lhes pode ser provocado (Monteiro & Osório, 2015).

1.2.Estrutura

A presente dissertação divide-se em dois capítulos principais. No primeiro capítulo, foi apresentado a revisão da literatura referente aos temas principais em análise (inteligência emocional, competência social e autoconceito em crianças), correlacionando os mesmos com a temática das tecnologias de informação. Para além disto, são ainda analisados subtemas diretamente relacionados com o contexto escolar das crianças e o seu desenvolvimento psicológico.

No segundo capítulo, foi abordada a metodologia, onde foi explicado o tipo de estudo desenvolvido, assim como a caracterização dos participantes e procedimentos necessários. Ainda, foram descritos e detalhados os instrumentos utilizados, tais como o Bar-On, a Prova de Avaliação da Competência Social (PACS), o *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2* (PHCSCS-2) e a Prova de Resolução de Problemas Interpessoais (PRPI); assim como a análise dos dados.

Foram, posteriormente, apresentados os resultados obtidos, respetiva análise e discussão dos mesmos; e, por fim, a conclusão, que abrange também limitações do estudo e sugestões para estudos futuros.

I. Estudo teórico

1.1. Tecnologias de informação e educação no 1º ciclo

O conceito de tecnologia não é absolutamente preciso, uma vez que tem sido interpretado de diferentes formas ao longo da história. Segundo Kenski (2012) a tecnologia é um conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planeamento, à construção e à utilização de um equipamento, para um determinado tipo de atividade.

Segundo Moran (2017) a tecnologia tem um carácter contextual, onde o espaço e a cultura se transformam, originando a cibercultura e o ciberespaço, caracterizando-se como uma sociedade cujas estruturas e atividades são fundamentadas em redes digitais de informação e comunicação, das quais dependem.

Desta forma, tem-se vindo a criar uma rede de conexões humanas, sociais e económicas, que mantém os indivíduos interligados. A integração das TI na educação está a transformar as visões educativas e a abrir novas oportunidades de aprendizagem e

conhecimento, caminhando para uma aprendizagem colaborativa e ao ritmo de cada um (Graça, 2023).

Claro está que, opiniões diversas surgem quando se fala das potenciais fragilidades do acesso a tecnologias, mas, como é referido por Moran (2017), a tecnologia está de facto em todo o lado, e é uma componente da nossa realidade atual. Neste sentido, ver a tecnologia como algo prejudicial ou como algo extraordinário tem as suas nuances.

Atualmente, verifica-se uma necessidade por parte das escolas e comunidade escolar de se renovar e atualizar no que diz respeito à sua estrutura pedagógica, uma vez que crianças que nasceram neste mundo global tecnológico, encontram-se profundamente emergidas no imediatismo, no consumo e na instantaneidade (Taborda, 2019). Desta forma, ao encontrarem uma escola com um modelo repetitivo e linear, as crianças poderão deparar-se com dificuldades nunca antes registadas, decorrentes dos novos desafios tecnológicos (Figueiredo, 2022).

A literatura científica não é, contudo, consistente neste ponto. Enquanto que existem evidências de que a restrição das TI são, provavelmente, benéficas, uma vez que permitem o estabelecimento livre de interações entre os pares; existem também poucas evidências sistematizadas que permitam afirmar que a restrição do acesso às TI nas escolas apresenta melhorias na saúde psicológica das crianças, uma vez que está inerente a necessidade de preparar os/as alunos/as para o mundo real, que será um mundo tecnológico (OPP, 2023).

Segundo o relatório da Canadian Paediatric Society (2019), quando integrados de forma consciente, consistente e com um propósito definido, o uso das tecnologias de informação nas aulas pode, de facto, melhorar as relações professor-aluno, e encorajar a aprendizagem autónoma e colaborativa, de forma a estimular a curiosidade sobre os conteúdos lecionados.

No estudo de Figueiredo (2022), o autor defende que o acesso e uso de tecnologias de informação por parte das crianças desenvolve o seu hábito tecnológico, tendo benefícios educacionais, tais como a resolução de problemas, o pensamento sistemático, pensamento computacional e a criatividade.

Ainda, no estudo de Graça (2023) que pretendeu analisar os contributos da combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais com alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico, foram evidenciados contributos ao nível socioemocional que remetem

para questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções e a relação com os pares, causadas pela utilização da plataforma digital em análise no referido estudo.

Libâneo (2011) defende, também, que a televisão e o computador são instrumentos que se usados corretamente podem completar o procedimento ensino-aprendizagem. Ainda, defende que as tecnologias de informação apresentam-se, pedagogicamente, como conteúdo escolar integrante das várias disciplinas do currículo; como competências e atitudes profissionais; e como meios tecnológicos de comunicação humana. O resultado subjacente esperado à sua utilização é o desenvolvimento do pensamento autónomo, estratégias cognitivas, autonomia para organizar e conduzir o seu próprio processo de aprendizagem e mais facilidade na resolução de problemas (Taborda, 2019).

As tecnologias digitais apresentam, efetivamente, várias possibilidades para o ensino académico, destacando-se o acesso a bibliotecas digitais para determinadas disciplinas, onde os/as alunos/as podem aceder a conteúdos relacionados com a matéria; a utilização de jogos ou desafios didáticos, de modo a envolverem-se no processo de aprendizagem. Ainda, a facilitação da aprendizagem por parte de alunos/as com necessidades educativas específicas, enquanto ferramentas assistenciais; e o aumento das oportunidades educativas, por exemplo, na pesquisa e discussão de temas da atualidade, são também aspetos a considerar (Haleem et al., 2022).

Os paradigmas educacionais predominantes na maioria das escolas, que ainda seguem modelos tradicionais centrados nos conteúdos, nos professores como transmissores de conhecimento e nos alunos como recetores passivos, estão desatualizados em relação aos tempos modernos e à sociedade atual. Esses modelos não preparam adequadamente as novas gerações para enfrentar as novas demandas e desafios do futuro (Figueiredo, 2022).

Em Portugal, um estudo recente, que envolveu 443 docentes de todos os níveis de escolaridade, revelou que, no que diz respeito ao uso dos *smartphones*, 65% dos professores acreditam que pode ser útil para a aprendizagem. No entanto, 60% deles não permitem o uso dos dispositivos na sala de aula, justificando que, neste momento, sem competências digitais adequadas e sem regulamentos e práticas bem definidas, as barreiras para a sua utilização superam os benefícios, podendo, por exemplo, distrair os alunos e facilitar o acesso a conteúdos inadequados (Pinto et al., 2023).

Para além do desempenho académico, Abrantes e Almeida (2018), citados por Nishi e da Silva (2023), relatam que as crianças nascidas numa cultura dominada pela

tecnologia, trocam facilmente o brincar imaginativo, ao ar livre e a interação com outros pelo uso dos ecrãs. Vão deixando de lado brincadeiras, interações e comunicação com o mundo externo, para ficarem durante períodos de tempo a olhar para um ecrã.

Neste sentido, com o passar dos anos, a tendência é de que as brincadeiras mudem e se atualizem e as crianças passem a ter mais contato com brinquedos eletrónicos, acabando os pais/cuidadores por cederem, seja para entreter as crianças, lidar com birras ou para fazê-los “estarem quietos”, acabando por fornecer esse mesmos dispositivos em casa (Brito, 2017; Taborda, 2019).

De acordo com a fase de desenvolvimento do nosso público-alvo, sabemos que as crianças iniciam o pensamento lógico, levando múltiplos aspetos de uma situação em consideração, adquirindo um conhecimento real dos objetos e situações da realidade externa, conseguindo trabalhar com estes elementos de modo lógico (Piaget, 1999). Assim, a tendência lúdica do pensamento, quando o real e o fantástico se misturam nas explicações fornecidas pela criança, é substituída por uma atitude crítica (Rappaport, Fiori & Davis, 1981), passando a operar de forma evolutiva, instigando o raciocínio efetivo com a realidade; que sofre influência relativamente à idade e estímulos recebidos.

No fundo, uma criança, por norma, aos setes anos desenvolve diversas capacidades como o trabalho em equipa, independência e autonomia, começando a preocupar-se em ser aceite pelos amigos e a dar uma maior atenção às amizades. Estes aspetos tendem a progredir com o passar dos anos, até aos doze anos de idade, onde a criança já se centra em si própria, preocupa-se com a aparência, tem oscilações de humor, e o seu interesse e influência pelo grupo de amigos aumenta (Carvalho et al., 2019).

Nesta perspetiva, é imprescindível a cooperação entre diversos setores da sociedade para que a escola promova estes aspetos junto dos/as seus/suas alunos/as, olhando-os/as como seres holísticos, não só em termos cognitivos, como emocionais e sociais (Carvalho et al., 2019). Claro está que os pais/cuidadores exercem um papel fundamental neste aspeto, sendo a qualidade da sua supervisão ponto chave nesta matéria. Assim, a aprendizagem socioemocional é absolutamente crucial para um desenvolvimento integral da criança, podendo o mundo digital ter influência no seu processo.

1.2. Inteligência emocional em crianças

Em torno dos conceitos de compreensão e competência emocional, inteligência social, aptidões e inteligências intra e interpessoais, nasceu o conceito de inteligência emocional que surgiu, academicamente, em 1990, pelas mãos de Salovey e Mayer. No entanto, Daniel Goleman deu grande reconhecimento a este conceito, em 1995, no livro onde apresentou um modelo misto, no qual estipula que a inteligência emocional compreende cinco capacidades, tais como o autoconhecimento emocional, controlo emocional, automotivação, reconhecimento de emoções em outras pessoas e habilidade em relacionamentos interpessoais (Goleman, 1995).

Mayer et al. (2000), citados por Ângelo (2007), referiram que os modelos de inteligência emocional dividem-se em dois grandes grupos: os de aptidões, na linha de Salovey e Mayer, que se focam na capacidade cognitiva, nas aptidões mentais, nas emoções e na sua interação com a inteligência; e os modelos mistos, que se relacionam com traços de personalidade, disposições comportamentais e percepções relacionadas com a emoção, na linha de Bar-On e na linha de Goleman, que consideram as aptidões mentais e determinadas qualidades pessoais como uma entidade única (Silva & Duarte, 2012).

De acordo com Salovey e Mayer (1990), a inteligência emocional envolve um conjunto de processos que permitem analisar as informações emocionais, baseada no desempenho ou medidas de capacidade. Esse processo é dividido por (1) capacidade de perceber emoções faciais ou em imagens, (2) capacidade de assimilar emoções em diversos processos de pensamento e tomada de decisão, (3) capacidade de compreender emoções simples e complexas, e (4) capacidade de gerir e regular as próprias emoções e as dos outros (Extremera Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004).

Goleman (2001), citado por Silva e Duarte (2012), defende que possuímos duas mentes, a racional e a emocional; salientando existir uma conexão entre emoção e cognição. Deste modo, a emoção não pode ser compreendida apenas com base no que ocorre internamente na pessoa ou no cérebro, mas sim como um conjunto de interações com o meio ambiente e que são, de alguma forma, significativos para o bem-estar do indivíduo.

Deste modo, Goleman desenvolveu o seu modelo, originalmente, com cinco domínios e vinte e cinco competências de inteligência emocional. No entanto, o autor adaptou o seu modelo, de acordo com as novas perspetivas que iam surgindo na altura,

concebendo apenas quatro dimensões para a inteligência emocional, dividindo-as em competências pessoais e competências sociais. Das competências emocionais fazem parte a autoconsciência (autoconfiança, autoavaliação) e o autocontrole (transparência, confiabilidade, adaptabilidade, ambição, iniciativa, otimismo); e das competências sociais a consciência social (empatia, consciência organizacional e solicitude) e a gestão de relacionamentos (liderança, gestão de conflitos, comunicação, espírito de equipa e colaboração) (Goleman et al., 2007, citados por Pereira, 2022).

Já Bar-On (2005) enfatizou a co-dependência entre as capacidades associadas à inteligência emocional com traços de personalidade e a sua relação com o bem-estar dos indivíduos, acabando por desenvolver uma das primeiras medidas de inteligência emocional, o coeficiente emocional (EQ-i). O seu modelo é orientado para o processo e não para o resultado, estando focado nas capacidades emocionais e sociais dos indivíduos (Bar-On, 1997; 2005), desenvolvendo cinco competências: adaptabilidade, humor geral, gestão de *stress*, competência interpessoal e competência intrapessoal. Para além disto, estas competências encontram-se divididas em quinze subcomponentes, das quais dez se referem a competência-chave da inteligência emocional – flexibilidade, resolução de problemas (adaptabilidade), empatia, relações interpessoais (competência interpessoal), autoconceito, autoconsciência emocional, assertividade, autoatualização (competência intrapessoal), tolerância ao *stress*, controlo dos impulsos (gestão de *stress*); e as outras cinco a competências facilitadoras – otimismo, felicidade (humor geral), independência emocional, responsabilidade social (competência interpessoal) e teste de realidade (adaptabilidade) (Bar-On, 2006).

O crescente interesse pelo estudo da inteligência emocional na infância e na adolescência levou ao desenvolvimento de instrumentos de avaliação psicológica adaptados a essa fase do desenvolvimento. Bar-On e Parker (2004) criaram o Inventário de Quociente Emocional: versão juvenil (EQ-i: YV – *Emotional Quotient Inventory: Young Version*), que conta com sessenta itens. O instrumento de autorrelato desenvolvido com o objetivo de avaliar as habilidades emocionais e sociais, é direcionado para crianças e adolescentes na faixa etária entre os sete e os dezoito anos (Pereira, 2022). A sua versão reduzida a vinte e oito itens é, efetivamente, um dos instrumentos utilizados no presente estudo e, por isso, será desenvolvido posteriormente em mais detalhe.

A inteligência emocional é entendida como uma forma de inteligência social, relacionada ao conhecimento das próprias emoções e das emoções dos outros, à habilidade de diferenciar as emoções entre si e à capacidade de usar as informações emocionais para gerir o pensamento e as ações. Possuindo inteligência emocional, os sujeitos conseguem identificar com precisão e expressar adequadamente as suas próprias emoções, sendo, desta forma, eficazes na sua comunicação (Nicolau, 2008).

Com base em diversos modelos teóricos, a inteligência emocional pode ser, então, definida como a capacidade de processar informações emocionais, de usar emoções para melhorar o pensamento (Arrivillaga & Extremera, 2020; Kanesan & Fauzan, 2019) e para reconhecer, expressar e regular emoções (no próprio e nos outros), utilizando, ainda, conteúdo emocional na resolução de problemas. Assim, pessoas emocionalmente inteligentes, para além de terem uma maior capacidade de perceber, compreender e regular as suas próprias emoções, são capazes de generalizar essas capacidades às emoções dos outros, tornando assim as suas relações sociais, familiares e pessoais mais saudáveis (Goleman, 1995).

Nesse contexto, a definição de inteligência emocional oferece uma nova visão sobre os conceitos de inteligência e emoção, ao sugerir que existe uma conexão essencial entre ambos. Essa conexão possibilita, por um lado, refletir sobre as emoções e, por outro, facilita o processo de pensamento por meio do conhecimento emocional (Goleman, 1995).

As emoções são inerentes ao ser humano, pelo que é fundamental considerá-las em todas as áreas da vida. No âmbito pedagógico, as emoções são reconhecidas como uma ferramenta transversal a todas as áreas do meio educativo. Desta forma, a gestão das emoções como parte da inteligência emocional contribui para a manutenção de melhores relações interpessoais, de um sistema de comunicação assertivo e reconhecimento do outro com os seus respetivos direitos e vontades (Melo Romero, 2024).

Neste sentido, a capacidade de ser emocionalmente inteligente mune a criança, o adolescente e, mais tarde, o adulto de ferramentas para atingir o sucesso nas diferentes etapas e fazer face aos desafios da vida, seja no mundo interior ou nas relações sociais, tornando-se mais apto na relação-emoção, pensamento e ação. Assim, as experiências emocionais desempenham um papel fundamental na formação de relações sociais,

podendo entender-se que as emoções e experiências vividas impactam diretamente o processo de desenvolvimento e socialização (Amaral, 2015).

Do ponto de vista cognitivo, a inteligência emocional fomenta o gosto pela aprendizagem, promovendo a criação de estratégias de utilização do potencial intelectual, estimulando a criatividade para responder a diversas situações e problemas. Para além disto, facilita a capacidade de decisão, a perseverança, a motivação e a segurança que lhes permite enfrentar novos desafios (Melo Romero, 2024).

A inteligência emocional promove, ainda, a resiliência, permitindo que a criança desenvolva autoconfiança e bem-estar psicológico. Deste modo, o uso eficaz e adaptativo das emoções possibilita um maior controlo em situações desafiantes, uma maior capacidade de comunicação dos seus estados emocionais, assim como das suas necessidades; que leva ao potencial de desenvolvimento de relações saudáveis com os pares. Para além disso, as competências emocionais fortalecem os trilhos do autoconhecimento e da capacidade de adaptação (Goleman, 1995).

Desta forma, é seguro afirmar que as emoções são respostas subjetivas a eventos específicos, originados tanto a partir do ambiente interno quanto externo, sendo marcadas por alterações fisiológicas, experiências internas e comportamentos observáveis. Assim, as emoções contribuem diretamente para o funcionamento dos sistemas perceptivo, cognitivo e de personalidade, assim como para o desenvolvimento da competência socioemocional, sendo o centro da interação social (Amaral, 2015; Rocha, 2015).

1.3. Competência social no contexto escolar

A competência social é o resultado da combinação de habilidades sociais e comportamentos adaptativos, podendo ser entendida como a capacidade para selecionar e implementar os recursos cognitivo-comportamentais, ou seja, comportamentos e atitudes como a assertividade, autocontrolo, empatia, responsabilidade e cooperação, considerados mais adequados para lidar com os desafios impostos por uma determinada situação interpessoal (Candeias, 2008).

A literatura acerca deste construto tem apresentado inconsistências nos termos usados, surgindo termos como habilidades sociais, *soft skills*, comportamento social, funcionamento social e aprendizagem socioemocional que se referem a um mesmo constructo central de competência social (Gresham et al., 2018).

A competência social não é vista como um atributo único, mas sim como um conjunto de pensamentos, sentimentos, habilidades e comportamentos que podem variar de acordo com determinada situação (Leal & Candeias, 2010). Por outras palavras, pessoas diferentes podem apresentar um comportamento diferente numa mesma situação ou a mesma pessoa pode ter um comportamento diferente em situações idênticas e, ainda assim, manterem o nível de competência social (Carvalho et al., 2019).

Para além disto, a competência social pode ser vista como a conjunção de competências e comportamentos integrada num dos domínios da inteligência prática (Candeias & Almeida, 2005), que permitem a interação em diversas situações sociais, resultando em relações sociais significativas (Leal & Candeias, 2010). É, deste modo, um construto multidimensional e dinâmico (Cardoso & Veríssimo, 2010).

Neste sentido, um comportamento socialmente inteligente envolve processos motivacionais como o interesse e preocupação em alcançar objetivos (Ford, 1986, citado por Pinto et al., 2013), crenças de autoeficácia (Bandura, 1986), e autorregulação e expressividade emocional de modo a lidarem com os sucessos e fracassos sociais (Ford, 1995, citado por Pinto et al., 2013); processos relacionados com as capacidades que envolvem o conhecimento social sobre comportamentos, a habilidade de codificar informações sociais, e a capacidade de planear e resolver problemas sociais, atuando como preditores do comportamento social eficaz (Ford, 1982; Pinto et al., 2013); e processos contextuais, que incluem o contexto social, capacidades pessoais e clima emocional positivo (Ford, 1995, citado por Pinto et al., 2013).

O desempenho social subentende-se como todo o tipo de comportamento, resultante da relação entre pessoas, podendo revelar uma habilidade social mediante o contexto, a pessoa e a cultura (Prette & Prette, 2005). As habilidades sociais consistem em diferentes classes de comportamentos sociais de um indivíduo, que podem contribuir para a sua competência social e, consequentemente, para um relacionamento saudável e produtivo com os outros (Carvalho et al., 2019).

Carvalho et al. (2019) propõem a compreensão do conceito de competência social tendo em conta duas vertentes: a do comportamento interpessoal, caracterizado pela empatia, assertividade, gestão da ansiedade e raiva; e a do desenvolvimento e conservação de relações íntimas, comunicação e resolução de conflitos.

As relações sociais são uma dimensão fundamental durante todo o percurso de vida do ser humano, assumindo maior preponderância durante a infância e o seu percurso escolar, uma vez que, na escola, as crianças têm a oportunidade de desenvolver e explorar a sua competência social, através da relação entre pares (Cardoso & Veríssimo, 2010).

Como já foi referido, a competência social favorece uma adaptação positiva dos indivíduos aos contextos, contribuindo para a realização e sucesso em diferentes domínios da vida. No contexto escolar, vários estudos comprovam que a convivência com os pares atua como fator favorável à adaptação académica, assim como favorece o desenvolvimento de relações interpessoais mais positivas, tornando os indivíduos menos suscetíveis de experienciar isolamento ou rejeição social (Henricsson & Rydell, 2006; Pinto et al., 2013).

Os problemas socioemocionais e comportamentais também têm sido relacionados com competências sociais. Existem evidências que ligam os problemas de comportamento externalizantes, como a agressividade, impulsividade, comportamentos hostis e destrutivos; às dificuldades de relacionamento com os pares. Comportamentos internalizantes, como a timidez, também estão associados a uma baixa aceitação pelos pares, especialmente em crianças a partir dos nove anos de idade. Estes comportamentos têm influência no desempenho escolar e, como foi referido, na relação com os pares (Henricsson & Rydell, 2006).

Claro está que, nos anos escolares, os grupos de amigos estruturam-se por semelhanças pessoais, como o mesmo género, temperamento e pelas preferências nas brincadeiras. A realização de tarefas com amigos promove uma maior riqueza no que respeita à interação, motivação, realização e à memorização. A interação entre os pares fomenta uma maior reciprocidade e colaboração, trocas positivas, melhor capacidade de resolução de conflitos e melhor qualidade nas relações (Castelhano, 2023).

As amizades são muito importantes para o desenvolvimento, pois permitem às crianças sentirem-se pertencentes a um grupo, ao invés de experienciarem sentimentos de solidão e rejeição, que pode resultar em problemas de externalização, como problemas de comportamento (Rubin et al., 2007, citados por da Silva Carona, 2014).

Entrar na escola, por si só, constitui um momento crítico no desenvolvimento de habilidades sociais da criança, forçando-a a adaptar-se a novas exigências sociais, a diferentes regras e contextos, com papéis bem definidos, impondo, assim, um conjunto

variado de comportamentos sociais. Os educadores e professores têm sido cada vez mais reconhecidos como influenciadores no processo de aprendizagem de crianças e jovens, não apenas no âmbito académico, mas também em áreas como o desenvolvimento socioemocional (Castelhano, 2023).

A viabilização de um espaço de interação social por parte da escola cria oportunidades de convívio para a criança aprender a brincar coletivamente e a desenvolver interações sociais. Portanto, em contacto com ideias, opiniões e ações diferentes das suas e através da oportunidade de decidir e agir, de acordo com as suas crenças, e as do grupo a que pertence, a criança vai se tornando moralmente autónoma, através da cooperação e da colaboração com pares e docentes (Sedano & Carvalho, 2017). As interações sociais educativas ocorrem nas trocas interpessoais promotoras de troca de conhecimento, habilidades e valores que, por sua vez, são essenciais à aprendizagem académica e/ou desenvolvimento socioemocional.

Na terceira infância, dos sete aos onze anos de idade, a criança desenvolve a sua capacidade de compreensão e interpretação da comunicação verbal (e escrita), além de se expressar de melhor forma. A área que mais se desenvolve nesta etapa é a pragmática, onde a criança faz uso prático da linguagem para se comunicar, incluindo habilidades de conversação e de narração (Papalia & Feldman, 2013).

A criança também interage socialmente, utilizando o corpo como ferramenta de comunicação e o brincar como instrumento de exploração do meio em que está inserida. Através da interação social e manipulação de objetos no contexto educacional e familiar, a criança constrói e interpreta códigos e símbolos, contribuindo para a concretização da sua comunicação e participação social (Lima & Da Silva, 2021).

O desenvolvimento da regulação das emoções é também muito importante para as crianças desta idade, sendo que possuem já emoções sociais, decorrentes da socialização, e referentes a uma autoavaliação, que podem sentir mesmo estando sós (Nicolau, 2008).

A criança, através das relações e interações com os outros e com o meio, e enquadrada no contexto social em que vive, vai construindo referências, identificando e respeitando valores, que podem ser ou não diferentes dos seus. Esta condição permite que ela tome consciência da sua identidade, aprenda a respeitar a dos outros, desenvolva autonomia, resiliência, compreenda o que está certo e errado, bem como direitos e

deveres, quer para consigo quer para com os outros (Lima & Da Silva, 2021; Santana, 2014).

As competências sociais na infância são fortemente reconhecidas como fatores de proteção, prevenindo problemas de comportamento e favorecendo o bem-estar, a saúde e o desenvolvimento saudável da criança, bem como, impactando a sua vida futura como adulto (Prette & Prette, 2005; 2017).

1.4. Autoconceito em idades precoces

A definição de autoconceito tem diferentes formas de caracterização, contudo, todas elas seguem a mesma linha de raciocínio – o autoconceito diz respeito à percepção que um indivíduo tem de si mesmo, bem como das suas atitudes, valores, capacidades, sentimentos, aparência física e aceitabilidade social, abrangendo, desta forma, a esfera física, social e moral (Gehlen, 2021; Santos, 2020a).

Segundo Carapeta et al. (2001), o autoconceito foi inicialmente considerado um construto unidimensional. No entanto, com o desenvolvimento dos estudos em torno do conceito, este modelo foi posto em causa e o autoconceito passou a ser encarado como um conceito multidimensional e hierárquico. Esta noção de autoconceito multidimensional permite compreender que numa situação de insucesso, por exemplo, no domínio académico, isto não afeta necessariamente a autoestima global do aluno, mas apenas o sentimento de competência especificamente académica. Esta perspetiva explica a ocorrência de correlações mais significativas entre os resultados escolares e o autoconceito académico do que entre os resultados escolares e a autoestima global, que se mantém tendencialmente estável (Santos, 2020a).

O autoconceito desempenha um papel essencial no funcionamento psicológico de cada indivíduo, sendo determinante para a experiência de vida como um todo, para a saúde psicológica e para as atitudes que cada pessoa assume em relação a si mesma e aos demais. Sem ele, a personalidade não tem desenvolvimento construtivo, sendo fulcral para o indivíduo ter um autoconceito positivo, pois é este que lhe vai garantir uma adaptação adequada às circunstâncias da vida e do meio que o rodeia (Xavier, 2024).

Assim, no que respeita ao seu efeito sobre a própria pessoa, o autoconceito é constituído por três componentes, (1) cognitiva, ou seja, a forma como a pessoa olha para si mesma, (2) afetiva, que são os afetos, as emoções e as avaliações que acompanham a

descrição de si próprio, e (3) comportamental, que é a influência que o nível de conceito tem no seu comportamento. Para além de condicionar a forma como o ser humano se comporta, também guia a sua conduta através das suas qualidades, dos seus valores, e das atitudes que percebe em si próprio. Importa, ainda, referir que o autoconceito não é nato, ou seja, não nasce connosco, vai-se sim desenvolvendo e evoluindo ao longo da vida (Custódio & Mata, 2012; Xavier, 2024).

Para além disto, a autoestima é uma parte do autoconceito, sendo um constructo que requer autoavaliação, onde o sujeito se considera na sua globalidade, expressando um sentimento ou uma atitude de aprovação ou de repulsa de si mesmo. A avaliação que o sujeito faz do seu desempenho contribui para o sentimento de autoestima, assim como a sua autovalorização, percecionando-se como capaz e significativo (Assis et al., 2003). Para além disto, a autoestima possui uma componente predominantemente afetiva (Santos, 2020a).

Vários autores remetem o autoconceito para o autoconhecimento (Wigfield & Karpathian, 1991), referindo-se a este como a capacidade de se conhecer como pessoa, de compreender as suas emoções, sentimentos e pensamentos e como eles interferem no comportamento, abrangendo a avaliação das qualidades e limitações de si mesmo, e a aceitação das mesmas. O autoconhecimento permite o reconhecimento de sentimentos, como frustração, ansiedade, baixa autoestima, fomentando o bom senso, a confiança, o otimismo e a adaptação aos desafios da vida (Carvalho et al., 2019). No entanto, outros autores consideram que o autoconceito é afetado e influenciado pelo *feedback* que os pares significativos têm acerca de si. As interações e experiências com o ambiente em que estão inseridos vão guiando e regulando os nossos comportamentos, sofrendo influência por parte de fatores culturais e contextuais (Custódio & Mata, 2012).

O autoconceito pode impactar, também, a autonomia de cada indivíduo. Um autoconceito baixo pode favorecer a insegurança e ansiedade, fazendo com que as crianças explorem menos o mundo, evitem mudanças ou reajam mal a roturas no dia-a-dia, e desenvolvam perceções distorcidas acerca de si. Em contrapartida, um bom autoconceito permite às crianças explorarem o mundo abertamente, expressarem expectativas positivas, acreditarem em si mesmas e aventurarem-se, sem necessitarem constantemente de aprovação e validação externa. Ainda, a sua valorização pessoal fomenta a capacidade de intervenção e interferência nos diversos contextos, manifestando

a sua opinião e tomando decisões mais conscientes e consistentes com os seus valores (Simões et al., 2022 citados por Castelhana, 2023).

No contexto escolar, podem verificar-se um conjunto de comportamentos que evidenciam o baixo autoconceito dos alunos, como o fraco envolvimento nas discussões da turma, fuga/evitamento de papéis de liderança, rejeição das tarefas difíceis por acharem que são desafios superiores às suas capacidades (Santos, 2020b).

Na transição da idade pré-escolar para a idade escolar, as crianças desenvolvem habilidades para integrar conceitos que antes eram completamente distintos, permitindo-lhes agora agrupar em categorias os seus atributos e emoções relacionadas ao *self* (Nobre, 2021).

De acordo com Papalia e Feldman (2013), as crianças entre os sete e os oito anos atingem o terceiro estágio do desenvolvimento do autoconceito. Nesta etapa, as crianças percebem várias dimensões de si próprias, fazendo com que o julgamento sobre si mesma seja mais consciente, realista, equilibrado e abrangente. Ao verbalizar e avaliar as suas diferentes características, pode comparar a sua identidade real com a sua identidade ideal, avaliar-se de acordo com os padrões sociais e comparar-se com outros. Cada pessoa necessita do olhar alheio para o conhecimento de si próprio e, conseqüente, determinação da sua identidade, sendo na interação com o diferente que a criança se constrói como indivíduo único. Assim, ao conviver com as diferenças, a criança desenvolve mecanismos adaptativos de compreensão dos outros.

O processo de se conhecer a si mesma, as suas capacidades, limitações, valores e preferências, ajudará a criança a definir a sua identidade e a diminuir a vulnerabilidade a influências externas, que possam facilitar confusão interior no seu *self*, potenciar desequilíbrio emocional e, conseqüentemente, comportamental. A resposta que surge da interação com os outros, com mais ou menos sensibilidade, respeito, compreensão, tolerância e satisfação, provoca um efeito no autoconceito e na autoestima da criança (Carvalho et al., 2019).

A memória autobiográfica e a criação de narrativas sobre o *self* são, inicialmente, co-construídas com as figuras parentais, e as suas avaliações sobre si mesmo vão sendo construídas ao longo do seu desenvolvimento (Nobre, 2021).

A infância caracteriza-se, também, por ser um momento de implantação e de consolidação do eu, seguido do início de uma expansão de si mesmo – a adolescência.

Aqui, a criança está a criar as suas bases, e qualquer problema que se desenvolva neste momento pode ter consequências negativas no adulto do futuro. Assim, considera-se que este período tem quatro características essenciais, tais como (1) a autonomia, onde a criança ganha um sentimento de valor pessoal, construindo assim a sua individualidade, através de um sentimento de independência e de controlo; a (2) confiança, em que a criança luta pela sua independência e precisa de se sentir segura; a (3) evolução física, em que a criança é consciente das mudanças físicas que estão a acontecer na sua aparência; e, por fim, o (4) mundo escolar e social, onde, com o início da escola, são introduzidas novas rotinas, novas atividades e novas pessoas, que exigem integração e esforço por parte da criança, e que são geradoras (idealmente) de felicidade e bem-estar (Xavier, 2024).

Passando o seu dia-a-dia na escola, as crianças não têm ao seu lado o seu adulto de referência para os auxiliar, precisando de se adaptar ao meio escolar, de estabelecer relações de amizade e de desenvolver o seu sentido de autoeficácia e autoconfiança. Por outro lado, as relações estabelecidas durante este período, ao potenciar a comparação com os outros, vão desempenhar um papel essencial no desenvolvimento do autoconceito e da perceção de competência social. Essas experiências emocionais vão dar uma contribuição significativa na construção da imagem do *self* e na sua autoperceção individual (Santos, 2020a).

1.5. Inteligência emocional, competência social e autoconceito

A fase de infância retratada no presente estudo, como já foi mencionado, encontra-se no estágio de operações concretas, onde o pensamento e linguagem egocêntrica vai desaparecendo, dando lugar à linguagem socializada. Para Piaget (1999) o que leva as crianças a libertarem-se deste egocentrismo é a interação social, particularmente aquela que se desenvolve com o grupo de pares da sua idade. À medida que a criança começa a perceber o ponto de vista dos outros, ela desenvolve uma compreensão das relações, e o processo de conscientização é gradualmente adquirido (Lemos, 2005).

Sendo o ser humano essencialmente social, a quantidade e qualidade das relações adquirem grande relevo, tendo início no seu núcleo familiar, passando para os contactos quotidianos, como os amigos/colegas da escola e professores, contribuindo assim para a formação do seu autoconceito (Campos & Marturano, 2003). A socialização, sentimento

de pertença e aceitação afetam os aspetos do desenvolvimento, nomeadamente a autoestima da criança (Peixoto, 2003).

Uma vez que o autoconceito se caracteriza pela percepção que um indivíduo tem de si mesmo, envolvendo aspetos como a autoimagem, autoestima, crenças e valores, refletindo, assim, a forma como o mesmo se vê em diversas dimensões da sua vida; pessoas com um autoconceito positivo tendem a ter uma maior autoconfiança emocional, o que facilita a gestão das suas emoções e a interação eficaz com os outros. Além disso, a capacidade de autorregulação emocional está intimamente ligada ao autoconceito, visto que indivíduos com uma imagem positiva de si mesmos têm mais facilidade em lidar com frustrações e desafios emocionais, sentindo-se mais capazes e autoeficazes (Peixoto, 2003).

Goleman (1995) destacou a importância do autoconhecimento para a construção de um autoconceito positivo e saudável, explicando que se um indivíduo entender as suas próprias emoções, e as souber reconhecer, regular e expressar, é capaz de solidificar a sua autoestima e de promover o seu crescimento intelectual e emocional.

As competências socioemocionais sustentam as funções comunicativas e sociais, fornecendo informações sobre os pensamentos e intenções dos outros, o que requer a habilidade de perceber, processar e gerir informações emocionais (Woyciekoski & Hutz, 2009). Desta forma, indivíduos emocional e socialmente inteligentes conseguem compreender e expressar-se de forma eficaz e construtiva, lidar com exigências externas, adaptar-se a mudanças pessoais, sociais e ambientais e desenvolver estratégias de *coping* adaptativas (Cartaxo, 2012).

Isto implica ainda que o indivíduo saiba lidar com as suas próprias emoções - elemento essencial na formação da identidade e do autoconhecimento; assim como com as emoções alheias- fomentando a empatia, atenção e compreensão pelos sentimentos dos outros. Não obstante, vale salientar também a capacidade para estabelecer relações mutuamente satisfatórias e relacionar-se bem com os outros, promovendo a resolução de problemas interpessoais, gestão de conflitos, e consciencialização sobre a realidade externa a si mesmo (Bar-On, 2005; Cartaxo, 2012; Teixeira, 2010).

A inteligência emocional evidenciou-se como a capacidade para explicar o bem-estar geral e psicológico, sucesso social, profissional, familiar e académico, permitindo alcançar uma melhor qualidade de vida, fomentando o ajustamento emocional e social

(Rebelo & Candeias, 2010). Salovey e Mayer (1990), pioneiros no estudo da inteligência emocional, propuseram que a inteligência emocional é essencial para a competência social, destacando que o reconhecimento e regulação das emoções permite uma interação mais eficaz com os outros, de maior empatia e responsabilidade emocional, promovendo relações interpessoais mais saudáveis para ambas as partes.

Seguindo a mesma linha de pensamento, propõe-se que a inteligência emocional esteja ligada às habilidades sociais, que são compreendidas como um conjunto de comportamentos adequados a diversas situações, que contribuem para o desempenho socioemocional (Del Prette & Del Prette, 2007, citados por Marin et al., 2017). Iniciar e manter uma conversa, falar em público, partilhar e defender a sua opinião e ponto de vista, dizer “*não*”, e lidar com críticas são alguns exemplos de habilidades sociais aplicadas.

Neste sentido, a competência socioemocional pode ser entendida como a combinação entre o desempenho socioemocional e todas as habilidades intrínsecas associadas, adaptadas a uma cultura e a contextos específicos (Marin et al., 2017). Estas habilidades também são percebidas como componentes da dimensão de inteligência emocional, compreendendo a inteligência intrapessoal, ou seja, a compreensão emocional, capacidade de expressão e comunicação acerca dos próprios sentimentos e necessidades; e a inteligência interpessoal (Marin et al., 2017), que se refere à capacidade para ouvir, compreender e reconhecer os sentimentos dos outros (Pereira, 2022).

Bar-On (1997), enfatizou a relação entre a inteligência emocional e a competência social, propondo que o primeiro construto seria crucial para a competência social, uma vez que esta auxilia na interação com os pares e fortifica a responsabilidade social. Deste modo, uma elevada inteligência emocional contribui para melhor compreensão das situações sociais, facilitando a tomada de decisão e gestão de conflitos. Deste modo, as crianças com altos níveis de competência socioemocional têm uma maior compreensão das regras sociais, estabelecem melhores relações com os outros e apresentam reações emocionais mais adaptativas e reguladas (Santana, 2014).

A socialização e compreensão das emoções é um aspeto central na expressividade emocional e empatia, sendo enunciado que quando as crianças aprendem a regular as suas emoções, comportam-se de uma maneira mais construtiva e demonstram competência social. Para além disto, uma criança socialmente competente é capaz de ser mais sensível

aos sentimentos dos outros, manter relacionamentos interpessoais estáveis, e de gerir situações de *stress* (Gilar-Corbi, Miñano & Castejón, 2008).

Zigler e Trickett (1978) citados por Gilar-Corbi et al. (2008), destacaram alguns aspetos da competência social, entre eles a capacidade de adaptar o seu comportamento a determinadas situações, e de ter uma boa autoestima e autoeficácia. Sendo estes aspetos parte do autoconceito, subentende-se que um autoconceito e a competência social têm uma relação positiva, no sentido em que se o autoconceito for positivo, o indivíduo tende a comportar-se de maneira mais segura e assertiva nas interações sociais.

No estudo de Martínez-Monteagudo et al. (2018) sobre a inteligência emocional autoconceito e aquisição de competências, foi apresentado que a inteligência emocional, ao envolver uma melhor gestão das emoções, contribui para uma melhor visão e perceção de si próprio. Ainda, em congruência com o estudo de Schutte et al. (2002), evidencia-se que pessoas com uma inteligência emocional elevada, capazes de manter um estado de espírito positivo e bom humor, têm um autoconceito mais elevado.

Com base nos estudos apresentados, sugere-se que autoconceito positivo pode ser um antecedente de competência social eficaz, especialmente quando combinado com uma boa capacidade de gestão emocional. Por outras palavras, uma boa perceção de si, autoconhecimento e autorregulação das emoções, pode originar uma maior compreensão sobre as emoções dos outros, resultando em interações sociais mais eficazes. Desta forma, estes constructos parecem essenciais no desenvolvimento socioemocional das crianças, e no seu bem-estar psicológico, tal como enunciado no estudo de Cartaxo (2012).

1.6. Tecnologias de informação, desenvolvimento psicológico e diferenças de género

As habilidades socioemocionais são fundamentais para o bem-estar tanto individual quanto coletivo, desempenhando um papel crucial na criação de uma sociedade mais saudável e eficaz (Moreira, Ribeiro & Alvarenga, 2024).

Ao integrar as TI, de forma estratégica e intencional, no processo educativo, pode-se contribuir para a formação de indivíduos mais completos, preparados para lidar com os desafios da atualidade, como mudanças inesperadas, típicas dos avanços tecnológicos que a sociedade tem vindo a rececionar (Moreira et al., 2024).

O computador, atualmente, não parece ser tão usado entre as crianças pequenas, preferindo estas o telemóvel e, quando usado, os jogos *on-line* e conferências com amigos parece o mais recorrente. Há alguns anos atrás, o computador era visto como a ferramenta mais eficaz para aquisição de conhecimento e para realizar qualquer tipo de procedimento digital, uma vez que era o computador que, em larga escala, detinha internet (Ponte & Batista, 2019). No entanto, atualmente, é possível fazer grande parte das coisas que se fazem no computador num telemóvel, *smartphone*, uma vez que o acesso à internet é quase como garantido.

Existe um conjunto de evidências que aprovam o uso de computadores na primeira infância (Lee & O'Rourke, 2006; Yelland, 2005) e características específicas que podem ser promovidas com o uso do mesmo. Isto inclui a exploração de interesses, motivação, trabalho em equipa, autonomia, independência, elogios genuínos, paciência e respeito, fornecimento de escolhas e incentivo à tomada de decisões, bem como autoestima positiva.

Relativamente à autoestima, estudos apresentam uma relação positiva entre o uso do computador e o autoconceito, incluindo a autoconfiança, evidenciando que as crianças que usam esta TI se sentem mais competentes e capazes (Clark, 2003; Clements & Nastasi, 1985, citados por Hatzigianni, Gregoriadis & Fleer, 2016; Jackson et al., 2008).

A tecnologia (quando implementada adequadamente) apresenta um novo espaço de exploração e descoberta para as crianças, proporcionando atividades desafiantes, fomentando a sua curiosidade. Em contexto escolar, a utilização do computador com pequenos grupos de crianças incentiva o trabalho em equipa e a colaboração e, por isso, contribui para a formação de relações positivas entre os pares (Freeman & Somerindyke, 2001).

Os computadores podem proporcionar uma ampla gama de conteúdos educacionais, desde *softwares* educativos e interativos, a plataformas de aprendizagem explicativas, até jogos didáticos, que fomentam a cooperação e habilidades de interação social (Peter & Valkenburg, 2013).

Tendo como princípio que a criança é protagonista da sua aprendizagem, acredita-se que o *software* educacional auxilia a aprendizagem e a aquisição de conhecimento, de forma mais informal, descontraída e que poderá fomentar o interesse e motivação relativamente a um tema pedagógico (Somavilla, 2010). Com plataformas *online* de

ensino, recursos de acessibilidade e metodologias ativas, as transformações tecnológicas atingiram diversos aspetos da vida humana, inclusive o campo educacional, onde o computador e os *softwares* educacionais interferem substancialmente nesse domínio, favorecendo a aprendizagem (Graça, 2023).

No fundo, os *softwares* educacionais são ferramentas informáticas criadas para serem utilizadas no contexto de aprendizagem, proporcionando práticas mais inovadoras, envolventes e desafiadoras, permitindo “explorar o mundo” e estimular a criatividade das crianças (da Silva et al., 2023; Graça, 2023).

Durante o processo pedagógico, o papel do docente ganha um novo significado, o de mediador. Desta forma, em sala de aula, o/a professor/a pode acompanhar, interferir, guiar e motivar o/a aluno/a a aventurar-se no ato de aprender, e a desenvolver a sua autonomia. O mesmo pode acontecer no seu ambiente familiar, onde os cuidadores podem fazer uso do computador, ou de outra TI, para fomentar o interesse sobre o que a criança está a aprender, e a auxiliá-la no processo de ensino-aprendizagem (Carvalho et al., 2019).

Claro está que, com o desenvolvimento da autonomia, independência, espírito autodidata, de busca pelo conhecimento e sobre os seus interesses, a criança vai desenvolvendo uma perceção de si mais positiva, bem como, um autoconceito académico mais elevado. A forma como a criança se sente capaz de aprender coisas novas e de as explorar, fomenta a sua motivação e autoestima; assim como o seu rendimento escolar (Marquezan & Sirena, 2000).

Muito do que se fala sobre TI não seria real nem concebível sem a internet, sendo, atualmente, o meio de comunicação mais usado no mundo. Nos tempos que correm, muito pouco pode ser feito sem internet, tendo esta mudado radicalmente a sociedade. Efetivamente, começou por mudar a comunidade científica, passando para os negócios de telecomunicações, chegando, assim, em grande escala, à população. O comércio eletrónico, os serviços *on-line*, o teletrabalho, as redes sociais, a comunicação entre todo o tipo de dispositivos, a interação entre mundo virtual e dispositivos físicos, transportes inteligentes, etc., são alguns exemplos de mudanças que a internet tem vindo a causar (Boavida, 2021).

Neste sentido, a preocupação sobre o impacto ao nível psicológico é indiscutível, especialmente no que diz respeito às crianças e ao seu desenvolvimento (Santos, 2020c), e em como esses possíveis impactos podem influenciar e mudar a sociedade. Por um lado,

existe a perspectiva utópica que defende que a internet oferece às crianças novas e únicas oportunidades de autoexpressão e comunicação interpessoal, ao mesmo tempo que facilita o desenvolvimento de competências tecnológicas necessárias à sua inclusão e sucesso na sociedade atual. Por outro lado, o contrário defende que a utilização da internet retira tempo a atividades mais benéficas, como brincar, ler livros e interagir com a família e amigos, ao mesmo tempo que expõe as crianças a conteúdos e situações imprecisas e potencialmente prejudiciais (Jackson et al., 2008).

Com base no estudo de Moreira (2021), sobre as media digitais na educação portuguesa, foram identificados vários aspetos significativos sobre a internet. Primeiramente, foi indicado que a internet tem um impacto profundo no desenvolvimento psicológico, tanto positivo, podendo fornecer oportunidades de aprendizagens únicas e diversas, conhecimento acessível e fomentar a autonomia na procura e aquisição de informação; quanto negativo, ao desafiar estruturas tradicionais de ensino e impactar a identidade e bem-estar de quem a utiliza. Para além disto, a facilidade do acesso pode levar à construção de uma aprendizagem superficial, onde a procura de texto simplificado e respostas rápidas podem levar à falta de pensamento crítico e aprofundado.

Ainda, no mesmo estudo referido acima, é referido que o uso excessivo da internet pode levar a ansiedade, dificuldades de concentração e até mesmo sintomas de dependência digital. A necessidade constante de conexão e estímulos pode prejudicar a capacidade de foco e reflexão, e a dificuldade de adaptação das crianças a contextos e conteúdos educativos mais tradicionais. As crianças, habituadas a muitas interações digitais e a estímulos rápidos e imediatos, pode resultar em dificuldades em habilidades sociais, como comunicação verbal, empatia e resolução de conflitos interpessoais (Moreira, 2021).

Complementando, a exposição constante a conteúdos *online* pode afetar a perceção que as crianças e os jovens têm de si mesmos devido às comparações com padrões e estereótipos, e pressão social, que podem influenciar a autoestima e o bem-estar emocional (Moreira, 2021).

Paralelamente, o telemóvel, nos tempos atuais, combina as funcionalidades de um telefone tradicional, com acesso à internet e com avançadas tecnologias. Num fundo, um telemóvel desempenha muitas das funções que um computador antigamente desempenharia, mas de forma mais prática, cômoda, e acessível em (praticamente) todo

o lado. Deste modo, hoje em dia, o telemóvel não está mais limitado apenas a chamadas e mensagens, podendo o mesmo ser utilizado como motor de busca que nos conecta ao mundo em questões de segundos.

As crianças são utilizadoras ativas desta tecnologia cada vez mais cedo, seja para verem, inicialmente, vídeos e desenhos animados, como para progredirem para jogos interativos, visualização de filmes ou ouvir música (Dias & Brito, 2016). Esta utilização precoce pode aumentar a vulnerabilidade das crianças, expondo-a a conteúdos inapropriados e prejudiciais ao seu desenvolvimento socioemocional, e do ponto de vista comportamental (Santos, 2020c).

A revisão de literatura realizada por Fischer-Grote, Kothgassner & Felnhofer (2019), enunciaram sintomas comumente associados a dependências comportamentais, como falta de tolerância, desregulação do humor, perda de controlo, dificuldade na autorregulação, e competências interpessoais imaturas. Por outro lado, foi encontrada uma associação positiva entre o uso de *smartphones* e círculos de amigos mais alargados, onde a qualidade das relações interpessoais, nível de satisfação e *engagement* social, constituem-se como fatores de proteção (Fischer-Grote et al., 2019; Ihm, 2018).

Para além disto, um estudo que incidiu num grupo de jovens, salientou que a solidão poderá ser como fator de risco para o uso desadaptativo do telemóvel, ou seja, o uso excessivo do mesmo, traduzindo-se em várias horas de utilização e fraca qualidade de interações sociais (Güzeller & Coşguner, 2012). Ainda, a baixa autoestima, bem como a depressão, sensibilidade interpessoal e a hostilidade parecem estar correlacionadas com o uso problemático do telemóvel (Lee et al., 2018).

Já a televisão, apesar de estar progressivamente a ser substituída pelo uso do *tablet*, ainda é usada pelas crianças maioritariamente para a visualização de desenhos animados (Dias & Brito, 2016). O problema que envolve essa TI é o facto de a criança ser inexperiente para compreender o que lhe é transmitido sendo, mais uma vez, facilmente influenciada. Os desenhos animados que são exibidos em canais infantis podem, muitas vezes, não ser os mais adequados e facilitadores de resolução de problemas. Além disso, na maioria das vezes, as crianças assistem a esses conteúdos sem supervisão, já que os cuidadores confiam no que é transmitido por esses canais.

Estudos indicam que crianças expostas a quantidades excessivas de televisão são suscetíveis de desenvolver problemas de saúde e de desenvolvimento, como obesidade e

atraso no desenvolvimento cognitivo e linguístico. Para além disto, perturbações no sono e sedentarismo foram evidenciadas (Lin et al., 2015). Neste sentido, a Academia Americana de Pediatria (*American Academy of Pediatrics* [AAP], 2011) recomenda que crianças com dois ou mais anos vejam menos de 2 horas de televisão por dia, e que crianças com menos de dois anos não vejam televisão.

Ainda, um estudo escocês com quase 1500 crianças de 4 a 12 anos evidenciou que o uso mais intenso da televisão produzia maior *stress* psicológico às crianças (Hamer, Stamatakis & Mishra, 2009). Por outro lado, no estudo de Mares e Woodard (2005), concluiu-se que a televisão tem o potencial de promover interações sociais positivas, reduzir a agressividade e encorajar as crianças a serem mais tolerantes e prestáveis.

No entanto, quando selecionados e analisados os programas educativos, estes podem ser benéficos para o desenvolvimento socioemocional da criança, favorecendo o reconhecimento das suas emoções e estratégias para lidarem com os seus problemas. Além disto, investigadores sugerem que a comunidade se deve concentrar nos efeitos a longo prazo da exposição à televisão no desenvolvimento cognitivo, linguístico e motor das crianças em idades precoces (Lin et al., 2015).

De modo geral, são apontados vários aspetos positivos da utilização de TI por parte das crianças. Consoante a idade, os videojogos, com conteúdo adequado, podem ajudar as crianças a ter melhores capacidades de orientação espacial e de raciocínio lógico. Quando envolvem outras crianças, e existe comunicação entre elas, podem ajudar a desenvolver atitudes e comportamentos de cooperação e ajuda, e a linguagem e socialização. Já os jogos interativos e desenhos animados, especificamente para aprender novas palavras, parecem ajudar mais no desenvolvimento da linguagem do que programas de televisão (OPP, 2024). Ainda, quando acedidos de forma moderada, os videojogos podem ajudar as crianças a ter melhores capacidades de orientação espacial e de raciocínio lógico, assim como podem contribuir para o desenvolvimento da motricidade fina, ou seja, ajudar na coordenação e movimentos das mãos e dedos (OPP, 2023; 2024).

Estas TI não substituem, contudo, a importância da supervisão e interação com adultos e com os pares. Para que os ecrãs possam ter benefícios, devem ser priorizadas a qualidade dos conteúdos e quantidade de tempo de uso (OPP, 2024; Santos, 2020c).

Ainda, várias horas em contacto com as telas faz com que o ato de brincar vá perdendo a importância e significado; para além de prejudicar a qualidade do sono e capacidade de concentração (OPP, 2024).

É essencial reconhecer os benefícios da tecnologia e os impactos ao nível socioemocional, assim como cognitivo; ao mesmo tempo que estamos cientes dos riscos associados ao seu uso inadequado, de modo a promovermos o uso saudável das tecnologias. Devemos, com isto, garantir que as TI complementem, e não substituam, as experiências físicas, sociais e cognitivas essenciais ao desenvolvimento infantil.

Relativamente às diferenças entre os géneros, masculino e feminino, apesar da controvérsia dos resultados, o género feminino apresenta maiores níveis de inteligência emocional (Extremera Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004) demonstrando mais empatia, interesse e cuidado relativamente às suas interações interpessoais comparativamente ao masculino (Bar-On, 2005). No entanto, apesar do género feminino tender a apresentar melhores capacidades interpessoais, o masculino tende a apresentar uma maior capacidade intrapessoal, sendo melhor a gerir as emoções e *stress*, a adaptar-se, e a resolver de melhor forma os problemas (Bar-On, 2005; 2007).

Esta ideia é também sustentada pelo estudo de Rebelo (2012), sobre os perfis atitudinais e emocionais de alunos do ensino básico português, em função do nível escolar e do género. A autora verificou que os rapazes apresentaram melhores resultados na gestão do *stress*, enquanto as raparigas obtiveram melhores resultados na competência intrapessoal e no humor geral.

Por outro lado, no estudo de Cartaxo (2012), sobre a inteligência emocional, autoconceito e bem-estar psicológico num grupo de alunos do 9º, 10º e 11º ano, as raparigas apresentaram resultados superiores comparativamente aos rapazes na competência interpessoal; enquanto que os rapazes apresentaram melhores resultados no humor geral.

Vale ressaltar que, embora o género feminino tenda a ser mais capaz de compreender e interpretar expressões emocionais complexas nos outros e a demonstrar maior atenção às suas próprias emoções, também é mais propenso a ter uma menor tolerância ao *stress*, apresentando mais sintomas de ansiedade em comparação ao género masculino (Bar-On, 2005; Cartaxo, 2012).

No estudo de Sánchez-Nuñez et al. (2008), foram verificadas pontuações mais elevadas em atenção emocional e empatia no género feminino, enquanto que o masculino aparenta ser melhor a regular as emoções. Ainda, foram evidenciadas algumas diferenças entre os géneros em relação à inteligência emocional reportadas na infância, que podem estar relacionadas com as distintas formas de ensino e transmissão das competências emocionais a rapazes e raparigas. Contudo, estas evidências não são salientes, podendo estar associadas à mudança atual no panorama educacional, que está também a alterar a transmissão do reconhecimento e gestão das emoções (Rebelo, 2012).

No que diz respeito à competência social, quanto às diferenças entre géneros, existem estudos que evidenciam que as raparigas tendem a ser mais empáticas, cooperativas, e cuidadosas do que os rapazes, que apresentam mais comportamentos competitivos e focados no desempenho individual (Bar-On, 2005; Santana, 2014).

Já no autoconceito, esta não tem vindo a obter concordância entre os resultados encontrados. Veiga (2006) salientou que existia, na maioria das situações, diferenciação entre ambos os géneros, nomeadamente com o aspeto comportamental mais elevado no género feminino, e a popularidade, satisfação/felicidade e aparência física mais elevada no género masculino.

Como sugere Peixoto e Mata (1993), parece que as crianças atribuem grande importância à competência escolar e aos aspetos comportamentais, de modo a fazerem face às exigências dos pais/cuidadores e professores, que vão reforçando este domínio, com vista a um bom comportamento e sucesso escolar. Claro está que, como foi dito anteriormente, um dos elementos relevantes para a formação do autoconceito são as interações, opiniões e *feedback* fornecido pelas figuras significativas da criança, que vão construindo também a sua autoconfiança e perceção de si.

Parece, então, não existir diferença significativa no autoconceito global entre ambos os géneros, observando-se apenas diferenças em áreas específicas do constructo. Reforçando a ideia anteriormente referida, no estudo de Cartaxo (2012), foram observados valores mais elevados nos rapazes, no que diz respeito à aparência física, consistentes como os estereótipos vigentes na atualidade; e resultados mais elevados nas raparigas relativamente à ansiedade.

A aparência física e o autoconceito físico parece, então, apresentar diferenças salientes entre rapazes e raparigas, favorecendo os rapazes neste ponto. Os rapazes tendem a considerar-se mais satisfeitos com a sua aparência e mais aptos fisicamente. Este ponto remete para o facto de que, devido ao criticismo da sociedade, as raparigas estão, culturalmente, mais vulneráveis às opiniões e comentários alheios do que os rapazes, fazendo com que estas se comparem mais com os outros e que tenham mais em consideração a aceitação social (Mruk, 1995, citado por Cartaxo, 2012).

1.7. Estudos recentes e lacunas na investigação

A OPP (2024), salientou que a utilização de tecnologias de informação por parte das crianças deve ter limites consistentes no tipo de conteúdos que vêm e no tempo que passam a interagir com ecrãs. É recomendado que os ecrãs não sejam um hábito, privilegiando-se as atividades escolares ou extracurriculares, mantendo um equilíbrio entre desenvolver competências digitais e envolver-se em atividades lúdicas e/ou desportivas.

As recomendações mencionadas têm como objetivo prevenir problemas de sono e sedentarismo, além de garantir que as tecnologias não interfiram no brincar, na atividade física e na interação com familiares e amigos, que são pontos essenciais para o desenvolvimento motor, cognitivo e psicossocial. Contudo, é possível perceber que essas orientações não fazem distinção entre o tempo de ecrã passivo e ativo, nem consideram aspetos específicos do desenvolvimento psicológico (OPP, 2023;2024).

A Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], uma organização fundada em 1994, realiza pesquisas na área dos programas de SEL (*Social and Emotional Learning*) e defende que a aprendizagem emocional deve ser incorporada no currículo educacional desde os primeiros anos do pré-escolar até ao ensino secundário (Amaral, 2015).

Desta forma, os programas SEL dedicam-se ao desenvolvimento de competências emocionais, de compreensão das emoções, que envolvem (CASEL, 2013):

- o autoconhecimento, ou seja, a capacidade da criança para identificar as suas próprias emoções em experiências emocionais, assim como os seus pensamentos e a influência que estes têm nos seus comportamentos;

- a autorregulação, que passa pela capacidade da criança aprender a regular as suas emoções, a gerir de forma adequada as situações de *stress* com que se depara, controlando os seus impulsos e motivando-se para ultrapassar essas mesmas situações;
- a consciência social, ou seja, a capacidade de assumir uma perspetiva empática para com os outros; a gestão de relacionamentos, isto é, a capacidade de desenvolver e manter relacionamentos saudáveis;
- a tomada de decisão consciente, caracterizando-se pela capacidade de tomar decisões de forma responsável e construtiva tendo em conta os padrões éticos e sociais.

Estes programas, de carácter preventivo, centram-se no desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, pretendendo combater problemas e comportamentos inadequados, desenvolvendo a compreensão das emoções através do estímulo da percepção emocional, da capacidade de entender e gerir as emoções, da autoestima e da assertividade (CASEL, 2013).

A promoção de competências emocionais e sociais, como o desenvolvimento da capacidade de controlar os seus impulsos, gerir as suas emoções e desenvolver relações interpessoais satisfatórias, representa um fator protetor e de promoção do sucesso escolar (Amaral, 2015). Resultados de um estudo desenvolvido por Salovey et al. (2002), citados por Amaral (2015), evidenciaram que as crianças com uma boa compreensão emocional apresentam menor ansiedade social e sinais de depressão, utilizam mais estratégias de enfrentamento para a resolução do problema e mostram níveis mais elevados de autoestima, satisfação, bem como comportamentos pró-sociais. Nesse sentido, os estudos sobre competências emocionais e sociais têm demonstrado que crianças com altos índices de compreensão das emoções apresentam melhores níveis de bem-estar emocional e ajustamento psicológico, além de manterem relações interpessoais mais saudáveis, com maior apoio social, melhor desempenho escolar e menores índices de comportamento agressivo (Freitas, 2019; Goes, 2020).

Assim sendo, promover as competências socioemocionais contribui para melhorar atitudes e comportamentos, minorar comportamentos disruptivos, reduzir *stress* emocional e melhorar o desempenho académico (Carvalho et al., 2019). Estes resultados estão equiparados com a literatura, que inclui estudos de revisão sistemática e estudos

que envolveram intervenções na escola, a nível da aprendizagem de competências socioemocionais e que evidenciam que este tipo de programas potencia o autoconhecimento, o aumento das competências pessoais, sociais e interpessoais.

A explosão das tecnologias digitais ocorreu sem que se previssem os potenciais riscos que elas poderiam trazer para o desenvolvimento, bem-estar, desempenho e sucesso escolar das crianças (OPP, 2023). Atualmente, ainda que dúvidas persistam sobre como as tecnologias digitais afetam negativamente estes grupos etários, sabe-se que os benefícios e os riscos podem variar em função do tempo de uso, da forma como são utilizadas e, ainda, das características individuais e circunstâncias de vida (OPP, 2023).

Na revisão da literatura de Taborda (2019), realizada com o objetivo de contextualizar sobre a influência no desenvolvimento da criança gerada pelo uso da tecnologia, conclui-se que o uso das ferramentas tecnológicas em excesso e de forma indevida é prejudicial para a formação e o desenvolvimento das crianças, podendo originar problemas sociais, como ansiedade, baixa autoestima, dificuldade na criação de amizades, e agressividade. No entanto, acredita-se que, quando usadas de maneira adequada, essas ferramentas têm, de facto, uma influência positiva no desenvolvimento das crianças, proporcionando conhecimento e enriquecendo a educação.

Também na pesquisa realizada por Costa, Querido & Rato (2020), o impacto das tecnologias no desenvolvimento infantil revela que o uso prolongado e não supervisionado de dispositivos desde idades precoces compromete a aquisição e o desenvolvimento de diversas competências, incluindo linguagem, motricidade e habilidades sociais. As principais consequências observadas estão relacionadas à atenção, compreensão, interpretação, memória, imaginação, interação com cuidadores, capacidade de autorregulação, risco de obesidade e à quantidade e qualidade do sono.

Ricci et al. (2022) apontam que o acesso facilitado e uso excessivo das TI em idade precoce pode fazer com que as crianças apresentem baixos níveis de abertura à experiência, aumentando o nível de instabilidade emocional, comportamentos impulsivos ou outros relacionados à atenção. Ainda, o uso problemático da internet foi associado a défices em habilidades sociais e dificuldades em estabelecer relacionamentos interpessoais, levando os indivíduos a experienciarem emoções negativas.

Na revisão sistemática anteriormente referida, realizada por Ricci et al. (2022) constam também fatores positivos no uso da tecnologia por parte das crianças, como

benefícios no desenvolvimento cognitivo e psicossocial aquando do uso de TI menos de 30 minutos por dia e a visualização limitada. Além disto, são mencionados potenciais benefícios no desenvolvimento da primeira infância, criatividade e conexão social. Ainda, Yu e Park (2017) sobre o uso da internet, defendem que a mesma facilita a socialização, a troca de ideias entre os pares, e a partilha de interesses mútuos.

São apontadas várias limitações ao estudo desta temática como a necessidade de realização de mais pesquisas experimentais de modo a entenderem a dinâmica causa-efeito entre as TI e as implicações no desenvolvimento infantil, assim como estender o seu estudo a amostras maiores (Lin et al., 2015) e faixas etárias diversas (Ricci et al., 2022).

No estudo de Yip e Martin (2006), onde foi analisada a correlação entre o sentido de humor, competências sociais e inteligência emocional, concluiu-se que alguns estilos de humor positivo estão positivamente relacionados com alguns tipos de competências sociais e componentes da IE, enquanto os estilos de humor negativo estão negativamente relacionados com outras competências interpessoais e facetas da IE. Os aspetos emocionais do humor (alta alegria e baixo mau humor) parecem ser mais relevantes para a competência social e para a inteligência emocional do que os aspetos cognitivos ou atitudinais (estado de espírito lúdico). Ainda, o estudo forneceu evidências de que as competências interpessoais podem ser parcialmente responsáveis pelas recentes descobertas de correlações positivas entre a gestão emocional e a qualidade das relações interpessoais.

II. Estudo empírico

1. Desenho de investigação

A investigação científica é um processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem investigação, sendo uma atividade centrada na solução de problemas teóricos ou práticos, recorrendo ao uso do método científico. Assim, a investigação científica visa aprimorar o conhecimento sobre uma realidade, com o objetivo de atender a uma relevância científica, contribuindo para o avanço do conhecimento na área em questão (Almeida & Freire, 2008).

Neste sentido, o primeiro passo numa investigação surge quando se procura uma resposta a uma pergunta, dificuldade ou problema. Uma investigação inicia-se sempre

através da definição de um problema e, para a delimitação e identificação do mesmo, é estritamente necessário um conhecimento aprofundado dos fenómenos em questão e uma análise contínua das variáveis associadas. Seguidamente, importa definir um modelo hipotético relativamente à forma como as variáveis se relacionam ou contribuem para o fenómeno em causa, definindo-se hipóteses e as relações que parecem mais plausíveis com o objetivo de serem contestadas. As fases seguintes da investigação permitem a validação do modelo hipotético, envolvendo observação e experimentação, utilizando o tratamento de dados, sendo, no final, corroborado ou refutado (Almeida & Freire, 2008).

A presente investigação seguiu um desenho de investigação quasi-experimental, transversal e relacional. Os estudos de relação entre as variáveis e as suas possíveis associações contribuem para a compreensão da complexidade de determinados fenómenos e eventuais relações entre construtos e conceitos que os integram e explicam (Coutinho, 2008).

2. Questão de investigação

Qual a relação entre o acesso às tecnologias de informação e a inteligência emocional, competência social e autoconceito, em crianças do 1º ciclo?

2.1. Definição de objetivos

O objetivo principal é analisar a relação entre o acesso às tecnologias de informação por parte de crianças no 1º ciclo escolar e a inteligência emocional, a competência social e o autoconceito. Já os objetivos específicos pretendem:

- Aprofundar os conhecimentos em relação aos conceitos de inteligência emocional, competência social e autoconceito.
- Averiguar quais as relações entre os construtos inteligência emocional, competência social e autoconceito, em crianças do 1º ciclo.
- Verificar se existe relação entre os constructos acima referidos e o acesso às tecnologias de informação (computador, *software* educacional, internet parcial e total, telemóvel e televisão) por parte de crianças do 1º ciclo.
- Verificar se existem diferenças em função do género (masculino-feminino).

2.2. Definição de hipóteses

Com base nos objetivos definidos, são colocadas as seguintes hipóteses:

H1: Existe uma relação positiva entre a inteligência emocional, competência social, autoconceito e o acesso às tecnologias de informação.

H2: Existem diferenças nos níveis de inteligência emocional, competência social e autoconceito, em função do género (masculino-feminino).

3. Caracterização da amostra

A amostra global da presente investigação empírica foi constituída por 426 alunos ($N=426$), com idades compreendidas entre os 7 e os 13 anos de idade ($M=9.3$, $DP=.60$, $Med=9.0$), sendo 204 do género masculino (47.8%), e 222 do género feminino (52.0%). Todos os participantes no estudo encontram-se no 4º ano de escolaridade.

Segundo a classificação do NUTS II, as áreas do país abrangidas pelo estudo são a região Norte, Centro, Península de Setúbal, Alentejo e Algarve.

4. Instrumentos

No presente estudo os instrumentos escolhidos foram o Inventário de Quociente Emocional de Bar-On, EQ-i YV - versão jovens, desenvolvido por Bar-On & Parker (2004), e adaptado à população portuguesa por Candeias et al.(2011); a Prova de Avaliação da Competência Social (PACS), desenvolvida por Candeias (2001); o *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2* (PHCSCS-2), desenvolvida originalmente por Piers & Harris em 1964, tendo a primeira versão sido revista e reduzida por Piers & Herzberg (2002) e, posteriormente, adaptada à população portuguesa por Veiga (2006); e a Prova de Resolução de Problemas Interpessoais (PRPI), desenvolvida por Candeias et al. (2008).

4.1. Bar-On

O Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: versão para jovens (Bar-On EQ-i: YV) é uma ferramenta criada para avaliar a inteligência emocional em jovens com idades entre sete e dezoito anos, baseado no autorrelato, ou seja, através da recolha da opinião do sujeito a respeito de si próprio na área da inteligência emocional (Bar-On & Parker, 2004).

O Questionário de Inteligência Emocional, versão jovens, (Candeias et al., 2011), resulta de uma adaptação para a língua portuguesa da versão original de Bar-On e Parker (2004), inicialmente traduzido e estudado por Candeias e Rebocho (2007).

A versão original é composta por 60 itens de autorrelato, avaliados através de uma escala numérica de tipo *Likert*, sendo 1=Nunca; 2=Às vezes; 3=Quase sempre e 4=Sempre. Os itens encontram-se divididos por seis dimensões - interpessoal, intrapessoal, adaptabilidade, gestão do *stress*, humor geral e impressão positiva. Inclui uma subescala que avalia a inconsistência das respostas, desenvolvida para identificar respostas fornecidas aleatoriamente (Bar-On & Parker, 2004). Os estudos de Candeias e Rebocho (2007) revelaram um índice de consistência interna de .87 para a escala total, enquanto as dimensões avaliadas alcançaram os seguintes índices: Adaptabilidade .86; Intrapessoal e Impressão Positiva .83; Interpessoal .81; Intrapessoal e Expressão de Emoções .70 e Gestão de *Stress* .69.

Nos estudos de validação de Candeias et al. (2011), o EQi-yv foi reduzido para uma versão de vinte e oito itens e cinco fatores, versão esta utilizada na presente investigação, apresentando um alfa de .91, o que garante a qualidade psicométrica do questionário.

As cinco escalas (ver Tabela 1.), que se subdividem em quinze subescalas, dizem respeito às competências básicas da inteligência emocional - autoconsciência emocional, autoconceito, assertividade, empatia, relações interpessoais, tolerância ao *stress*, controlo dos impulsos, autoatualização, flexibilidade e resolução de problemas; e as competências facilitadoras da inteligência emocional - otimismo, felicidade, consciência da realidade, independência emocional e responsabilidade social) (Bar-On, 2006; Pereira, 2022).

Tabela 1

Escalas, subescalas e itens do Bar-On (EQ-i: YV - versão reduzida a 28 itens).
(Candeias et al., 2011; Rebelo, 2012)

Escala	Subescala	Itens
Adaptabilidade	Resolução de problemas;	5, 8, 11, 13, 15, 18, 21, 24
	Consciência da realidade;	
	Flexibilidade	
Humor Geral	Felicidade;	1, 4, 19, 23, 27, 28

	Otimismo	
Gestão de Stress	Tolerância ao <i>stress</i> ;	12*, 16*
	Controlo de impulsos	
Interpessoal	Empatia; Responsabilidade social;	3, 7, 14, 20
	Relações interpessoais	
	Autoconceito; Autoconsciência	
Intrapessoal	emocional; Assertividade;	2, 6, 9, 10, 17, 22, 25, 26
	Independência emocional;	
	Autoatualização	

* Itens com cotação invertida.

4.2. Prova de Avaliação da Competência Social

De modo a avaliarmos a competência social, foi utilizada a Prova de Avaliação da Competência Social (PACS), versão para crianças (PACS-P), prova cujos estudos preliminares de adaptação e estudo psicométrico decorreram em 2001 (Candeias, 2001).

O instrumento original consiste em seis situações sociais hipotéticas que demandam uma ampla gama de habilidades comportamentais, emocionais e cognitivas. No fundo, esta avaliação foi desenvolvida com a finalidade de que cada situação oferecesse referências comportamentais e contextuais detalhadas, permitindo a análise das percepções de pares, supervisores (como professores, chefes, entre outros) e do próprio indivíduo, em relação à competência social demonstrada num contexto específico (Pinto et al., 2013).

Em termos gerais, a PACS avalia a competência social em situações interpessoais com pares e adultos significativos, em situações estruturadas, formais e em situações íntimas e informais. Avalia também a competência social da criança ou do jovem do ponto de vista dos colegas ou dos adultos, permitindo uma avaliação panorâmica da competência; ao mesmo tempo que faz uma autoavaliação da competência social da criança/jovem, no que diz respeito a situações interpessoais (Pinto et al., 2013).

Desta forma, a PACS-P, versão para crianças em idade escolar, resultou de uma adaptação dos autores para avaliar a interação das crianças com os seus pares (Candeias & Almeida, 2005). Esta versão tem cinco situações sociais hipotéticas, em vez das seis originais, descritas na Tabela 2.

Tabela 2

Lista de situações sociais representadas na PACS (Candeias & Almeida, 2005)

1. Situação de trabalho de grupo
a) O meu desempenho nesta situação seria...
b) Esta situação para mim seria...
2. Situação de integração de um/a novo/a colega
c) O meu desempenho nesta situação seria...
d) Esta situação para mim seria...
3. Situação de uma nomeação para liderar um grupo
e) O meu desempenho nesta situação seria...
f) Esta situação para mim seria...
4. Situação de festa de anos
g) O meu desempenho nesta situação seria...
h) Esta situação para mim seria...
5. Situação de visita a um professor ou amigo doente
i) O meu desempenho nesta situação seria...
j) Esta situação para mim seria...

Num estudo desenvolvido por Candeias & Almeida (2005), foi registado um valor de alfa de .87, através do coeficiente Alpha de Cronbach; e a análise dos resultados evidencia que a escala global apresenta uma média de 74.0 e um desvio-padrão de 17.55. No presente estudo, a consistência interna é adequada ($\alpha=.74$).

4.3. Piers-Harris Children's Self-Concept Scale- 2

De modo a avaliarmos o autoconceito, optámos pela utilização *do Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2* (PHCSCS-2), reduzida a sessenta itens e adaptada à população portuguesa por Feliciano Veiga (2006). A versão original apresenta seis fatores tais como o Aspeto Comportamental (AC), o Estatuto Intelectual e Escolar (EI), a Aparência e Atributos Físicos (AF), a Ansiedade (AN), a Popularidade (PO) e a Satisfação e Felicidade (SF) (Piers & Herzberg, 2002; Veiga, 2006).

Trata-se de uma escada de tipo dicotómica com valores negativos, sendo necessária a inversão da cotação em diversos itens (ver Tabela 3). Desta forma, consoante o enunciado do item, aplicável ou não, deve assinalar «sim» ou «não» (Cartaxo, 2012). Conforme a

resposta dada seja reveladora de uma atitude negativa ou positiva face a si mesmo, atribui-se zero ou um ponto (Veiga, 2006). Exemplificando, no item 42 “Sou alegre” a pontuação é 1 se a resposta for “sim”, e “0” se a resposta for “não; mas no item 40 “Sou infeliz”, são contabilizados 0 pontos se a resposta for “sim” e 1 ponto se a resposta for “não”.

A consistência interna da escala total é de .90, enquanto as respetivas subescalas variam entre .62 e .74. No estudo recente de Xavier (2024), a consistência interna para Aspeto Comportamental é de .91, Estatuto Intelectual e Escolar de .81, Aparência e Atributos Físicos de .75, Ansiedade de .81, Popularidade de .74 e Satisfação e Felicidade de .77.

Em relação à cotação, um resultado total igual ou inferior a 29 é indicativo de um autoconceito muito baixo, de 30 a 39 é baixo, de 40 a 44 é médio baixo, de 45 a 55 é médio, de 56 a 59 é médio alto, de 60 a 69 é alto, e se for igual ou superior a 70 é considerado muito alto (Xavier, 2024).

O PHCSCS-2 tem tido uma grande aceitação por parte de investigadores, refletindo o seu impacto na expansão do conhecimento relativamente ao autoconceito e à sua relação com o comportamento (Veiga, 2006).

Tabela 3.

Características do PHCSCS-2 (versão portuguesa) (Veiga, 2006)

PHCSCS-2: Escalas	Itens
Aspeto Comportamental	12, 13*, 14*, 18, 19*, 20*, 27*, 30*, 36*, 38*, 45*, 48*, 58*
Estatuto Intelectual e Escolar	5, 16, 21*, 22, 24, 25*, 26, 34, 39, 43*, 50, 52*, 55
Aparência e Atributos Físicos	8*, 9, 15, 33, 44, 46, 49, 54
Ansiedade	4*, 7*, 10*, 17*, 23*, 29*, 56*, 59*
Popularidade	1*, 3*, 6*, 11*, 32*, 37*, 41, 47*, 51*, 57*
Satisfação e Felicidade	2, 28, 31, 35*, 40*, 42, 53, 60

* Itens com cotação invertida.

4.4. Prova de Resolução de Problemas Interpessoais

Com o propósito de avaliar as aptidões cognitivas de resolução de problemas interpessoais, uma das componentes da competência social, considerou-se importante introduzir um contraponto, de forma a complementar os restantes instrumentos. No que diz respeito à competência social, esta envolve fatores situacionais, que podem influenciar o desempenho das crianças (uma vez que a competência social não é um traço) podendo a PACS, sozinha, fornecer pouca informação, ou informação instável (exemplo: a criança teve um mau recreio, os amigos não quiseram brincar com ele/a e ele/a está triste – pode responder à prova desanimado/a, podendo isto influenciar as suas respostas e também o seu desempenho – VS criança gostou muito do seu recreio, fez novas amizades e brincou muito – pode responder à prova feliz e mais predisposto/a). Isto não quer necessariamente dizer que a criança é ou não competente socialmente, por isso é melhor complementarmos com outra prova para a tornar mais fiável. Neste sentido, foi utilizada a Prova de Resolução de Problemas Interpessoais (PRPI) (Candeias et al., 2008).

A PRPI surgiu como continuidade dos trabalhos desenvolvidos aquando do desenvolvimento da Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS) (Candeias, 2007) e, tal como a PCIS, a PRPI emerge o construto de inteligência social numa abordagem cognitivista e contextual. Assim, com esta prova podemos ter uma avaliação da capacidade de resolução de problemas interpessoais (componente processual e de conhecimento ou de conteúdo) e da componente atitudinal. Podemos afirmar que a inteligência social é operacionalizada como um processo de resolução de problemas interpessoais, incluindo três níveis de análise: processual, estrutural e atitudinal. No primeiro nível, é selecionado um conjunto de procedimentos que permitem a análise do processo cognitivo de resolução de problemas interpessoais, e dos componentes de *performance* e metacomponentes, usados na elaboração, descodificação da informação e execução das estratégias de resposta - pontuação do processo. O segundo nível, incide sobre o tipo de conteúdos apreendidos para compreensão da situação interpessoal e a perspetiva interpessoal assumida na compreensão do problema, planeamento e conceção do plano e implementação da resposta e resolução propriamente dita - pontuação do conteúdo. Já o terceiro nível diz respeito aos elementos atitudinais, como a autoconfiança, familiaridade, interesse e adesão à tarefa (Candeias 2007; 2008). Na prova das crianças,

as pontuações do processo e do conteúdo são aglutinadas num único índice cognitivo, e as pontuações atitudinais são aglutinadas num índice atitudinal (Candeias et al., 2008).

A utilização desta prova tem como objetivo recolher informação através das crianças participantes neste estudo, por intermédio do seu autorrelato, com o propósito de tentar perceber quais as suas competências cognitivas de resolução de problemas sociais. Para além disso, a utilização desta prova permite uma maior abertura a novas possibilidades quer ao nível da avaliação intra-individual, quer ao nível do diagnóstico, do processo e das estratégias cognitivas utilizadas na resolução de problemas sociais (Candeias, 2007).

Relativamente ao procedimento, é pedido aos participantes que analisem uma situação-problema interpessoal (em formato de imagem), em três dimensões principais: Resolução de Problemas Interpessoais (IS-PS), avaliado através de um questionário no qual os participantes eram convidados a perceber e descrever a situação interpessoal, a apontar as principais características da situação que contribui para compreender a situação, a apontar uma ou mais soluções para este problema interpessoal, e para escolher a melhor solução e justificá-la; Familiaridade ou Experiência (IS-E) em situações semelhantes, para avaliar numa Escala de Likert de 1-a-5, na qual 1 = “Nunca acontece” e 5 = “Acontece Sempre”; e Motivação e Autoconfiança (ISM) rumo a este tipo de situação interpessoal, avaliado numa escala de Likert de 1-a-5, que varia desde 1 = “Nenhum interesse” a 5 = “Muitíssimo interesse” - no fator motivação/interesse; e desde 1 = “Nenhuma confiança” a 5 = “Muitíssima confiança” (Leal & Candeias, 2010).

No fundo, o Índice de Resolução de Problemas em Situações Sociais avalia a capacidade dos jovens para resolver problemas no contexto das relações sociais, indicando as suas habilidades práticas nesse domínio. A Familiaridade ou Experiência explora o grau de familiaridade dos jovens com a resolução de situações sociais, indicando a sua experiência prévia e conhecimento nesse âmbito. Já a Motivação mede o nível de motivação dos jovens para lidar com situações sociais, refletindo o seu interesse e empenho em enfrentar desafios interpessoais; e a Autoconfiança foca-se no nível de autoconfiança dos jovens ao abordar questões sociais, proporcionando *insights* sobre a sua autoestima e segurança nas interações sociais (da Silva Carona, 2014).

A prova tem uma boa validade de constructo, provada por análises fatoriais, na qual a multidimensionalidade do questionário é mostrada (Candeias, 2007). Candeias e colaboradores (2008), encontraram uma consistência interna de .93 para Resolução de

Problemas Interpessoais, .72 para Familiaridade ou Experiência e .78 para Motivação e Autoconfiança.

4.5. Acesso às tecnologias de informação

De modo a verificarmos a acessibilidade a tecnologias de informação por parte das crianças, foi formulado um questionário com o propósito do presente estudo, com as seguintes questões:

- 1.1.Tens acesso ao computador (para usares quando queres)?;
- 1.2.Tens acesso a *software* educacional?;
- 1.3.Tens acesso total à internet?;
- 1.4.Tens acesso parcial à internet?;
- 1.5.Tens acesso a telemóvel (quando quiseses)?;
- 1.6.Tens acesso à televisão?.

As respetivas respostas foram cotadas por 0, correspondente à resposta “Não”, e 1, correspondente à resposta “Sim”.

5. Procedimentos

O presente estudo foi conduzido na sequência um projeto mais amplo, denominado “Projeto RED” – Rendimento Escolar e Desenvolvimento. Trata-se de uma investigação longitudinal que analisa os efeitos das transições nos alunos portugueses (PTDC/CPE-CED/104884/2008), sob a coordenação da Universidade de Évora e com financiamento da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, contando, ainda, com o apoio do COMPETE – Programa Operacional de Fatores de Competitividade, do QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional e da União Europeia, através do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional.

Desta forma, a realização deste estudo seguiu todas as diretrizes e obteve as autorizações necessárias, previamente solicitadas no âmbito do programa RED. Essas autorizações foram concedidas pela CNPD – Comissão Nacional de Proteção de Dados e pela DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

O contacto com as escolas foi estabelecido por intermédio do respetivo diretor, que aprovou a colaboração dos estabelecimentos de ensino e agrupamentos com o projeto. Após essa aprovação, os encarregados de educação receberam os pedidos de participação

dos seus educandos. A recolha de dados junto dos alunos apenas ocorreu mediante a devida autorização dos encarregados de educação.

No que diz respeito ao processo de recolha de dados, foi utilizada uma amostragem por conveniência, conduzida por uma equipa de investigadores que visitou as escolas que fizeram parte do projeto. Os instrumentos foram aplicados coletivamente numa única sessão de 50 minutos. Antes do início da sessão, os alunos foram devidamente informados sobre as condições de participação e os seus direitos, incluindo a natureza voluntária da investigação, a garantia de confidencialidade e anonimato, a possibilidade de esclarecer dúvidas e a liberdade para desistir a qualquer momento, sem qualquer consequência.

6. Análise de dados

Os dados recolhidos foram analisados com recurso ao software informático de análise estatística *IMB SPSS Statistics* – versão 28, que é uma das ferramentas mais utilizadas nas ciências sociais e humanas para processar, apresentar e analisar dados (Marôco, 2018).

Começou-se por realizar a análise descritiva da amostra, na qual foram identificadas as medidas de tendência central e dispersão (média, desvio-padrão, mediana, mínimo, máximo), assim como o Alfa de Cronbach para cada uma das escalas e subescalas, à exceção do PHCSCS-2 onde foi realizado o Kuder-Richardson 20 (KR-20), uma vez ser uma escala dicotómica.

Foi realizada uma posterior análise visando a interpretação qualitativa dos valores da amostra, respeitando o critério proposto por Xavier (2024) no PHCSCS-2, e utilizados os pontos intermédios para o Bar-On, PACS e PRPI.

Posteriormente, para se determinar qual o teste a utilizar para testar as hipóteses, foi efetuada a análise da normalidade da distribuição dos resultados, com recurso ao teste Kolmogorov-Smirnov. Nos casos em que se verificou a normalidade foi utilizado o teste t-Student para amostras independentes, e quando não foi verificada, foi utilizado o teste U de Mann-Whitney.

7. Descrição de resultados

7.1. Estatística Descritiva

Inicialmente, começou-se por proceder à análise das estatísticas descritivas das escalas, que se encontram na Tabela 4.

Na presente amostra, mais especificamente no Bar-On, os participantes apresentam, em média, valores acima do ponto intermédio de 70, assim como as respetivas subescalas, exceto na subescala de gestão de *stress* ($M=3.95$, $DP=1.5$), sendo inferior ao ponto intermédio correspondente a 5. A consistência interna do inventário (score global) é elevada ($\alpha=.828$). As subescalas apresentam valores satisfatórios, à exceção da subescala de gestão de *stress* que tem uma baixa consistência interna ($\alpha=.368$).

A PACS revelou que os participantes da presente amostra apresentam, em média, uma competência social acima do ponto intermédio, na sua globalidade ($M=24.77$, $DP=3.3$) e nas respetivas situações sociais. A consistência interna da prova total é adequada ($\alpha=.742$), enquanto que as subescalas apresentam uma consistência entre baixa ($\alpha=.539$) a aceitável ($\alpha=.683$).

Os participantes apresentam um autoconceito médio (Xavier, 2024), como pode ser analisado a partir do valor médio de 54.24 ($DP=4.3$) da escala global da PHSCSC-2. Ao analisar a consistência interna da PHSCSC-2 (global) pode constatar-se que é adequada ($KR-20=.803$). Contudo, as subescalas apresentam uma consistência entre muito baixa ($KR-20=.216$) e aceitável ($KR-20=.647$). Não foi possível calcular o valor do $KR-20$ para a subescala de ansiedade, uma vez que foi verificada uma inexistente variabilidade ($M=8.00$, $DP=0.0$), visto que todos os participantes deram a mesma resposta (1= Atitude positiva face a si mesmo) a todos os itens desta escala (e.g., 23-“Sou nervoso/a”, 29- “Preocupo-me muito”). Para além disto, foi também verificada uma baixa variabilidade na subescala de popularidade ($M=9.91$, $DP=0.3$), em que o mesmo padrão se repete em quase todos os participantes ($n=390$), com exceção no item 41, que apresentou variabilidade de respostas.

A PRPI apresenta e as suas subescalas apresentam um valor superior ao ponto intermédio ($M=27.48$, $DP=5.1$). A consistência interna da prova total é baixa ($\alpha=.592$), assim como as suas subescalas, à exceção da motivação e autoconfiança que é adequada ($\alpha=.787$).

Tabela 4*Estatísticas descritivas da amostra*

Variáveis	M (DP)	Med (mín-máx)	A
Bar-On	87.72 (9.2)	89.0 (57-110)	.828
Adaptabilidade	23.07 (4.2)	23.0 (9-32)	.787
Humor Geral	21.88 (2.6)	23.0 (8-24)	.716
Gestão de <i>Stress</i>	3.95 (1.5)	4.0 (2-8)	.368
Competência Interpessoal	10.42 (2.9)	10.0 (4-16)	.783
Competência Intrapessoal	28.34 (3.2)	29.0 (17-32)	.706
PACS	24.77 (3.3)	25.0 (14-30)	.742
Situação de trabalho de grupo	4.79 (1.1)	5.0 (2-6)	.539
Situação de integração de um/a novo/a colega	5.21 (1.0)	6.0 (2-6)	.571
Situação de nomeação para liderar um grupo	4.73 (1.1)	5.0 (2-6)	.564
Situação de festa	4.77 (1.1)	5.0 (2-6)	.643
Situação de visita	5.21 (1.0)	6.0 (2-6)	.683
PHCSCS-2	54.24 (4.3)	55.0 (35-60)	.803*
Atitude comportamental	12.67 (0.6)	13.0 (11-13)	.216*
Estatuto Intelectual e Escolar	10.50 (2.1)	11.0 (4-13)	.647*
Aparência e Atributos Físicos	5.69 (1.6)	6.0 (1-8)	.557*
Ansiedade	8.00 (0.0)	8.0 (8-8)	-
Popularidade	9.91 (0.3)	10.0 (9-10)	-
Satisfação e Felicidade	7.46 (1.0)	8.0 (2-8)	.610*
PRPI	27.48 (5.1)	27.0 (11-43)	.592
Índice de Resolução de Problemas Interpessoais	8.33 (3.1)	8.0 (2-21)	.589
Familiaridade ou Experiência	3.59 (1.7)	3.0 (2-10)	.575
Motivação e Autoconfiança	15.03 (3.4)	15.0 (4-20)	.787

Nota: Bar-On - Inventário do Quociente da Inteligência Emocional (EQ-I YV); PACS – Prova de Avaliação de Competência Social; PHCSCS- 2 – Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale; PRPI- Prova de Resolução de Problemas Interpessoais.

* Os valores apresentados correspondem ao KR-20.

Relativamente ao questionário sobre o acesso a tecnologias, foram tidos em conta os 15 resultados omissos (3.5%), que surgiram devido à ausência de resposta em determinadas questões. Ainda, foram verificados que 78 participantes (18.3%) têm acesso a todas as tecnologias de informação mencionadas; enquanto que 7 participantes (1.6%) da amostra não têm acesso a nenhuma das TI. A frequência de respostas ao questionário encontra-se na Tabela 5.

Tabela 5

Frequência de respostas ao questionário sobre acesso às tecnologias de informação.

Variáveis	Sem acesso	Com acesso
Acesso a tecnologias de informação	7 (1.6%)	78 (18.3%)
Computador	96 (22.5%)	316 (74.0%)
Software educacional	103 (24.1%)	309 (72.4%)
Internet total	170 (39.8%)	242 (56.7%)
Internet parcial	184 (43.1%)	228 (53.4%)
Telemóvel	129 (30.2%)	283 (66.3%)
Televisão	89 (20.8%)	323 (56.6%)

7.2 Estudo das Hipóteses

H1: Existe uma relação positiva entre a inteligência emocional, competência social, autoconceito e tecnologias de informação.

Acesso ao computador

A escala global de Bar-On apresenta diferenças entre quem tem e não tem acesso ao computador ($U=5839.50$, $p=.002$), no sentido em que quem tem acesso a esta TI tem maior inteligência emocional. Também nas subescalas adaptabilidade, humor geral e competência intrapessoal se verifica este padrão ($p<.05$).

A escala global da PACS ($U=10259.50$, $p<.001$), assim como as restantes subescalas apresentam diferenças entre quem tem e não tem acesso ao computador, no sentido em que quem tem acesso a esta TI tem maior competência social. A exceção é a subescala de situação de integração de um novo colega, na qual não foram encontradas diferenças ($U=13736.50$, $p=.443$).

A escala global do PHSCSC-2 ($U=12669.00$, $p=.014$), assim como a subescala aparência e atributos físicos ($U=12243.00$, $p=.004$) apresentam diferenças no acesso ao computador, no sentido em que quem tem acesso a esta TI tem um autoconceito positivo. As restantes subescalas não apresentam diferenças.

A escala global da PRPI ($U=1837.00$, $p=.423$), assim como as subescalas não apresentaram diferenças em função do acesso ao computador. Informação detalhada sobre a diferença entre o acesso e sem acesso ao computador nas várias escalas pode ser encontrada na Tabela 6.

Tabela 6

Diferenças entre o acesso ao computador, escalas e subescalas.

Variáveis	Média dos Ranks		U de Mann-Whitney	
	Com acesso	Sem acesso	U	P
Bar-On	153.7	118.3	5839.50	.002
Adaptabilidade	189.5	145.8	8794.50	<.001
Humor Geral	198.5	172.1	11143.00	.044
Gestão de Stress	188.5	205.4	12159.50	.195
Competência Interpessoal	192.7	173.3	11498.50	.137
Competência Intrapessoal	188.5	156.4	9563.50	.013
PACS	209.5	158.0	10259.50	<.001
Situação de trabalho de grupo	209.0	178.7	12335.00	.021
Situação de integração de um/a novo/a colega	203.3	193.6	13736.50	.443
Situação de nomeação para liderar um grupo	212.1	168.9	11414.00	.001
Situação de festa	208.4	181.0	12549.00	.038
Situação de visita	212.5	162.3	10651.00	<.001
PHCSCS-2	214.4	180.5	12669.00	.014
Atitude comportamental	207.0	204.9	15018.50	.848
Estatuto Intelectual e Escolar	210.4	193.7	13937.00	.222
Aparência e Atributos Físicos	215.8	176.0	12243.00	.004
Ansiedade	206.5	206.5	15168.00	>.999
Popularidade	207.2	204.2	14946.00	.648
Satisfação e Felicidade	211.2	191.0	13680.50	.080
PRPI	76.1	69.5	1837.00	.423
Índice de Resolução de Problemas	97.4	97.8	3391.00	.969
Interpessoais	77.4	69.8	1879.00	.339
Familiaridade ou Experiência	77.4	69.8	1879.00	.339
Motivação e Autoconfiança	75.9	70.1	1858.50	.479

Acesso a Software Educacional

A escala global de Bar-On ($U=6116.00$, $p=.006$), subescala da adaptabilidade ($U=9316.00$, $p=.002$) e gestão de stress ($U=11739.50$, $p=.018$) apresentam diferenças entre quem tem e não tem acesso a *software* educacional, no sentido em que quem tem acesso a esta TI tem maior inteligência emocional. Também a escala global da PACS, situação de nomeação para liderar um grupo, escala global do PHCSCS-2 e subescala estatuto intelectual e escolar verifica este padrão ($p<.05$). Informação detalhada pode ser encontrada na Tabela 7.

Tabela 7*Diferenças entre o acesso a software educacional, escalas e subescalas.*

Variáveis	Média dos Ranks		U de Mann-Whitney	
	Com acesso	Sem acesso	U	p
Bar-On	151.8	121.4	6116.00	.006
Adaptabilidade	188.8	149.7	9316.00	.002
Humor Geral	196.3	181.1	12640.50	.233
Gestão de Stress	200.1	170.0	11739.50	.018
Competência Interpessoal	194.0	170.0	11429.50	.062
Competência Intrapessoal	186.7	163.2	10371.00	.066
PACS	204.4	177.4	12765.00	.039
Situação de trabalho de grupo	207.5	186.1	13808.00	.093
Situação de integração de um/a novo/a colega	204.7	190.2	14149.50	.236
Situação de nomeação para liderar um grupo	209.7	179.2	13023.00	.017
Situação de festa	206.1	187.5	13876.00	.131
Situação de visita	202.5	196.6	14706.50	.629
PHCSCS-2	216.4	177.0	12871.00	.004
Atitude comportamental	209.4	197.7	15013.00	.261
Estatuto Intelectual e Escolar	216.6	176.2	12792.00	.003
Aparência e Atributos Físicos	211.1	192.7	14494.00	.167
Ansiedade	206.5	206.5	15913.50	>.999
Popularidade	208.2	201.5	15398.50	.302
Satisfação e Felicidade	211.6	191.1	14331.00	.069
PRPI	75.4	71.8	1952.00	.652
Índice de Resolução de Problemas	95.6	103.5	3174.50	.399
Interpessoais				
Familiaridade ou Experiência	75.2	76.4	2093.50	.877
Motivação e Autoconfiança	78.4	62.8	1620.50	.054

Acesso total à internet

A escala global de Bar-On ($U=8267.00$, $p=.007$) apresenta diferenças entre quem tem e não tem acesso total à internet, no sentido em que quem tem acesso total tem maior inteligência emocional. Também nas subescalas adaptabilidade e humor geral se verifica este padrão ($p<.05$).

A escala global da PACS ($U=15379.00$, $p=.002$), assim como as restantes subescalas apresentam diferenças entre quem tem e não tem acesso total à internet, sugerindo que quem tem acesso total tem maior competência social. A exceção é a subescala situação de integração de um/a novo/a colega ($U=19354.50$, $p=.861$), onde não foram verificadas diferenças.

A escala global do PHSCSC-2 ($U=18607.50$, $p=.098$), assim como as suas restantes subescalas não apresentaram diferenças no acesso total à internet. A exceção é a subescala satisfação e felicidade ($U=18093.00$, $p=.012$) que apresenta diferenças, no sentido em que quem tem acesso total tem maior autoconceito.

A escala global do PRPI ($U=2467.50$, $p=.356$), assim como as subescalas não apresentam diferenças em função do acesso total à internet.

Informação detalhada pode ser encontrada na Tabela 8.

Tabela 8

Diferenças entre o acesso total à internet, escalas e subescalas.

Variáveis	Média dos Ranks		U de Mann-Whitney	
	Com acesso	Sem acesso	U	p
Bar-On	156.1	129.4	8267.00	.007
Adaptabilidade	190.8	161.8	12875.00	.009
Humor Geral	202.6	178.0	15529.00	.027
Gestão de <i>Stress</i>	197.7	185.1	16718.00	.264
Competência Interpessoal	194.1	179.3	15699.00	.188
Competência Intrapessoal	189.3	170.0	14150.50	.075
PACS	212.4	176.4	15379.00	.002
Situação de trabalho de grupo	212.0	188.4	17415.00	.041
Situação de integração de um/a novo/a colega	200.2	202.1	19354.50	.861
Situação de nomeação para liderar um grupo	213.1	186.1	17031.00	.017
Situação de festa	218.4	178.9	15840.00	<.001
Situação de visita	211.8	185.6	16925.50	.014
PHSCSCS-2	214.6	195.0	18607.50	.098
Atitude comportamental	209.1	202.9	19952.00	.498
Estatuto Intelectual e Escolar	214.7	194.9	18594.00	.092
Aparência e Atributos Físicos	210.4	201.0	19622.50	.418
Ansiedade	206.5	206.5	20570.00	>.999
Popularidade	209.9	201.7	19752.00	.149
Satisfação e Felicidade	216.7	192.0	18093.00	.012
PRPI	77.4	70.9	2467.50	.356
Índice de Resolução de Problemas	98.0	96.9	4612.00	.893
Interpessoais				
Familiaridade ou Experiência	77.8	72.6	2587.50	.449
Motivação e Autoconfiança	79.8	68.0	2274.00	.094

Acesso parcial à internet

Apenas foram verificadas diferenças entre quem tem e não tem acesso parcial à internet na subescala gestão de *stress* ($U=15970.50$, $p=.032$), de Bar-On, no sentido em que quem tem acesso parcial tem maior facilidade em gerir situações de *stress*; e na subescala índice de resolução de problemas interpessoais ($U=3834.00$, $p=.027$), da PRPI, sugerindo que quem tem acesso parcial tem um índice mais elevado de resolução de problemas interpessoais. Informação detalhada pode ser encontrada na Tabela 9.

Tabela 9

Diferenças entre o acesso parcial à internet, escalas e subescalas.

Variáveis	Média dos Ranks		U de Mann-Whitney	
	Com acesso	Sem acesso	U	P
Bar-On	149.4	139.5	9593.00	.313
Adaptabilidade	180.0	177.9	15623.00	.847
Humor Geral	193.4	191.4	18015.00	.851
Gestão de <i>Stress</i>	203.2	179.4	15970.50	.032
Competência Interpessoal	189.8	185.8	16998.00	.721
Competência Intrapessoal	186.8	173.2	14739.50	.218
PACS	193.7	202.2	18369.50	.456
Situação de trabalho de grupo	193.4	212.6	18171.50	.085
Situação de integração de um/a novo/a colega	199.0	203.5	19422.00	.673
Situação de nomeação para liderar um grupo	208.3	194.3	18697.00	.213
Situação de festa	199.5	205.1	19505.00	.613
Situação de visita	194.8	208.7	18484.00	.187
PHCSCS-2	211.8	200.0	19762.00	.310
Atitude comportamental	208.5	204.1	20528.00	.626
Estatuto Intelectual e Escolar	211.6	200.2	19811.50	.326
Aparência e Atributos Físicos	208.7	203.8	20470.50	.668
Ansiedade	206.5	206.5	20976.00	>.999
Popularidade	205.4	207.8	20732.00	.670
Satisfação e Felicidade	208.1	204.6	20623.00	.724
PRPI	72.6	76.4	2598.00	.592
Índice de Resolução de Problemas Interpessoais	89.2	106.9	3834.00	.027
Familiaridade ou Experiência	76.2	74.8	2759.00	.841
Motivação e Autoconfiança	75.7	73.3	2648.00	.730

Acesso ao telemóvel

A escala global de Bar-On ($U=7097.50$, $p=.015$), apresenta diferenças entre quem tem e não tem acesso ao telemóvel, no sentido em que quem tem acesso a esta TI tem maior inteligência emocional. Também nas subescalas adaptabilidade, humor geral e competência intrapessoal se verifica este padrão ($p<.05$).

A escala global da PACS ($U=13702.50$, $p=.005$), situação de nomeação para liderar um grupo ($U=15177.00$, $p=.029$) e situação de visita ($U=14043.00$, $p=.002$) apresentam diferenças entre quem tem e não tem acesso ao telemóvel, no sentido em que quem tem acesso a esta TI tem maior competência social.

A escala global do PHSCSC-2 ($U=16814.00$, $p=.197$), assim como as suas restantes subescalas, e a escala global da PRPI ($U=2220.50$, $p=.876$) não apresentaram diferenças no acesso ao telemóvel.

Informação detalhada pode ser encontrada na Tabela 10.

Tabela 10

Diferenças entre o acesso ao telemóvel, escalas e subescalas.

Variáveis	Média dos Ranks		U de Mann-Whitney	
	Com acesso	Sem acesso	<i>U</i>	<i>p</i>
Bar-On	152.7	126.5	7097.50	.015
Adaptabilidade	187.8	158.9	11328.00	.015
Humor Geral	200.0	175.3	13546.00	.039
Gestão de <i>Stress</i>	196.6	183.1	14532.00	.266
Competência Interpessoal	192.7	177.0	13560.50	.194
Competência Intrapessoal	194.8	149.9	10426.50	<.001
PACS	208.1	173.8	13702.50	.005
Situação de trabalho de grupo	208.1	188.5	15746.00	.100
Situação de integração de um/a novo/a colega	207.6	186.4	15422.00	.064
Situação de nomeação para liderar um grupo	210.2	184.0	15177.00	.029
Situação de festa	208.5	187.6	15575.00	.083
Situação de visita	212.0	176.2	14043.00	.002
PHSCSC-2	211.6	195.3	16814.00	.197
Atitude comportamental	209.5	199.8	17393.00	.316
Estatuto Intelectual e Escolar	210.7	197.3	17065.50	.283
Aparência e Atributos Físicos	211.4	195.8	16872.50	.210
Ansiedade	206.5	206.5	18253.50	>.999
Popularidade	206.0	207.5	18120.50	.803
Satisfação e Felicidade	207.3	204.7	18021.50	.804
PRPI	74.9	73.6	2220.50	.876

Índice de Resolução de Problemas Interpessoais	97.3	98.0	4131.00	.937
Familiaridade ou Experiência	75.8	74.8	2330.00	.890
Motivação e Autoconfiança	77.1	68.2	1988.00	.252

Acesso à televisão

A escala global de Bar-On ($U=5845.50$, $p=.022$), apresenta diferenças entre quem tem e não tem acesso à televisão, no sentido em que quem tem acesso a esta TI tem maior inteligência emocional. Também nas subescalas adaptabilidade, humor geral e competência intrapessoal se verifica este padrão ($p<.05$).

A escala global da PACS ($U=12863.50$, $p=.682$), PHSCSC-2 ($U=13412.50$, $p=.332$), PRPI ($U=2037.00$, $p=.826$), e as suas subescalas respetivas, não apresentam diferenças no acesso à televisão. Informação detalhada pode ser encontrada na Tabela 11.

Tabela 11

Diferenças entre o acesso à televisão, escalas e subescalas.

Variáveis	Média dos Ranks		U de Mann-Whitney	
	Com acesso	Sem acesso	<i>U</i>	<i>p</i>
Bar-On	151.0	123.8	5845.50	.022
Adaptabilidade	188.1	145.5	8130.50	.001
Humor Geral	198.1	171.4	10565.00	.048
Gestão de Stress	191.3	197.1	12009.00	.669
Competência Interpessoal	191.1	177.2	11220.00	.300
Competência Intrapessoal	186.7	160.7	9531.50	.048
PACS	198.7	193.1	12863.50	.682
Situação de trabalho de grupo	197.5	218.2	12439.00	.124
Situação de integração de um/a novo/a colega	199.0	208.1	13147.00	.479
Situação de nomeação para liderar um grupo	206.3	186.6	12508.00	.146
Situação de festa	203.3	197.5	13465.00	.670
Situação de visita	206.3	181.7	11886.00	.056
PHSCSCS-2	209.5	195.7	13412.50	.332
Atitude comportamental	209.3	196.3	13463.50	.232
Estatuto Intelectual e Escolar	206.7	205.7	14301.00	.941
Aparência e Atributos Físicos	209.8	194.4	13295.00	.270
Ansiedade	206.5	206.5	14373.50	>.999
Popularidade	206.9	205.0	14238.50	.776
Satisfação e Felicidade	206.7	205.6	14297.00	.926
PRPI	75.0	73.1	2037.00	.826
Índice de Resolução de Problemas Interpessoais	95.5	103.5	3260.50	.386
Familiaridade ou Experiência	73.5	81.2	1943.00	.325
Motivação e Autoconfiança	76.4	69.1	1883.00	.361

H2: Existem diferenças estatisticamente significativas nos níveis de inteligência emocional, competência social e autoconceito, em função do género (masculino-feminino).

Foram analisadas as diferenças na escala global da inteligência emocional [Bar-On] e nas subescalas da adaptabilidade, humor geral, gestão de *stress*, competência interpessoal e competência intrapessoal, que caracterizam a Inteligência Emocional; em função do género, cujos resultados se encontram na Tabela 12.

Para apurar as possíveis diferenças nas médias obtidas na escala global de Bar-On em função do género, realizou-se o Teste t-Student para amostras independentes, não se tendo verificado diferenças ($d=-0.15$, $t(291) = -1.30$, $p=.193$). No entanto, para as subescalas foi efetuado o Teste U de Mann-Whitney, sendo verificado que a subescala adaptabilidade ($U=13930.00$, $p=.003$), gestão de *stress* ($U=16098.00$, $p=.001$) apresentam diferenças estatisticamente significativas em função do género, sendo que os participantes do género masculino têm resultados superiores comparativamente ao género feminino; já a competência intrapessoal ($U=12794.00$, $p<.001$) apresenta diferenças estatisticamente significativas, sendo que o género feminino apresenta resultados superiores comparativamente ao masculino.

Foram analisadas as diferenças na escala global da competência social [PACS], e nas respetivas situações sociais, em função do género, através do Teste U de Mann-Whitney.

Foi então verificado que a escala global da PACS ($U=18117.00$, $p=.032$), assim como as restantes subescalas apresentam diferenças estatisticamente significativas em função do género, no sentido em que as raparigas apresentam resultados superiores comparativamente aos rapazes. A exceção é a situação social trabalho de grupo ($U=20200.00$, $p=.235$) e festa ($U=21009.50$, $p=.569$) onde não são verificadas diferenças estatisticamente significativas, sugerindo que a competência social nestes aspetos é igual entre rapazes e raparigas.

Verificou-se que a escala global do PHCSCS-2 ($U=22442.00$, $p=.873$), assim como as restantes subescalas não apresentam diferenças estatisticamente significativas em função do género. A exceção é a subescala atitude comportamental ($U=19703.00$,

$p=.003$), que apresenta diferenças, indicando que as raparigas apresentam resultados superiores comparativamente aos rapazes.

Para apurar as possíveis diferenças nas médias obtidas na escala global da PRPI e na subescala motivação e autoconfiança, em função do género, realizou-se o Teste t-Student para amostras independentes. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na escala global ($d=-0.12$, $t(147)=-0.76$, $p=.448$), nem na subescala referida ($d=-0.08$, $t(147)=-0.45$, $p=.640$). Já nas subescalas índice de resolução de problemas interpessoais e familiaridade ou experiência realizou-se o Teste U de Mann-Whitney. Concluiu-se, de igual forma, que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os géneros, sugerindo que a competência interpessoal é igual entre ambos ($p>.05$).

Tabela 12

Teste U de Mann-Whitney das diferenças nas variáveis psicológicas em função do género.

Variáveis	Média dos Ranks		U de Mann-Whitney	
	Masculino	Feminino	U	p
Bar-On*	88.5 (9.7)	87.1 (8.6)	-1.30	.193
Adaptabilidade	203.6	170.3	13930.00	.003
Humor Geral	199.2	196.0	19010.00	.768
Gestão de Stress	217.9	182.0	16098.00	.001
Competência Interpessoal	198.8	188.1	17383.50	.344
Competência Intrapessoal	161.0	206.4	12794.00	<.001
PACS	190.9	215.7	18117.00	.032
Situação de trabalho de grupo	215.5	202.1	20200.00	.235
Situação de integração de um/a novo/a colega	189.7	224.8	17855.00	.001
Situação de nomeação para liderar um grupo	196.0	220.8	19096.50	.029
Situação de festa	205.6	212.1	21009.50	.569
Situação de visita	196.5	218.3	19213.00	.043
PHSCS-2	214.5	212.6	22442.00	.873
Atitude comportamental	199.1	226.8	19703.00	.003
Estatuto Intelectual e Escolar	217.1	210.2	21906.50	.556
Aparência e Atributos Físicos	215.0	212.1	22332.50	.803
Ansiedade	213.5	213.5	22644.00	>.999
Popularidade	211.7	215.2	22269.00	.540
Satisfação e Felicidade	210.1	216.6	21949.00	.513
PRPI *	27.8 (5.5)	27.2 (4.6)	-0.76	.448
Índice de Resolução de Problemas Interpessoais	101.3	95.9	4530.50	.497

Familiaridade ou Experiência	80.4	72.4	2523.50	.247
Motivação e Autoconfiança *	15.2 (3.3)	15.0 (3.5)	-0.47	.640

* Os resultados apresentados referem-se ao teste t-Student para amostras independentes. Nas colunas “Masculino” e “Feminino” são apresentadas as estatísticas descritivas [$M(DP)$]; nas colunas do teste de Mann-Whitney são reportadas as estatísticas t e p .

III. Discussão

De acordo com o objetivo principal estabelecido, o de analisar a relação entre o acesso às tecnologias de informação por parte de crianças no 1º ciclo escolar e a inteligência emocional, a competência social e o autoconceito, são analisadas as duas hipóteses previamente estabelecidas.

A hipótese 1 (H1), de que existe uma relação positiva entre a inteligência emocional, competência social, autoconceito e o acesso às tecnologias de informação, foi parcialmente confirmada, dependendo do tipo de TI e de qual a variável psicológica em análise.

Os resultados deste estudo indicam que o acesso ao computador e ao *software* educacional apresenta efeitos positivos em todas as escalas globais dos construtos analisados, incluindo a inteligência emocional [Bar-On], a competência social [PACS] e o autoconceito [PHCSCS-2]. O acesso total à internet e ao telemóvel também demonstrou resultados favoráveis nas escalas globais de inteligência emocional e competência social. No entanto, o acesso parcial à internet revelou resultados positivos apenas em algumas subescalas específicas, como a adaptabilidade na inteligência emocional e o índice de resolução de problemas interpessoais na PRPI. Adicionalmente, o acesso à televisão foi associado a resultados positivos na escala global da inteligência emocional.

O acesso ao computador influencia positivamente a inteligência emocional [Bar-On], mais precisamente a adaptabilidade, humor geral e competência intrapessoal.

A adaptabilidade refere-se à capacidade que a criança tem para lidar com as exigências externas, para ser flexível, realista e eficiente na compreensão das situações alheias a si vida (Bar-On, 2004; 2005). Já o humor geral está diretamente ligado ao otimismo, positividade e felicidade com a sua vida (Bar-On, 2004; 2005). A competência intrapessoal, por outro lado, é a capacidade de reconhecimento e expressão das suas emoções e necessidades, de se sentir bem consigo mesmo, com as suas ideias e opiniões, defendendo-as de forma assertiva (Bar-On, 2004; Candeias & Rebocho, 2007).

Embora a literatura científica não se concentre diretamente na relação entre o uso de computadores e a inteligência emocional, estudos como o de Gross e Thompson (2007) estabelecem uma conexão entre a competência emocional, especialmente a regulação das emoções, e a organização do comportamento. A regulação emocional ajuda a criança a ajustar o seu comportamento para responder de forma adaptável aos diferentes ambientes em que se encontra (Macklem, 2008), funcionando, assim, como mediador social. Assim, uma regulação eficaz permite que as crianças compreendam e expressem as suas emoções de maneira apropriada, o que pode traduzir maior inteligência emocional.

A componente emocional também é fundamental para o desenvolvimento da resiliência, do sucesso e da felicidade (Macklem, 2008; Rocha, 2016), o que vai ao encontro dos constructos analisados neste estudo. O acesso ao computador pode, portanto, contribuir positivamente para o desenvolvimento dessas competências emocionais essenciais, impactando o bem-estar geral das crianças.

O acesso ao computador também teve impacto na competência social [PACS] mais especificamente, em situações sociais de trabalho de grupo, nomeação para liderar um grupo, festa e visita.

A competência social pode ser definida como a capacidade para seleccionar e implementar aspetos como a assertividade, autocontrolo, empatia, responsabilidade, e cooperação - que são mais adequados para enfrentar os desafios apresentados por uma situação social específica (Pinto et al., 2013). Neste ponto, os resultados obtidos vão de encontro à literatura, que focada no uso do computador e na aprendizagem cooperativa, evidenciam resultados positivos no desenvolvimento social da criança, na interação social (Peter & Valkenburg, 2013), colaboração e cooperação (Nussbaum et al., 2009; Zhong, 2011), motivação e trabalho em equipa (Freeman & Somerindyke, 2001; Lee & O'Rourke 2006; Yelland, 2005), assim como na paciência, pedido de ajuda e espera por instruções (Hatzigianni et al., 2016).

Os presentes resultados evidenciaram também que a competência interpessoal não apresenta resultados significativos. A competência interpessoal é definida como a habilidade de criar e manter relacionamentos positivos com os outros (da Silva Soeiro, 2019), permitindo a interação eficaz entre indivíduos, facilitando a cooperação e a resolução de conflitos, incluindo a assertividade, capacidade de escuta ativa e adaptação às dinâmicas sociais. Deste modo, parece existir um desequilíbrio entre o que se

perceciona como competência social - capacidade de compreender e responder adequadamente às demandas do ambiente social; e a competência interpessoal - focada na qualidade das relações individuais e na capacidade de construir e manter vínculos significativos. Por outras palavras, este ponto sugere que, apesar dos participantes da amostra demonstrarem habilidades sociais eficazes, enfrentam dificuldades na aplicação efetiva e mais aprofundada das mesmas, no que diz respeito ao estabelecimento de conexões mais sólidas.

Também no autoconceito [PHCSCS-2], particularmente na subescala aparência e atributos físicos, foram verificados resultados positivos.

Ao longo dos anos, foram surgindo estudos que associaram o uso do computador com o autoconceito, incluindo a autoestima e a autoconfiança, encontrando associações positivas (Hatzigianni et al., 2016). De forma consistente, Clark (2003) explorou o impacto direto da tecnologia na autoeficácia, em alunos dos oito aos treze anos de idade. Clark sugeriu que, com o uso do computador, a autoeficácia dos alunos em relação ao uso do computador e a sua autoeficácia em diversas outras competências cognitivas aumentaram. Seguindo a mesma direção com crianças mais novas, dos quatro aos seis anos, Hatzigianni e Margetts (2012) investigaram a relação do uso do computador com a autoestima, encontrando resultados positivos.

A par dos resultados positivos, não existe evidência relativamente ao efeito que o acesso ao computador tem especificamente na percepção da própria aparência e atributos físicos, ou no autoconceito físico. Contudo, Jackson et al. (2010) indicam que o uso de TI pode estar relacionado com o autoconceito físico (de aparência física) e que este, devido à possibilidade de uso excessivo de TIs e diminuição de atividade física, está relacionado a problemas de obesidade e aumento de peso corporal, tendo um efeito negativo no autoconceito. No entanto, os resultados do presente estudo não vão de encontro a este ponto. O estudo de Abreu (2021), relaciona a percepção positiva da aparência física com o rendimento escolar e desportivo. Ainda, segundo Faria (2005), as dimensões não académicas sociais, como a relação parental e com pares, e as dimensões não académicas físicas, como a aparência física são bastantes importantes para o autoconceito dos indivíduos. Neste sentido, o desenvolvimento de um autoconceito está relacionado com vários fatores e, entre eles, está o *feedback* de figuras significativas, como os pais/cuidadores e os pares, e a opiniões destes relativamente a si próprios (Faria,

2005). Este facto pode levar à explicação dos resultados positivos obtidos relativamente ao autoconceito físico, mais especificamente, a aparência e atributos físicos.

O acesso a *software* educacional influencia positivamente a inteligência emocional [escala global], mais precisamente a adaptabilidade e a gestão de *stress*; assim como a competência social [escala global] e a situação social nomeação para liderar um grupo e visita; e o autoconceito [escala global] e a subescala estatuto intelectual e escolar.

A adaptabilidade, como já foi referido, consiste na capacidade para lidar com os problemas do quotidiano, através da resolução de problemas, flexibilidade para ajustar os seus sentimentos/pensamentos em conformidade com o contexto, e a validação das suas próprias emoções. Já a gestão de *stress* refere-se à capacidade de controlo, mantendo a tranquilidade em situações *stressantes*, conseguindo controlar a sua impulsividade e raiva (Bar-On, 2005). A interpretação da relação das duas variáveis pode conduzir à ideia de que a criança adquire ferramentas para lidar com as exigências externas, lidando com situações de *stress* de forma mais calma e realista, assumindo o controlo em situações mais desafiantes.

Congruente com estudo de Marquazan e Sirena (2000), a forma como a criança se sente capaz de aprender coisas novas e de as explorar, fomenta a sua motivação e autoestima; assim como o seu rendimento escolar. Desta forma, a percepção que a criança tem de si própria, relativamente ao rendimento obtido nas tarefas intelectuais e a sua percepção de capacidade de aprendizagem, ganha mais força, aumentando também a sua autoconfiança, resultando num autoconceito positivo. Como sabemos, o acesso a *software* educacional, recursos educativos e a métodos de aprendizagem interativos, promove a motivação e a iniciativa, visando a aquisição de conhecimento e aprendizagens novas, sendo também um apoio ao estudo (Somavilla, 2010). Desta forma, leva a querer que ambas as variáveis têm de facto uma relação positiva, uma vez que, o acesso a novos conhecimentos e dinâmicas educacionais diferenciadas, podem influenciar a forma como a criança se vê a si própria relativamente ao rendimento obtido nas tarefas intelectuais e a sua capacidade de aprendizagem (Veiga, 2006).

Ainda, segundo Boneti (1987), citado por Marquazan & Sirena (2000), quanto maior for o nível de autoconfiança e a crença positiva que o indivíduo tem nas suas próprias capacidades, mais saudáveis e positivas tendem a ser as suas relações com os outros. Por consequente, o valor que o indivíduo atribui a essas capacidades irá influenciar

a percepção que tem de si mesmo, fazendo com que o seu autoconceito se torne cada vez mais positivo (Marquezan & Sirena, 2000).

Estando estes resultados também ligados à competência social, que se apresenta positiva aquando da utilização da TI, relaciona-se com o facto de que a sua valorização pessoal fomenta a capacidade de intervenção e interferência nos diversos contextos, manifestando a sua opinião e ideias de forma segura, facilitando a tomada de decisão consciente (Simões et al., 2022, citados por Castelhana, 2023).

O acesso total à internet, na presente amostra, influencia positivamente a inteligência emocional [escala global], mais precisamente adaptabilidade e humor geral; assim como a competência social [escala global], situação social de nomeação para liderar um grupo, festa e visita; e o autoconceito na sua subescala satisfação e felicidade.

O humor geral desempenha um papel importante na melhoria da saúde psicológica dos indivíduos, ao promover uma atitude mais otimista em relação à vida (Martin & Ford, 2018, citados por Gonçalves, 2024) e às mudanças inevitáveis que vão acontecendo ao longo do tempo. Desta forma, o humor foi associado, portanto, ao otimismo, autoconceito positivo, à autonomia, às relações sociais positivas, aos afetos e à satisfação com a vida (Jiang et al., 2020). Para além disto, mantém também uma relação positiva com a autoestima e com as emoções positivas, influenciando os relacionamentos intergrupais (Gonçalves, 2024).

A gestão da mudança (adaptabilidade) e a automotivação (humor geral) (Bar-On, 2006) têm uma influência positiva na forma como a criança percebe os desafios da vida e as situações que requerem maior exigência, gerando uma sensação de satisfação consigo próprio por ser como é (satisfação e felicidade) (Veiga, 2006).

A utilização correta das tecnologias pode transformar-se numa aliada da aprendizagem divertida, permitindo que as crianças realizem atividades sensoriais, facilitando a aprendizagem, habilidades motoras e cognitivas, auxiliando na tomada de decisões, autonomia, socialização e comunicação verbal (de Souza & Cantalice, 2024).

As crianças podem utilizar internet em casa, na escola e na comunidade. Nestes contextos, a internet oferece às crianças oportunidades para se comunicar, por exemplo via mensagens instantâneas; aceder a informação e participar em atividades lúdicas como videojogos. Este uso da internet estimula o desenvolvimento cognitivo e social. O estudo de Yu e Park (2017), conduzido na Coreia do Sul, com 2.840 alunos, evidenciou que a

internet pode ter benefícios para as crianças, quando as mesmas fazem um uso adaptativo e moderado, favorecendo as oportunidades de socialização e a criação de amizades baseada em interesses comuns.

Na generalidade dos estudos sobre o uso de TI, o acesso a ecrãs e telas, e o uso excessivo das mesmas, os resultados não vão totalmente ao encontro do estudo presente, uma vez que estudos como os de Jackson et al. (2008) indicam que o uso excessivo de TI pode prejudicar competências sociais e a autorregulação emocional; Costa et al. (2020), apontam que o uso intensivo de tecnologias pode afetar negativamente as competências sociais, enquanto Taborda (2019) associou o uso excessivo de TI a uma baixa autoestima.

No entanto, de acordo com Rocha e Santos (2014), o acesso à internet pode ter efeitos positivos no desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, caso seja utilizado de forma equilibrada e com orientação adequada. Este estudo sugere que as tecnologias, quando utilizadas de maneira construtiva, podem favorecer o desenvolvimento de competências como a inteligência emocional, a empatia e a capacidade de interagir socialmente em contextos digitais. Assim, embora sejam apontados riscos, a abordagem adotada no presente estudo indica que, quando bem gerido, o uso de TI pode ter um impacto positivo nas competências emocionais e sociais, desde que seja acompanhado de práticas de autorregulação e de um uso equilibrado.

Neste sentido, o acesso parcial à internet, ou seja, quando há restrições no seu acesso, foi relacionado positivamente com a inteligência emocional, mais especificamente, com a gestão de *stress*, e também na resolução de problemas interpessoais.

É apontado que o uso excessivo da internet pode levar a ansiedade, dificuldades de concentração e até mesmo sintomas de dependência digital. A necessidade constante de conexão e estímulos pode prejudicar a capacidade de foco e reflexão, e a dificuldade de adaptação das crianças a contextos e conteúdos educativos mais tradicionais. As crianças, habituadas a muitas interações digitais e a estímulos rápidos e imediatos, podem desenvolver dificuldades nas habilidades sociais, como a comunicação verbal, empatia e resolução de conflitos interpessoais (Moreira, 2021).

Complementando, a exposição constante a conteúdos *online* pode afetar a percepção que as crianças e os jovens têm de si mesmos devido às comparações com padrões e estereótipos, e pressão social, que podem influenciar a autoestima e o bem-estar

emocional Moreira (2021). Neste sentido, hipotetiza-se que o uso da internet de forma parcial, em determinados momentos, facilita a autorregulação em situações *stressantes* e desafiantes, capacitando a criança a manter-se calma e centrada; fazendo com que consiga resolver os seus conflitos interpessoais de forma mais ponderada e a comunicar-se de forma mais eficaz. Por outras palavras, isto pode evidenciar que a restrição à internet, ou possivelmente a conteúdos desadaptativos às crianças ou ao controlo de horas de uso por parte dos cuidadores, melhora a sua capacidade de resistência à frustração e a capacidade para gerir situações desafiantes. No que diz respeito ao comprometimento da resolução de problemas interpessoais associado ao uso da internet, que pode gerar situações de *stress* e culminar em dificuldades de gestão de desafios, aparenta que o acesso parcial ameniza estes fatores, e torna estes domínios mais adaptativos.

O acesso ao telemóvel, por sua vez, influencia positivamente a inteligência emocional [escala global], adaptabilidade, humor geral e competência intrapessoal; assim como a competência social [escala global] e as situações sociais de nomeação para liderar um grupo e visita.

Bar-On (2007) indicou que a autoatualização – capacidade para atingir objetivos pessoais e atingir o seu potencial, exigindo motivação e esforço para ser “a sua melhor versão” – integrante da competência intrapessoal, é influenciada positivamente pela autoconsciência emocional, independência e assertividade; pelo otimismo e felicidade – integrante do humor geral; e resolução de problemas e flexibilidade – integrante da adaptabilidade. Propõe, ainda, que a inteligência emocional é composta por múltiplos fatores (anteriormente referidos), incluindo a adaptabilidade e habilidades sociais, resultando numa melhor comunicação, resolução de problemas e empatia, que, consequentemente, fortalece as interações sociais e habilidades sociais (Bar-On, 1997). Bar-On (2006) afirma também existir uma relação significativa entre a inteligência emocional e a interação social, uma vez que a capacidade para compreender, expressar, e autorregular as suas emoções influencia de forma direta a qualidades das suas interações.

Isto pode ser indicativo que a inteligência emocional e a competência social estão relacionadas positivamente.

No entanto, a inteligência emocional e os resultados subjacentes ao acesso ao telemóvel contrariam a literatura, que salienta aspetos prejudiciais ao desenvolvimento socioemocional e comportamental (Santos, 2020c), associados a sintomas dependentes,

como desregulação do humor e dificuldade na autorregulação (Fischer-Grote et al.,(2019). Vale, portanto, salientar que o instrumento aqui utilizado para avaliar a inteligência emocional é um instrumento de autorrelato, que fornece informações acerca da percepção dos participantes sobre as suas competências emocionais e sociais (Pereira, 2022). Assim sendo, pode-se compreender que os participantes, ao não revelarem uma necessidade de reflexão mais profunda sobre as suas capacidades emocionais, tendem a perceber-se como mais emocionalmente inteligentes. A falta de uma análise crítica sobre as próprias emoções pode resultar numa percepção mais positiva e, por vezes, idealizada das suas habilidades emocionais.

No que concerne à competência social, esta vai parcialmente ao encontro do estudo de Fischer-Grote et al. (2019) e de Ihm (2018) que associam positivamente a qualidade das interações e envolvimento social com o uso de *smartphones*. Ambos os estudos sugerem que o uso desta tecnologia pode facilitar a comunicação e as interações sociais, favorecendo a construção de competências sociais, como a empatia e a habilidade de se relacionar com os outros.

Já o acesso à televisão, influencia positivamente a inteligência emocional [escala global], mais precisamente a adaptabilidade, humor geral e competência intrapessoal.

Os resultados do presente estudo, relativamente à inteligência emocional, não são congruentes com as demais evidências, uma vez que se tem observado um aumento de estudos populacionais relativamente ao uso excessivo da televisão no início da infância, que demonstraram fortes associações a problemas cognitivos, assim como atrasos relativamente a competências sociais e emocionais. Existe, efetivamente, pouca evidência de que o acesso à televisão influencia positivamente a inteligência emocional, contudo, quando são selecionados e avaliados de forma consciente, os programas educativos podem contribuir positivamente para o desenvolvimento socioemocional da criança, promovendo o reconhecimento das suas emoções e a aprendizagem de estratégias para lidar com os desafios (Lin et al., 2015). Uma vez que, neste estudo, não foram analisados os tipos de conteúdos e as horas exatas de uso, isto pode ter influenciado os resultados obtidos.

Segundo Martins e Carvalho (2015), a televisão proporciona às crianças modelos de desenvolvimento emocional e intelectual precoce. A maneira como as crianças são representadas na televisão, reflete, para além do imaginário, muitas vezes, questões

quotidianas com que as mesmas se deparam e dilemas sociais de componente socioemocional. Despertando a atenção da criança, esta tende a descobrir quem é e o que as pessoas são, imitando comportamentos e expressões que visualiza. Deste modo, o uso da televisão parece facilitar, em parte, o reconhecimento das próprias emoções, das emoções nos outros e da procura por estratégias de resolução de problemas.

No presente estudo, não existem resultados significativos relativamente à competência social e o acesso à televisão. No entanto, conforme enunciado por Hearold (1986), citado por Mares e Woodard (2005), no seu estudo sobre a televisão e o comportamento social, concluiu-se que o comportamento pró-social era positivamente influenciado, em comparação com comportamentos antissociais. O comportamento pró-social pode ser compreendido como a intenção de ajudar outro indivíduo, sem a expectativa de obter qualquer benefício pessoal direto (de Medeiros et al., 2021).

Neste sentido, a principal característica de um comportamento pró-social é o benefício proporcionado aos outros, incluindo ações como ajudar, compartilhar e oferecer apoio emocional (de Medeiros et al., 2021). Cada um destes comportamentos é direcionado para responder a uma necessidade do outro, seja para ajudar um indivíduo que tem dificuldade em atingir um objetivo, compartilhar, ou confortar alguém quando o mesmo está a vivenciar emoções negativas (Medeiros et al., 2021). As diferenças individuais relativamente a traços de personalidade, valores morais e crenças de autoeficácia, associadas a estímulos externos, configuram-se como fatores que influenciam a presença de comportamentos pró-sociais na infância (Vasconcelos, 2022). Para que isto aconteça, a criança tem de, primeiramente, saber identificar e exprimir os seus próprios sentimentos, para depois auxiliar os outros. Desta forma, a autorregulação das emoções exibe um papel crucial nesse processo, pois, por meio do uso de estratégias que favorecem um funcionamento ajustado, as emoções que influenciam esse funcionamento adaptativo fornecem ao indivíduo informações sobre seu estado interno (Rocha et al., 2018).

A H2, de que existem diferenças nos níveis de inteligência emocional, competência social e autoconceito, em função do género (masculino-feminino), também foi parcialmente confirmada.

No que diz respeito às diferenças entre géneros, relativamente à inteligência emocional, os resultados relativamente à adaptabilidade e gestão de *stress* são congruentes com Bar-On (2005; 2007), que evidenciou que o género masculino é mais flexível, gere melhor as suas emoções e consegue responder de melhor forma a situações desafiantes e *stressantes* (Rebelo, 2012), resolvendo melhor os problemas. No entanto, contrariamente aos resultados apresentados por Bar-On (2005), os presentes resultados mostram que o género feminino apresenta maior competência intrapessoal do que no género masculino.

Já na competência social, os resultados obtidos vão de encontro à literatura, que referem que as raparigas apresentam maiores níveis de empatia, colaboração e competência social, em comparação aos rapazes (Bar-On, 2005; Santana, 2014). De acordo com o Modelo de Sistemas de Ford (1982), para que a criança seja socialmente competente, tem de apresentar uma maior motivação para objetivos sociais, como a criação e manutenção de amizades, ter iniciativa para ajudar os outros e mostrar empatia (Candeias & Almeida, 2005; Rocha, 2016).

A diferença entre os géneros e o autoconceito não tem sido tão concordante. A presente amostra não apresenta diferenças significativas em função do género, à exceção da subescala aspeto comportamental, que sugere que as raparigas percecionam o seu comportamento e ações de forma positiva, designadamente no contexto familiar e escolar (Cartaxo, 2012).

Este ponto é congruente com o estudo de Veiga (2006), que salientou que existia, na maioria das situações, diferenciação entre ambos os géneros, nomeadamente no aspeto comportamental, mais elevado no género feminino.

Como foi referido por Peixoto (2003) as crianças têm em consideração a competência académica e os aspetos comportamentais. Um dos elementos relevantes para a formação do autoconceito é resultante das interações e das opiniões dos pares e de figuras representativas, neste caso. Assim, o *feedback* e validação por parte dos pares, de aprovação comportamental/atitude, pode favorecer o autoconceito relativamente a este domínio (Custódio & Mata, 2012; Peixoto, 2003). Para além disto, as raparigas têm vindo a ser consideradas como melhor comportadas que os rapazes, apresentando autoconceitos mais elevados nas dimensões relativas ao comportamento (Correia, 1991, citado por Peixoto, 2003; Peixoto & Mata, 1993).

A prevalência de comportamentos externalizantes como agressividade, impulsividade e transgressão de regras são predominantes no género masculino, entendidos como representativos de um mau comportamento. Já os comportamentos internalizantes como a timidez ou ansiedade são mais evidentes no género feminino, que se demonstra mais autocentrado (Vanzin & Mauri, 2019). Os comportamentos externalizantes são mais comuns do que os internalizantes e são um motivo de chamadas de atenção mais frequentes (Vanzin & Mauri, 2019), não só no contexto escolar como familiar. É importante considerar que o facto de as crianças frequentemente serem advertidas sobre seu comportamento, impacta a perceção que têm do mesmo. Isto é, a criança, focada no seu comportamento, passará a perceber se este é adequado ou inadequado, e esta visão do seu comportamento influenciará a sua perceção de si (Fiúza, 2014).

De forma geral, o presente estudo põe em evidência que o acesso a tecnologias de informação têm um efeito positivo e parcial na inteligência emocional, competência social e autoconceito - mais impactantes numas dimensões do que em outras. As diferenças entre os géneros não são tão salientes, sugerindo que as mudanças da sociedade atual relativamente às diferenças entre esta variável estão a incentivar a educação mais igualitária, indo contra ideias pré-estabelecidas e estereótipos, especialmente na área emocional.

Conclusões finais

Com base nos resultados obtidos neste estudo, pode-se concluir que as tecnologias de informação exercem uma influência positiva e parcial sobre a inteligência emocional, a competência social e o autoconceito das crianças. Destaca-se a importância das tecnologias como ferramentas que podem potencializar aspetos fundamentais do desenvolvimento pessoal e social. No entanto, é relevante notar que nem todas as tecnologias analisadas demonstraram o mesmo impacto sobre todos os construtos, evidenciando a complexidade das relações entre as tecnologias e as competências humanas. Em particular, a inteligência emocional e a competência social mostraram-se mais relacionadas com o uso das tecnologias, ao passo que o autoconceito e as competências interpessoais apresentaram uma conexão menos pronunciada. Esses

resultados sugerem que o uso das tecnologias de informação deve ser cuidadosamente orientado, considerando-se as especificidades de cada domínio, de modo a maximizar os benefícios no desenvolvimento emocional e social dos indivíduos.

Outro ponto relevante a ser destacado é o resultado observado no que diz respeito à inteligência emocional, particularmente na dimensão da adaptabilidade, que se mostrou consistentemente mais positiva com o acesso às TI. Esta evidência sugere que o uso das TI pode favorecer a capacidade dos indivíduos em se adaptarem a novas situações, contribuindo para um melhor equilíbrio emocional. Além disso, a componente de gestão de *stress* foi facilitada tanto pelo uso de *software* educacional quanto pelo acesso parcial à internet. Este dado indica que certas ferramentas tecnológicas podem ter um impacto direto na redução do *stress*, permitindo uma melhor regulação emocional. No entanto, é importante notar que a relação da internet com o controlo do *stress* parece ser menos positiva, no que se refere à capacidade de lidar com situações *stressantes* de forma controlada, sugerindo que o uso da internet, em certos contextos, pode não ser tão benéfico na promoção de um controlo emocional eficaz.

Em termos gerais, não existem diferenças significativas entre os géneros nas pontuações obtidas na escala global de inteligência emocional (Bar-On) e na escala global da PRPI. No entanto, foram observadas diferenças estatisticamente significativas em algumas subescalas. Os participantes do género masculino apresentaram resultados superiores nas subescalas de adaptabilidade e gestão de *stress*, enquanto as participantes do género feminino obtiveram melhores resultados na competência intrapessoal. Quanto à competência social (PACS), as raparigas apresentaram resultados superiores na maioria das situações sociais. No que diz respeito ao autoconceito (PHCSCS-2), apenas a subescala de atitude comportamental apresentou diferenças, com o género feminino novamente a destacar-se. Deste modo, embora existam algumas diferenças específicas entre géneros, estas encontram-se, de forma global, atenuadas.

O uso crescente de novas tecnologias desde as fases iniciais da vida das crianças e jovens traz à tona a necessidade de uma maior atenção e monitorização dos conteúdos e atividades digitais. A comunidade, como um todo, precisa de estar consciente dos potenciais impactos que o uso das TI podem gerar. Este estudo, ao identificar conexões entre o uso das tecnologias e o desenvolvimento emocional e social, pode servir como ponto de partida e incentivo para uma investigação mais aprofundada e em larga escala

sobre este tema tão atual e emergente. O objetivo é proporcionar à população uma compreensão mais profunda dos efeitos das suas escolhas tecnológicas e promover decisões mais informadas e responsáveis em, visando o bem-estar integral das novas gerações.

Neste sentido, torna-se relevante que se implementem programas nas escolas focados no desenvolvimento de competências socioemocionais e de autorregulação, para que as crianças adquiram as habilidades necessárias para lidar com emoções negativas e tomar decisões conscientes sobre o uso das TI, assim como os seus pais/cuidadores (OPP, 2023).

Relativamente às limitações do estudo, é importante destacar alguns aspetos que poderiam ter sido considerados e que poderiam enriquecer os resultados obtidos. Primeiramente, poderia ter sido abordado o número de horas que os participantes dispensam com as tecnologias, como um complemento ao seu acesso. Para além disto, ter em conta o tipo de uso que os participantes fazem das TI, ou seja, se utilizam o computador ou telemóvel para aceder a vídeos, para jogar videojogos, etc., tendo em conta que o acesso à internet está inerente a estas TI; assim como o tipo de interações que têm, ou seja, se utilizam as TI para se comunicar com os pares/familiares, se estabelecem interações sociais com colegas/conhecidos ou com indivíduos desconhecidos, entre outras possibilidades. Ainda, respeitando a realidade atual, o acesso às redes sociais, feito, muitas vezes, por via do telemóvel ou computador, poderia ter sido tido em conta, uma vez que o aparecimento das redes sociais alterou toda a estrutura de comunicação, estabelecendo uma nova estrutura de relações sociais (Costa, 2014). Para além disso, as redes sociais desempenham, hoje em dia, o papel de facilitadoras das interações sociais, possibilitando a conexão e a partilha de conteúdos entre indivíduos, o que exerce um grande impacto na maneira como se comportam e se relacionam (OPP, 2023).

Relativamente ao futuro da investigação, sugere-se que sejam realizados mais estudos sobre esta temática, de modo a aprofundar ainda mais os conceitos. A realização de estudos longitudinais seria, também, crucial para observarmos os impactos que as tecnologias de informação têm nas crianças, tanto no que diz respeito aos constructos apresentados neste estudo, como em outras variáveis. A elaboração de estudos com a população mais pequena são, também, escassos e este aspeto poderia também ser colmatado. Para além disto, a realização de estudos sobre esta temática e a supervisão dos

cuidadores, também seria uma abordagem a analisar, assim como as heteropercepções dos pais/cuidadores e professores.

Desta forma, este estudo pode atuar como uma base para investigações futuras, permitindo que outros trabalhos possam confirmar ou contestar os resultados apresentados, contribuindo assim para uma compreensão mais aprofundada destas questões.

É facto que as crianças e jovens, na geração em que nos encontramos, estão a crescer em conjunto com as tecnologias, desde os primeiros anos de vida. A par de todos os desafios associados à própria idade, a construção da sua identidade, do seu eu enquanto indivíduo, têm ainda um “novo brincar”. O tempo de lazer que antes eram utilizados a brincar livremente, passa agora, muitas vezes, a dar lugar a visualização de conteúdos e estímulos digitais.

A tecnologia digital é agora uma realidade irreversível nas nossas vidas, tendo como principal desafio o de mitigar os perigos deste meio, ao mesmo tempo que se maximiza os benefícios do seu acesso (UNICEF, 2017). Apesar de ainda existirem questões sobre a forma como as tecnologias digitais influenciam as crianças e o seu desenvolvimento, é claro que os benefícios e os perigos podem variar de acordo com o tempo de utilização, a maneira como são usadas e, também, as particularidades individuais e as condições de vida (OPP, 2023).

Vale salientar, por fim, a necessidade cada vez mais crescente do estudo destas temáticas, uma vez que as nossas crianças do presente, serão adultos no futuro. É, por isto, crucial a educação em alfabetização digital, de forma a garantir um uso responsável das TI por parte das crianças, assim como o seu pensamento crítico e hábitos saudáveis não só físicos, como psicológicos, promovendo o seu bem-estar. Ainda, esta consciencialização também incide nos pais/cuidadores das crianças e jovens, que necessitam de estar a par do mundo digital atual, das suas potencialidades e prejuízos, de forma a estarem informados e alerta perante comportamentos, atitudes e pensamentos que possam surgir nos mais novos.

Referências

- Abreu, A. S. (2021). *A Influência do Rendimento Escolar e Desportivo no Autoconceito na Adolescência* (Dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/96497>
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (5.^a ed.). Psiquilíbrios.
- Amaral, S. M. (2015). *Promovendo a regulação emocional em crianças do 1.º ciclo do ensino básico: Um programa de competências emocionais e sociais* (Dissertação de mestrado). Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/3358>
- American Academy of Pediatrics [AAP]. (2011). Media use by children younger than 2 years. *Pediatrics*, 128(5), 1040-1045. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-1753>
- Ângelo, I. (2007). *Medição da inteligência emocional e a sua relação com o sucesso escolar*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/1288>
- Arrivillaga, C., & Extremera, N. (2020). Evaluación de la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia: Una revisión sistemática de instrumentos en castellano. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(55), 121-139. <https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.09>
- Assis, S. G., Avanci, J. Q., Silva, C. M., Malaquias, J. V., Santos, N. C., & Oliveira, R. V. (2003). A representação social do ser adolescente: um passo decisivo na promoção da saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8, 669-679. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232003000300002>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bar-On, R. (1997). The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): *Technical manual*. Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23(1), 41-62.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25
- Bar-On, R. (2007). The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model. *Organisations and People*.

- Bar-On, R., & Parker, J. (2004). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth version. Technical manual*. Multi-Health Systems, Inc.
- Bieging, P., Busarello, R. I., Ulbricht, V. R., & Oliveira, L. (2013). Tecnologia e novas mídias: Da educação às práticas culturais e de consumo. *Revista Ambiente Acadêmico*, 1(2), 1-15. Pimenta Cultural.
- Boavida, F. (2021). A Internet mudou radicalmente a sociedade. *FCCN – serviços digitais da FCT*. <https://www.fccn.pt/blog/internet-mudou-sociedade/>
- Braga, M., Pereira, D., & Simões, C. (2016). Aprendizagem socioemocional: A intervenção psicomotora em meio escolar para redução de problemas de comportamento e melhoria das competências académicas. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 7(1-2), 377-396.
- Brito, R. F. D. A. (2017). *Família.com: Crianças (0-6) e tecnologias digitais*. Universidade da Beira Interior. <https://www.researchgate.net/publication/312590957>
- Campos, M., & Marturano, E. (2003). Competência interpessoal, problemas escolares e a transição da meninice à adolescência. *Paidéia*, 13(25), 73-84. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2003000200007>
- Canadian Paediatric Society. (2019). Digital media: Promoting healthy screen use in school-aged children and adolescents. *Paediatrics & Child Health*, 24(6), 402-417. <https://doi.org/10.1093/pch/pxz095>
- Candeias, A. (2001). *Prova de avaliação de competência social*. Universidade de Évora.
- Candeias, A. (2007). *PCIS – Prova cognitiva de inteligência social [CTSI - Cognitive Test of Social Intelligence]*. CEGOC-TEA.
- Candeias, A. (2008). *Prova de avaliação de competência social PACS [Social Competence Assessment Scales – SCAS]*: Manual experimental. Universidade de Évora.
- Candeias, A., & Almeida, L. (2005). Competência social: A sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9(2), 359-378.
- Candeias, A., & Rebocho, A. (2007). *Questionário de inteligência emocional de Bar-On*. Universidade de Évora.
- Candeias, A., Oliveira, M., & Franco, G. (2008). Prova de resolução de problemas interpessoais (PRP-I): Estudos de desenvolvimento com crianças (7-11 anos). In

- A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Eds.). Braga: APPORT.
- Candeias, A., Rebelo, N., Silva, J., & Cartaxo, A. (2011). BarOn – Inventário de Quociente Emocional (BarOn IQE) - Estudos portugueses com crianças e jovens do Ensino Básico. In A. A. Candeias (Coord.), *Avaliação de competências cognitivas, sócio-emocionais e académicas: Estudos com crianças e jovens do 1º ciclo do Ensino Básico*. Simpósio conduzido no VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Carapeta, C., Ramires, A. C., & Viana, M. F. (2001). Auto-conceito e participação desportiva. *Análise Psicológica*, 19(2), 219-228. <https://doi.org/10.14417/ap.343>
- Cardoso, C. L., & Veríssimo, L. (2010). Estudo da relação entre competência académica e competência social. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 9, 137-148. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2010.3323>
- Cardoso, J., & Veríssimo, M. (2013). Estilos parentais e relações de vinculação. *Análise psicológica*, 31(4), 393-406. <https://doi.org/10.14417/ap.807>
- Cartaxo, A. P. N. (2012). *Inteligência emocional, autoconceito e bem-estar psicológico: Estudo exploratório em alunos de 9º, 10º e 11º ano* (Dissertação de mestrado). Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/14188>
- Carvalho, A., Almeida, C., Amann, G., P., L., Marta, F., Moita, M., ... & Lima, R. I. L. (2019). *Saúde mental em saúde escolar: Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. Direção-Geral da Saúde [DGS]. <http://hdl.handle.net/10400.26/31861>
- Castelhano, P. C. D. C. (2023). *Efeito de um programa de intervenção para a promoção do bem-estar socioemocional em crianças do 1º ciclo* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.
- Clark, K. (2003). Impact of technology on the academic self-efficacy and career selection of African American students. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 2003(1), 79-89.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2013). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and*

- elementary school edition*. <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- Costa, A. M. L. (2014). *Redes sociais na internet: o que fazem as crianças-jovens e o que pensam os encarregados de educação* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/30223>
- Costa, M., Querido, D., & Rato, J. (2020). O impacto das tecnologias no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Saúde*, 12(Especial), 60-60. <https://doi.org/10.34632/cadernosdesaude.2020.10260>
- Coutinho, C. P. (2008). Estudos correlacionais em educação: Potencialidades e limitações. *Psicologia da Educação e Cultura*, 12(1), 143-169. <https://hdl.handle.net/1822/8549>
- Custódio, M., & Mata, L. (2012). Autoconceito no pré-escolar: Comparação das autopercepções das crianças e as heteropercepções dos pais e educadores. In 12.º *Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 521-535). <http://hdl.handle.net/10400.12/1605>
- da Silva Carona, M. P. C. (2014). *Avaliação da aplicação experimental do programa de desenvolvimento de competências sociais “Conquistadores de Masmorras”* (Dissertação de mestrado). Universidade de Évora.
- da Silva Soeiro, M. I. (2019). *Contributo para um modelo de avaliação da competência social em contexto escolar* (Dissertação de mestrado). Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/123851>
- da Silva, F. M., Shiroma, P. M., Santos, A. M. R., Pitangui, C. G., & de Oliveira, T. R. (2023). As potencialidades dos softwares educacionais no processo de alfabetização. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 15(4), 3171-3190. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n4-012>
- de Medeiros, M.W., Hattori, W.T., & Yamamoto, M.E. (2021). Priming Effects on Prosocial Behavior of Children: a Systematic Review. *Trends in Psychology*, 29, 637-654. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00076-0>
- de Souza, L. L. Q., & Cantalice, V. M. (2024). O impacto da tecnologia no desenvolvimento infantil. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 17(12), e12421. <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.12-058>

- Dias, P., & Brito, R. (2016). *Crianças (0 aos 8 anos) e tecnologias digitais: Um estudo qualitativo exploratório: Relatório Nacional Portugal* (coord. pelo Joint Research Centre da Comissão Europeia). Centro de Estudos de Comunicação e Cultura. <http://hdl.handle.net/10400.14/19160>
- Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506205>
- Faria, M. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 23(4), 361-371. <https://doi.org/10.14417/ap.554>
- Figueiredo, D. P. (2022). *A robótica educativa e as crianças do 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/77744>
- Fischer-Grote, L., Kothgassner, O. D., & Felnhofer, A. (2019). Risk factors for problematic smartphone use in children and adolescents: a review of existing literature. *neuropsychiatrie*, 33(4), 179. <https://doi.org/10.1007/s40211-019-00319-8>
- Fiúza, A. C. M. D. O. (2014). *Estudo do autoconceito em crianças do 1º ciclo do ensino básico com versão adaptada da escala de Piers-Harris (PHCSCS-2)* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/28150>
- Ford, M. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18 (3), 323-340. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.3.323>
- Fragoso, S. G. D. C. (2016). *Inteligência emocional, resiliência e bem-estar: Um estudo comparativo entre alunos do ensino secundário regular e profissional* (Dissertação de mestrado). Universidade de Évora. <https://rdpc.uevora.pt/handle/10174/19895>
- Freeman, N. K., & Somerindyke, J. (2001). Social play at the computer: Preschoolers scaffold and support peers' computer competence. *Information Technology in*

- Childhood Education Annual*, 2001(1), 203–213. Norfolk, VA: AACE.
<https://www.learntechlib.org/primary/p/8490/>
- Freitas, S. M. B. (2019). *A relação entre dificuldades no funcionamento familiar, auto-regulação e ansiedade e depressão infantil* (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/41667>
- Gehlen, G. (2021). *Bem-estar subjetivo, uso de redes sociais on-line e autoconceito na infância e adolescência durante a pandemia do COVID-19*. <http://hdl.handle.net/10183/238853>
- Gilar-Corbi, R., Miñano, P., & Castejón, J. L. (2008). *Inteligencia emocional y empatía: su influencia en la competencia social en Educación Secundaria Obligatoria*. *Summa Psicológica UST*, 5(1), 21–32. <http://hdl.handle.net/10045/22522>
- Goes, F. E. P. (2020). *Promoção da inteligência emocional em contextos da educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Beja. Repositório Científico do I.P. Beja. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/5347>
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional* (30ª ed.). Temas e Debates.
- Golovina, A., & Feofanov, V. (2021). Application of information technologies for the development of communication skills. In *E3S Web of Conferences* (Vol. 273, p. 10031). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127310031>
- Gonçalves, C. M. (2024). *Antecedentes e consequentes dos estilos de humor adaptativos em contexto de trabalho* (Dissertação de mestrado). Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/37533>
- Gottschalk, F. (2019). *Impacts of technology use on children: Exploring literature on the brain, cognition, and well-being*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/8296464e-en>
- Graça, V. G. D. (2023). *Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: Um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/89807>
- Gresham, F., Elliott, S., Metallo, S., Byrd, S., Wilson, E., Erickson, M., ... & Altman, R. (2018). Psychometric fundamentals of the social skills improvement system:

- Social-emotional learning edition rating forms. *Assessment for Effective Intervention*, 45(3), 1-16. <https://doi.org/10.1177/1534508418808598>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). The Guilford Press.
- Guerino, S. C., & Carlesso, J. P. (2019). As contribuições da neurociência por meio de projetos de incentivo à leitura nos primeiros anos de escolarização. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 4(8), 218-238. <https://doi.org/10.13037/reae.vol4n8.5890>
- Güzeller, C. O., & Coşguner, T. (2012). Development of a problematic mobile phone use scale for Turkish adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(4), 205-211. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0210>
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275-285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
- Hamer, M., Stamatakis, E., & Mishra, G. (2009). Psychological distress, television viewing, and physical activity in children aged 4 to 12 years. *Pediatrics*, 123(5), 1263-1268. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1523>
- Hatzigianni, M., & Margetts, K. (2012). ‘I am very good at computers’: young children's computer use and their computer self-esteem. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 3-20. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.650008>
- Hatzigianni, M., Gregoriadis, A., & Fler, M. (2016). Computer use at schools and associations with social-emotional outcomes—A holistic approach. Findings from the longitudinal study of Australian Children. *Computers & Education*, 95, 134-150. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.003>
- Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2006). Children with Behaviour Problems: The Influence of Social Competence and Social Relations on Problem Stability, School Achievement and Peer Acceptance Across the First Six Years of School. *Infant and Child Development*, 15(4), 347–366. <https://doi.org/10.1002/icd.448>

- Ihm, J. (2018). Social implications of children's smartphone addiction: The role of support networks and social engagement. *Journal of behavioral addictions*, 7(2), 473-481. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.48>
- Jackson, L. A., von Eye, A., Fitzgerald, H. E., Zhao, Y., & Witt, E. A. (2010). Self-concept, self-esteem, gender, race, and information technology use. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 323–328. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0035>
- Jackson, L. A., Zhao, Y., Kolenic III, A., Fitzgerald, H. E., Harold, R., & Von Eye, A. (2008). Race, gender, and information technology use: The new digital divide. *CyberPsychology & Behavior*, 11(4), 437-442. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0157>
- Jiang, F., Lu, S., Jiang, T., & Jia, H. (2020). Does the relation between humor styles and subjective well-being vary across culture and age? A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 2213. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02213>
- Kanesan, P., & Fauzan, N. (2019). Models of emotional intelligence: A review. *e-BANGI Journal*, 16(7).
- Kenski, V. (2012). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação* (8.^a ed.). Papirus.
- Konca, A. S. (2022). Digital technology usage of young children: Screen time and families. *Early Childhood Education Journal*, 50(7), 1097-1108. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01245-7>
- Leal, F., & Candeias, A. A. (2010). Estudo do impacto do nível sócio-económico nas competências socioemocionais na participação social de alunos com dificuldades de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 641-652. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326069.pdf>
- Lee, J., Sung, M. J., Song, S. H., Lee, Y. M., Lee, J. J., Cho, S. M., ... & Shin, Y. M. (2018). Psychological factors associated with smartphone addiction in South Korean adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 38(3), 288-302. <https://doi.org/10.1177/0272431616670751>
- Lee, L., & O'Rourke, M. (2006). Information and communication technologies: transforming views of literacies in early childhood settings. *Early Years*, 26(1), 49-62. <https://doi.org/10.1080/09575140500507835>

- Lee, R. L. (2022). Time, space, and power in digital modernity: From liquid to solid control. *Time & Society*, 31(1), 69-87.
<https://doi.org/10.1177/0961463X211016781>
- Lemos, L. D. J. (2005). *A aquisição de noções de conservação no período pré-operatório de acordo com a teoria do desenvolvimento da inteligência de Piaget: Em crianças de 06 e 07 anos de escola pública do Distrito Federal*. Centro Universitário de Brasília.
<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/6653/1/40263816.pdf>
- Li, J. (2020). A systematic review of video games for second language acquisition. In P. Sullivan, J. Lantz, & B. Sullivan (Eds.), *Handbook of research on integrating digital technology with literacy pedagogies* (pp. 472-499). IGI Global.
- Libâneo, J. C. (2011). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente* (13ª ed.). Cortez.
- Lima, G. A., & Da Silva, M. L. G. (2021). Linguagem corporal e comunicação: a criança e o brincar. *Revista interfaces: Saúde, humanas e tecnologia*, 9(1), 969-974.
<https://doi.org/10.16891/884>
- Lin, L. Y., Cherng, R. J., Chen, Y. J., Chen, Y. J., & Yang, H. M. (2015). Effects of television exposure on developmental skills among young children. *Infant Behavior and Development*, 38, 20-26.
<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2014.12.005>
- Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Springer.
- Mares, M. L., & Woodard, E. (2005). Positive effects of television on children's social interactions: A meta-analysis. *Media Psychology*, 7(3), 301-322.
https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0703_4
- Marin, A. H., Silva, C. T. D., Andrade, E. I. D., Bernardes, J., & Fava, D. C. (2017). Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista brasileira de terapias cognitivas*, 13(2), 92-103.
- Marôco, J. (2018). *Análise estatística com a utilização do SPSS* (7ª ed.).
- Marquezan, F. F., & Sirena, M. (2000). Relação entre a correção do " erro" e a construção do autoconceito da criança. *Disciplinarum Scientia| Ciências*

- Martínez-Monteagudo, M. C., González, C., Vicent, M., Sanmartín, R., Delgado, B., Chiaramello Borrajo, G., & Poveda Brotons, R. (2018). *Inteligencia emocional, autoconcepto y adquisición de competencias*. Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/89033/1/Memories-Xarxes-I3CE-2017-18-65.pdf>
- Martins, C. F., & Carvalho, D. Q. (2015). Estresse infantil e o conteúdo programático da televisão: um desafio para o desenvolvimento cognitivo e emocional. *Interfaces da Educação*, 1(2), 97-106. <https://doi.org/10.26514/inter.v1i2.634>
- Mavi, D., & Erbay, F. (2021). The effect of mobile and information technologies on the language development design of preschool children: A meta-analysis and meta-synthesis study. *JUCS: Journal of Universal Computer Science*, 27(5). <https://doi.org/10.3897/jucs.68942>
- Melo Romero, E. Y. (2024). Comparison of emotional intelligence and creativity levels in schooled and homeschoolers. *Revista Pensamiento Americano*, 17(34). <https://doi.org/10.21803/penamer.17.34.732>
- Monteiro, A. F., & Osório, A. J. (2015). Novas tecnologias, riscos e oportunidades na perspectiva das crianças. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 35-57. <https://doi.org/10.21814/rpe.7049>
- Moran, J. (2017). Como transformar nossas escolas. *Educação*, 3, 63–91.
- Moreira, A. P., Ribeiro, L. C. D. S., & Alvarenga, S. M. (2024). Mudanças Comportamentais e o Uso de Tecnologias Sociais na Educação. *Educação & Realidade*, 49, e132496. <https://doi.org/10.1590/2175-6236132496vs01>
- Moreira, L. (2021). *The digital media in the Portuguese education: Representations and practices* (Tese de doutoramento). Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/134960>
- Nicolau, S. I. F. (2008). *Inteligência emocional percebida em alunos e professores: Um estudo exploratório* (Dissertação de mestrado). Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. <http://hdl.handle.net/10400.12/4821>

- Nishi, S. S., & da Silva, D. (2023). As consequências emocionais da exposição de telas digitais em crianças de 2 a 6 anos. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(7), 157-173. <https://doi.org/10.51891/rease.v9i7.10379>
- Nobre, D. S. C. (2021). *Representações de vinculação e autoconceito em idade pré-escolar* (Dissertação de mestrado). Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/24272>
- Nussbaum, M., Alvarez, C., McFarlane, A., Gomez, F., Claro, S., & Radovic, D. (2009). Technology as small group face-to-face collaborative scaffolding. *Computers & Education*, 52(1), 147–153. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.005>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). (2023). *Orientações para a utilização de ecrãs e tecnologias digitais nas escolas*. https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/opp_orientacoesparautilizacaodeecrasetecnologiasnasescolas.pdf
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). (2024). *Vamos falar sobre ecrãs e tecnologias digitais*. https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/opp_vfserd_pais_maes_cuidadores.pdf
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano* (12ª ed.). Artmed.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/10400.12/48>
- Peixoto, F., & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível sócio-cultural no autoconceito. *Análise Psicológica*, 11, 401–413. Repositório do ISPA.
- Pereira, M. D. G. (2022). *Inteligência emocional: Estudo das diferenças individuais em função do género e idade em crianças e jovens portugueses* (Dissertação de mestrado). Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/31081>
- Peter, J., & Valkenburg, P. M. (2013). The effects of internet communication on adolescents' psychological development: an assessment of risks and opportunities. *The international encyclopedia of media studies*, 5, 679-692. <https://hdl.handle.net/11245/1.397835>
- Piaget, J. (1999). *A linguagem e o pensamento da criança*. Martins Fontes.

- Piers, E. V., & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris 2: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (2ª ed.). Western Psychological Services.
- Pinto, A., Couto, Ângela, Barbot, A., Maia Lima, C. M., Aboim, S., & Teles, R. (2023). Professores e telemóveis: Da utilização pessoal à integração na sala de aula. *Revista Portuguesa De Educação*, 36(2), e23037. <https://doi.org/10.21814/rpe.26306>
- Pinto, J. C., Taveira, M. D. C., Candeias, A., & Araújo, A. (2013). Análise fatorial confirmatória da prova de avaliação de competência social face à carreira. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26, 469-478. <http://hdl.handle.net/10174/10670>
- Ponte, C., & Batista, S. (2019). Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos). *EU Kids Online Portugal*. <https://fabricadesites.fcsh.unl.pt/eukidsonline/wp-content/uploads/sites/36/2019/03/RELATO%CC%81RIO-FINAL-EU-KIDS-ONLINE.docx.pdf>
- Prette, A. D., & Prette, Z. A. (2017). *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático*. Editora Vozes.
- Prette, Z. D., & Prette, A. D. (2005). *Psicologia das habilidades sociais: Teoria e prática* (2ª ed.). Idex Books Groups.
- Przybylski, A. K., Orben, A., & Weinstein, N. (2020). How much is too much? Examining the relationship between digital screen engagement and psychosocial functioning in a confirmatory cohort study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(9), 1080-1088. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.06.017>
- Rappaport, C., Fiori, W., & Davis, C. (1981). *Psicologia do desenvolvimento*. EPU.
- Rebelo, N. (2012). *Estudo dos perfis atitudinais e emocionais de alunos do ensino básico português: Caracterização em função do nível escolar e do sexo* (Dissertação de mestrado). Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/7969>
- Rebelo, N., & Candeias, A. A. (2010). Inteligência emocional, inteligência abstracta e competências académicas em alunos do 1º ciclo do ensino básico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 79-87. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/2933/1/0214-9877_2010_1_1_79.pdf

- Ricci, R. C., Paulo, A. S. C. D., Freitas, A. K. P. B. D., Ribeiro, I. C., Pires, L. S. A., Facina, M. E. L., ... & Larroque, M. M. (2022). Impacts of technology on children's health: a systematic review. *Revista paulista de pediatria*, 41. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2023/41/2020504>
- Rocha, A. M. (2016). *Compreensão e regulação das emoções: Suas relações com a eficácia na interação social em criança* (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/23031>
- Rocha, A. M., Candeias, A. A., & Silva, A. D. (2018). Regulação das emoções na infância: Delimitação e definição. *Psychologica*, 61(1), 7–28. https://doi.org/10.14195/1647-8606_61-1_1
- Rocha, Á., & Santos, V. (2014). *The influence of information and communication technologies on the development of social and emotional intelligence in a school context*. International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning, 4(2), 135-138. <https://www.researchgate.net/publication/269838848>
- Rosa, P. M. F., & de Souza, C. H. M. (2021). Ciberdependência e infância: As influências das tecnologias digitais no desenvolvimento da criança. *Brazilian Journal of Development*, 7(3), 23311-23321. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n3-172>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez-Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., & Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 455–474.
- Santana, L. B. D. (2014). Empatia, Competência social: um estudo das relações entre resiliência, fatores de risco e proteção de crianças em situação de risco. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/10898>
- Santos, A. L. S. D. (2020a). *A afetividade na relação pedagógica: Um contributo para o desenvolvimento da autoconfiança e do autoconceito em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/32311>

- Santos, M., Santos, N. N., Franco, G., & Silva, E. P. (2020b). Aprendizagem de competências sociais e emocionais em crianças do 1º ciclo do ensino básico: Avaliação do programa KidsTalentum. *Psicologia*, 34(2), 123-142. <https://doi.org/10.17575/psicologia.v34i2.1503>
- Santos, T. A. S., Rezende, K. T. A., Santos, I. F., & da Rocha Tonhom, S. F. (2020c). A influência da tecnologia no desenvolvimento da criança pré-escolar e escolar. *New Trends in Qualitative Research*, 3, 592-608. <https://doi.org/10.36367/ntqr.3.2020.592-608>
- Schirmann, J. K., Miranda, N. G., Gomes, V. F., & Zarth, E. L. F. (2019). Fases de desenvolvimento humano segundo Jean Piaget. In VI Congresso Nacional de Educação. https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_E_V127_MD1_SA9_ID4743_27092019225225.pdf
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769–785. <https://doi.org/10.1080/02699930143000482>
- Sedano, L., & Carvalho, A. M. (2017). Ensino de Ciências por investigação: Oportunidades de interação social e sua importância para a construção da autonomia moral. *Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 10(1), 199-220. <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2017v10n1p199>
- Silva, D. M., & Duarte, J. C. (2012). Sucesso escolar e inteligência emocional. *Millenium*, 67-84. <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8195>
- Somavilla, C. (2010). *Benefícios de softwares educacionais na alfabetização de crianças*. Repositório da Universidade Federal de Santa Maria. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/18457>
- Strasburger, V. (2015). Should babies be watching and using screens? The answer is surprisingly complicated. *Acta Paediatrica*, 104(10), 967-968. <https://doi.org/10.1111/apa.13105>
- Taborda, L. D. S. (2019). A influência da tecnologia no desenvolvimento da criança. *Uningá Review*, 34(1), 40-48. <https://revista.uninga.br/uningareviews/article/view/3186>

- Teixeira, M. S. F. (2010). *Eficácia de um Programa de Inteligência Emocional no Auto-Conceito de Alunos do 2º Ciclo* (Dissertação de mestrado). Universidade Fernando Pessoa.
- UNICEF. (2017). *Tornar o mundo digital mais seguro e acessível a todas as crianças*. <https://www.unicef.pt/atualidade/noticias/tornar-o-mundo-digital-mais-seguro-e-acessivel-a-todas-as-criancas/?altTemplate=StartView>
- Vanzin, L., & Mauri, V. (2019). *Understanding Conduct Disorder and Oppositional-Defiant Disorder: A guide to symptoms, management and treatment*. Routledge.
- Vasconcelos, M. G. D. (2022). *Empatia, Comportamento Próssocial e Problemas de Comportamento em Crianças dos 3 aos 6 anos: a perspetiva dos educadores* (Dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/104255>
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*, 39-48. <http://hdl.handle.net/10451/4672>
- Vilhena, I. F. G. (2022). *Sentido de competência parental e ajustamento socioemocional em idade pré-escolar: Um estudo com pais de crianças portuguesas* (Dissertação de mestrado). Universidade da Beira Interior.
- Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 233–261. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_3
- Woyciekoski, C., & Hutz, C. S. (2009). Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. *Psicologia: reflexão e crítica*, 22, 1-11. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000100002>
- Xavier, J. F. P. (2024). *Ansiedade, desempenho escolar e autoconceito: Um estudo com crianças e adolescentes* (Dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/116405>
- Yelland, N. (2005). *Critical issues in early childhood education*. McGraw-Hill Education.
- Yip, J. A., & Martin, R. A. (2006). Sense of humor, emotional intelligence, and social competence. *Journal of Research in Personality*, 40(6), 1202-1208. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.005>

- Yu, J. J., & Park, S. J. (2017). Predictors and the distal outcome of general Internet use: The identification of children's developmental trajectories. *British Journal of Developmental Psychology*, 35(4), 483-497. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12188>
- Zhong, Z. J. (2011). From access to usage: The divide of self-reported digital skills among adolescents. *Computers & Education*, 56(3), 736–746. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.016>

Anexos

Anexo A. Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On (versão reduzida a 28 itens) (Candeias et al., 2011).

Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On

(Adaptado por A. Candeias, N. Rebelo, J. Silva & A. Cartaxo, 2011)

	Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
1. Gosto de me divertir.	1	2	3	4
2. Preocupo-me com o que acontece aos outros.	1	2	3	4
3. É fácil dizer aos outros como me sinto.	1	2	3	4
4. Sinto-me seguro/a de mim mesmo/a.	1	2	3	4
5. Procuo várias possibilidades de resposta quando me fazem perguntas difíceis.	1	2	3	4
6. Sou capaz de respeitar os outros.	1	2	3	4
7. Falo com facilidade sobre os meus sentimentos.	1	2	3	4
8. Compreendo perguntas difíceis.	1	2	3	4
9. Gosto de rir.	1	2	3	4
10. Evito magoar os outros.	1	2	3	4
11. Penso num problema até o resolver.	1	2	3	4
12. Tenho mau feitio.	1	2	3	4
13. Posso responder bem às perguntas difíceis.	1	2	3	4
14. É fácil descrever os meus sentimentos.	1	2	3	4
15. Quando quero posso encontrar maneiras de discutir uma pergunta difícil.	1	2	3	4
16. Aborreço-me com facilidade.	1	2	3	4
17. Gosto de ajudar os outros.	1	2	3	4
18. Resolvo os problemas de formas diferentes.	1	2	3	4
19. Sinto-me bem comigo mesmo.	1	2	3	4
20. É fácil dizer aos outros o que sinto.	1	2	3	4
21. Quando debato perguntas difíceis, penso em muitas soluções.	1	2	3	4
22. Sinto-me mal quando magoo as outras pessoas.	1	2	3	4
23. Gosto de ser como sou.	1	2	3	4
24. Sou bom/boa a resolver problemas.	1	2	3	4
25. Dou valor aos meus amigos.	1	2	3	4
26. Percebo quando um dos meus amigos está triste.	1	2	3	4
27. Gosto do meu corpo.	1	2	3	4
28. Gosto da forma como me vejo.	1	2	3	4

Obrigado pela tua colaboração! ☺

Anexo B. Questionário Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2 (versão reduzida a 60 itens) (Veiga, 2006).

PHSCS-2 – nova versão reduzida a 60 itens

(Veiga, F. 2006)

Item	Sim	Não
01. Os meus colegas de turma troçam de mim.		
02. Sou uma pessoa feliz.		
03. Tenho dificuldade em fazer amizades.		
04. Estou triste muitas vezes.		
05. Sou uma pessoa esperta.		
06. Sou uma pessoa tímida.		
07. Fico nervoso(a) quando o professor me faz perguntas.		
08. A minha aparência física desagrada-me.		
09. Sou chefe nas brincadeiras e nos desportos.		
10. Fico preocupado(a) quando tenho testes na escola.		
11. Sou impopular.		
12. Porto-me bem na escola.		
13. Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha.		
14. Crio problemas à minha família.		
15. Sou forte.		
16. Sou um membro importante da minha família.		
17. Desisto facilmente.		
18. Faço bem os meus trabalhos escolares.		
19. Faço muitas coisas más.		
20. Porto-me mal em casa.		
21. Sou lento(a) a terminar os trabalhos escolares.		
22. Sou um membro importante na minha turma.		
23. Sou nervoso(a).		
24. Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.		
25. Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.		
26. Os meus colegas gostam das minhas ideias.		
27. Meto-me frequentemente em sarilhos.		
28. Tenho sorte.		
29. Preocupo-me muito.		
30. Os meus pais esperam demasiado de mim.		
31. Gosto de ser como sou.		
32. Sinto-me posto de parte.		
33. Tenho o cabelo bonito.		
34. Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário.		
35. Gostava de ser diferente daquilo que sou.		
36. Odeio a escola.		
37. Sou dos últimos a ser escolhido(a) nas brincadeiras e nos desportos.		
38. Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas.		
39. Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.		
40. Sou infeliz.		
41. Tenho muitos amigos.		
42. Sou alegre.		
43. Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas.		

44. Sou bonito(a).		
45. Meto-me em muitas brigas.		
46. Sou popular entre os rapazes.		
47. As pessoas embirram comigo.		
48. A minha família está desapontada comigo.		
49. Tenho uma cara agradável.		
50. Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.		
51. Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar.		
52. Esqueço o que aprendo.		
53. Dou-me bem com os outros.		
54. Sou popular entre as raparigas.		
55. Gosto de ler.		
56. Tenho medo muitas vezes.		
57. Sou diferente das outras pessoas.		
58. Penso em coisas más.		
59. Choro facilmente.		
60. Sou uma boa pessoa.		