

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



DAR LAÇOS EM VEZ DE NÓS:
AS AUTO-PERCEÇÕES DAS CRIANÇAS SOBREDOTADAS
ACERCA DAS SUAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Liliana Freitas Branco

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Secção de Psicologia Clínica e da Saúde
Núcleo de Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**DAR LAÇOS EM VEZ DE NÓS:
AS AUTO-PERCEÇÕES DAS CRIANÇAS SOBREDOTADAS
ACERCA DAS SUAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**

Liliana Freitas Branco

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

**Secção de Psicologia Clínica e da Saúde
Núcleo de Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa**


Dissertação orientada pela Professora Doutora Sara Bahia

2013

“ As pessoas têm estrelas que não são as mesmas. Para os que viajam, as estrelas são guias. Para outros, elas não passam de pequenas luzes. Para os sábios, são problemas. (...) Tu porém, terás estrelas como ninguém... Quero dizer: quando olhares o céu de noite, (porque habitarei numa delas e estarei rindo), então será como se todas as estrelas te rissem! E tu terás estrelas que sabem sorrir! Assim, tu sentir-te-ás contente por me teres conhecido. (...) Terás vontade de rir comigo. E abrirás, às vezes, a janela à toa, por gosto... e os teus amigos ficarão espantados por te ouvirem rir olhando o céu. Sim, as estrelas, elas fazem-me sempre rir! “

Antoine de Saint-Exupéry

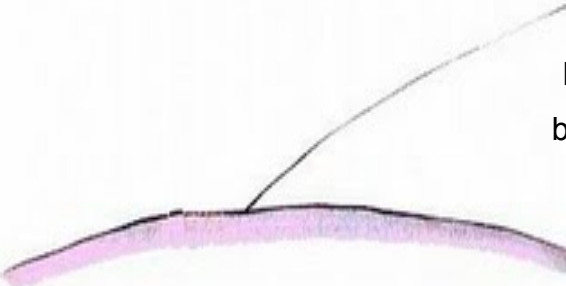
Dedico este trabalho às minhas estrelas:



Aos meus pais... as estrelas que me deram a vida e a enfeitaram com o brilho dos afectos, do amor incondicional e dos abraços que curam as feridas da vida...

Aos que me fazem sorrir nos dias cinzentos e pintam a minha vida com uma bonita paleta de cores...

Aos que me foram carregando ao colo com as suas palavras quando a força me faltava para continuar a caminhar...



E claro, às minhas estrelas de olhos azuis, que já brilham lá no azul imenso do céu... porque sempre que olho para as estrelas, sinto e sei que vocês estão mais perto.

Agradecimentos

Depois de que cinco anos a percorrer arduamente os caminhos que me conduziram à reta final desta caminhada, não posso deixar de fazer uma breve retrospectiva e partilhar esta conquista com os que a tornaram possível .

Em primeiro lugar, gostaria de dirigir um profundo e sentido agradecimento à Professora Doutora Sara Bahia pela disponibilidade, flexibilidade, paciência e reforço constantes, tão preciosos a cada minuto e pelo modo soberbo, ético e repleto de exactidão com que me auxiliou a percorrer os caminhos da investigação. Obrigada por ter aceite embarcar comigo nesta viagem que sabia, desde cedo, atribulada e difícil e por acreditar que chegaria a bom porto, mesmo quando eu achei que a embarcação onde navegava estava a afundar e por todo o auxílio durante a longa viagem.

Agradeço, também, a todos os Professores do núcleo de Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa, por terem despertado em mim o espírito crítico e me terem auxiliado na descoberta de novos modos de pensar os problemas. Em especial ao Professor Doutor António Branco Vasco, que me permitiu construir perspectivas integrativas, derrubar barreiras e descobrir uma nova forma de ver a Psicoterapia; e à Professora Doutora Isabel Sá, que guiou e acompanhou os meus primeiros passos na prática clínica.

Não posso deixar de agradecer, aos colaboradores da Delegação de Lisboa da Associação Nacional para o Estudo da Inteligência e da Sobredotação (ANEIS), pelo modo carinhoso como me acolheram e por terem procurado, em todos os momentos, responder aos meus pedidos e necessidades.

Um sincero agradecimento à Doutora Stella Mavroveli e ao Doutor Petrides, bem como a toda a sua equipa do London Psychometric Laboratory da University College London, pela dedicação e profissionalismo demonstrados ao facultarem o acesso ao Questionário de Traços de Inteligência Emocional para crianças, na sua forma completa (TEIQue-CF), dando autorização para que fosse traduzido e pelo auxílio posteriormente prestado na sua cotação e nos estudos de consistência interna.

Não posso também esquecer o auxílio precioso do David Guedes, que se disponibilizou para me ajudar a traduzir o TEIQue-CF e me ter encorajado a prosseguir com este projeto.

Um gigantesco e terno agradecimento aos meus pais, que sempre me desafiaram a superar os

meus limites e que demonstraram, uma vez mais, ser o meu porto de abrigo em todas as horas. Ao meu pai, que, com a exigência imposta na área académica desde tenra idade, me permitiu desenvolver a força e persistências necessárias para chegar até aqui, pelo modo discreto de mostrar o seu orgulho nas minhas conquistas e por nunca ter duvidado que eu seria capaz. À minha mãe, pelos mimos que nunca se esgotam, pela calma nos momentos em que fui menos delicada, pelo incentivo constante e por nunca deixar de acreditar, que conseguiria chegar até aqui. Aos dois, um reconhecimento pelos sacrifícios que as minhas escolhas académicas e os meus sonhos lhes impuseram, pelas noites em claro, pela preocupação constante e por me fazerem acreditar em histórias de amor.

À minha família, que foi privada, tantas e tantas vezes da minha companhia, das minhas palavras e do meu apoio e que ainda assim se mostrou compreensiva e orgulhosa.

Aos meus colegas de faculdade, um obrigado por partilharem comigo ideias, discussões, sonhos, desventuras, anseios e sorrisos. Em especial aos meus queridos maiores de 23 : Ana Rodrigues, Catarina Dias, Cristóvão André, Luis Paulo, Nuno Bonito e Semião Peixe Contente, que compreendiam de maneira especial as minhas inquietações e as pedras do meu caminho. E também às minhas princesas: Inês Fontes, Sofia Gomes e Tânia Correia por serem os meus olhos e os meus ouvidos quando o trabalho me impedia de assistir às aulas e tornarem o meu percurso tantas vezes mais fácil.

Um grande obrigado aos meus colegas do Bloco Operatório do IPO de Lisboa: aos que sempre manifestaram o seu apoio e tantas vezes foram flexíveis nas trocas e nas horas extra, é também graças a vocês que consegui chegar aqui. E aos que acrescentaram pedras no meu caminho, porque me tornaram numa pessoa mais forte e me permitiram testar os meus limites.

A todos os meus amigos, que se cruzaram comigo nesta viagem e coloriram os dias mais cinzentos, especialmente a todos aqueles que não me deixaram desistir e se disponibilizaram a auxiliar-me nesta reta final.

Um Obrigado coberto de gratidão à Ana Rita Palhoco por todos os minutos em que se esqueceu de si e me ajudou a caminhar, pela força incondicional, pelo apoio, pelo trabalho extra e por ser, em todo o caminho, tantas vezes a minha bússula. Obrigado pelos mimos, pela forma sincera e entusiasta com que partilhaste o meu percurso e por seres assim: Única e Especial! Não há palavras para dizer o quanto te estou grata! E claro, ao Tiago Moreninho, por ter prescindido tantas vezes de tempo a sós com a Rita para que ela me pudesse ajudar, pela paciência de todas as horas, pela paz apaziguadora que me transmitiu e pelo sorriso acolhedor com que sempre me brindou .

Um obrigado ao Nuno Patricio, à Andreia Costa e à Cristiana Tourais, pela compreensão, pelo carinho, pela amizade, pela força e por estarem sempre ai e me fazerem sentir que nunca sai daí, mesmo depois de 5 anos em que os nossos encontros foram escassos. E um obrigado ao Diogo, pelos sorrisos e pelas brincadeiras, e por nunca se esquecer da sua “Tia Lily”. Prometo que depois desta jornada vamos brincar mais.

Por fim, um sincero obrigado ao Ricardo, pela compreensão, pelo carinho, pela força, por me arrancar sorrisos quando eu parecia já não saber sorrir e por me mimar incansavelmente, mesmo quando eu fui mais rude.

Índice

Índice de tabelas	vii
Resumo	vii
Abstract	x
Introdução	1
Enquadramento teórico	3
Sobredotação	3
Inteligência Emocional	4
Modelos Teóricos da Inteligência Emocional	10
Modelo de Capacidade (Mayer, Salovey e Caruso, 1997)	10
Modelo de Inteligência Emocional de Bar-On	11
Inteligência Emocional como traço: O Modelo de Petrides (2007)	11
Emoções	15
Competências Emocionais	16
Competências Sociais	18
Inteligência Emocional e Sobredotação	20
Contradições e contrasensos na investigação sobre a Sobredotação e a Emoção	26
Características frequentemente expressas pelas crianças sobredotadas	28
Objetivos e Hipoteses	31
Metodologia	32

Índice de tabelas

Tabela 1: TEIQue- CF: Estatística descritiva para o grupo de crianças não sobredotadas que constituíram a amostra de validação da tradução das 9 subescalas e do Traço Global de Inteligência Emocional (n=21) p38

Tabela 2: TEIQue- CF: Estatística descritiva para o grupo de crianças sobredotadas, das 9 subescalas e do Traço Global de Inteligência Emocional (n=8) p39

Índice de tabelas

Tabela 1:

Tabela 2:

RESUMO

Embora muitos sejam os estudos desenvolvidos na área da sobredotação, estes têm-se centrado essencialmente ao nível da caracterização da população sobredotada, do impacto das respostas educativas neste grupo e na avaliação, tendo-se desbravado muito pouco terreno no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional das crianças sobredotadas . Sabendo que a Inteligência Emocional (IE), operacionalizada através das competências socioemocionais, desempenha um papel fulcral na forma como os indivíduos se adaptam ao seu quotidiano e constitui um bom preditor de sucesso no contexto interpessoal e profissional, pretendeu-se, com este estudo, (1) avaliar as diferenças existentes ao nível da

auto-percepção das competências socioemocionais nas crianças sobredotadas e não sobredotadas, procurando (2) perceber se os perfis de IE das crianças sobredotadas são tendencialmente heterogêneos e analisar estas discrepâncias, bem como proceder à tradução e adaptação de um instrumento de avaliação da IE para crianças.

Para a medição do construto de IE e da auto-percepção das competências socioemocionais a ele associadas, recorreu-se ao Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Child Form (TEIQue-CF). Os dados foram tratados em termos estatísticos e também qualitativos através da análise de conteúdo baseada numa entrevista semi-estruturada com base no instrumentos. Participaram 8 crianças sobredotadas e 21 crianças sem diagnóstico de sobredotação com as mesmas idades.

As crianças sobredotadas revelaram apresentar diferenças significativas entre as suas auto-percepções das competências socioemocionais quando comparadas com as crianças não sobredotadas, tendo registado resultados mais elevados nas facetas de Expressão das Emoções, da Auto-motivação e da Não Impulsividade, e resultados mais baixos em todas as outras facetas e também no Traço Global de Inteligência Emocional. Deste modo, os resultados salientam a tendência para a presença de valores mais altos ou mais baixos nos sobredotados. Os resultados são discutidos com base na literatura, sendo referidas as limitações do estudo e deixadas sugestões para futuras investigações.

Abstract

Although there are many studies in the area of giftedness, mostly focusing the characteristics of the gifted population, the impact of educational responses in this group and their assessment, very little has been advanced in terms of the socio-emotional development of gifted children. Knowing that emotional intelligence (EI), operationalized in terms of socio-emotional skills, plays a key role in the way the people adapt to everyday life and is a good predictor of success in interpersonal and professional contexts, this study aims to (1) assess differences in terms of self-perception of socio-emotional skills in gifted and non-gifted children understanding (2) if the IE of gifted children tend to be heterogeneous and thus analyze these discrepancies as well as translating and adapting an instrument

designed to evaluation children's IE.

The instrument used to evaluate IE and self perception of socio-emotional skills was Questionnaire to emotional intelligence-child form (TEIQue-CF). The data was treated in statistical terms and also a qualitative analysis of semi-structured interview based in the instrument. Participants were 8 gifted and 21 non-gifted children with the same ages.

Gifted children revealed significant differences in terms of self-perception of socio-emotional skills, having recorded higher results in facets of expression of emotions, self-motivation and Impulsiveness, and lower results in all other facets, and also in the overall Trait Emotional Intelligence. The results highlight the tendency for the presence of higher or lower values in the gifted. The results are discussed on the basis of literature, the limitations of the study referred and some suggestions for future investigations are advanced.

Keywords: emotional intelligence, Giftedness, socio-emotional Skills, TEIQue-CF.

Introdução

Portugal, comparativamente com os países desenvolvidos, despertou há pouco tempo para a problemática da sobredotação, estando os primeiros estudos nesta área datados da década de 80 do século passado, embora só mais tarde, em 1990, existe referência a um Doutoramento nesta área. Os estudos desenvolvidos parecem centrar-se essencialmente em três áreas: caracterização da população (Pereira, 1998), impacto das respostas educativas (Antunes, 2008; Miranda 2008 e Oliveira 2007) e na avaliação (Miranda & Almeida, 2010) e não no desenvolvimento emocional.

A literacia emocional é, na nossa cultura, associada a esforços vãos e inglórios, o que se apresenta como obstáculo à educação emocional. Por isso, embora seja reconhecida a necessidade de conseguirmos reconhecer, compreender, gerir e expressar assertivamente as emoções, esta é ainda uma área com muito terreno por desbravar. (Bahia, 2011b)

Investigar uma temática inserida na área socioemocional desenha-se, pelo anteriormente dito, como um desafio, e mais do que isso, como uma necessidade, pois só um conhecimento mais aprofundado nesta área permitirá responder adequadamente às necessidades desta população, cujo potencial urge ser promovido, uma vez que não podemos arriscar-nos a perder um talento humano. (Guenther, 2008)

Enquanto sociedade temos a obrigação de oferecer oportunidades às pessoas que são excelentes nos vários domínios do conhecimento, o que implica estudar e intervir na sobredotação. Deste modo existem duas formas de o fazer: proporcionando competências sociais para que os sobredotados possam partilhar o seu talento com os outros de modo a que vejam esse talento valorizado e reconhecido e abrir os horizontes dos sobredotados para outros domínios em que a sua área de excelência possibilite a confluência dos saberes.

Embora sejam já muitos os programas elaborados para desenvolver e potenciar as competências socioemocionais das crianças, não existe nenhum programa que tenha sido pensado exclusivamente para desenvolver estas capacidades nas crianças sobredotadas e que procure adaptar-se às características e necessidades das mesmas neste domínio. Assim, e embora as crianças acompanhadas em algumas delegações da Associação Nacional para o Estudo da Sobredotação (ANEIS) frequentem um Programa de Enriquecimento que tem como objectivo “Proporcionar experiências diferentes das habituais e abrir os horizontes, educando para a arte e para a ciência” (Bahia, 2008),

este programa não se encontra especificamente direccionado para o domínio socioemocional, pelo que se revela importante que sejam desenvolvidas investigações nesta área, que procurem suprimir as lacunas existentes.

Aliada ao facto de, com a exploração desta temática estarmos a procurar linhas orientadoras para construir estratégias que nos permitam desenvolver e/ou potenciar as competências socioemocionais das crianças sobredotadas, encontra-se o desejo de aumentar a qualidade de vida destas crianças, no que diz respeito à sua adaptação ao mundo que habitam e à compreensão das pessoas que a rodeiam.

Há ainda a considerar que, os sobredotados constituem uma riqueza para o país onde se encontram e que devem, por isso, ser uma área onde investir e que “ As lições emocionais que aprendemos quando crianças (...), moldam os circuitos emocionais tornando-os mais aptos – ou inaptos – nos aspectos básicos da inteligência emocional. Isto significa que a infância e a adolescência são como janelas de oportunidade críticas para definir os hábitos emocionais que governarão a nossa vida”. (Goleman, 2012, p.21)

Por tudo isto, procurou-se, com o presente trabalho conhecer e explorar as auto-percepções das crianças sobredotadas acerca das suas competências socioemocionais, bem como conhecer algumas das estratégias utilizadas pelas referidas crianças neste domínio.

Se quisermos olhar para um horizonte um pouco mais distante, em última análise, este é o primeiro passo para a elaboração de um programa que promova competências socioemocionais nas crianças sobredotadas, com o intuito de aumentar o seu bem-estar, dotando-as de estratégias que lhes possibilitem tornarem-se mais adaptadas aos meios e aos contextos onde estão inseridas.

Enquadramento teórico

Sobredotação

Tal como muitos outros conceitos da psicologia, o conceito de sobredotação tem sofrido, ao longo dos últimos anos, uma evolução pautada pela emergência de múltiplas teorias explicativas. Esta evolução tem estado intimamente ligada à evolução do conceito de inteligência e, por isso, até meados do século passado, o conceito de sobredotação centrava-se, exclusivamente, no domínio cognitivo, sendo por isso associado a um nível de inteligência elevado e a habilidades intelectuais gerais de nível superior. Posteriormente assistiu-se ao surgimento de definições multidimensionais, passando a sobredotação a ser encarada como a convergência de variáveis contextuais e pessoais, onde processos como a aprendizagem e o desenvolvimento são fulcrais. (Bahia & Oliveira, 2013 e Fernandes, Mamede & Sousa, 2004)

Até à década de 60, as definições de sobredotação estavam ligadas à hereditariedade e às capacidades intelectuais contudo, depois desta época, a sobredotação começa a receber contributos de vários domínios científicos, que vieram permitir a abordar esta temática recorrendo a novas metodologias. (Bahia & Oliveira, 2013)

Nos modelos teóricos da sobredotação mais recentes, passam-se, então, a considerar, para além das já referidas variáveis cognitivas, variáveis pessoais (como os factores socio-emocionais, motivacionais e a personalidade) e do meio (escola, família, pares...). (Pereira, 1998)

De entre os modelos explicativos da sobredotação mais referenciados actualmente podemos destacar:

a) Conceção dos três anéis de Renzuli (Renzuli)

Neste modelo Renzulli afirma que as crianças com altas habilidades têm um

conjunto de características que se mantém imutáveis ao longo da vida, entre elas: habilidades acima da média, níveis altos de criatividade e um grande envolvimento na tarefa. Assim, as crianças sobredotadas seriam as que possuíssem estas três características ou tivessem capacidade para desenvolvê-las e que fossem, simultaneamente, capazes de aplicá-las a qualquer área da sua vida. (Fernandes, Mamede & Sousa, 2004)

As habilidades podem, de acordo com este autor, ser gerais (como a memória, o raciocínio abstracto, o raciocínio concreto...) ou mais específicas (como a matemática, a música, ...). (Bahia & Oliveira, 2013)

O envolvimento na tarefa traduz, de acordo com as autoras supracitadas a capacidade para níveis elevados de interesse, envolvimento, perseverança, esforço e prática sistemática em certas áreas de realização, incluindo uma motivação intrínseca. A criatividade refere-se à capacidade de resolver, de modo original e flexível os problemas. Será da interação entre estas três capacidades que nascerá a manifestação da sobredotação (Renzuli, 1986)

b) Modelo multifactorial de Monks

Depois do aparecimento da Concepção dos Três Anéis de Renzulli, Monks (1992) vem acrescentar a esta teoria a componente dinâmica do processo de desenvolvimento da personalidade e a influência do ambiente, da família, da escola e do grupo de pares, justificada pela opinião de que a emergência da sobredotação e o seu desenvolvimento estão dependentes de um ambiente motivador.

A definição de sobredotação deste modelo é a seguinte: “ *a sobredotação enquanto manifestações (intelectuais) extraordinárias resulta de uma interacção estimulante entre três características da personalidade – criatividade, motivação e elevada capacidade intelectual – e os contextos social, da família e do relacionamento com os pares*” (Monks,

2000, p44). Deste modo, o autor enfatiza a manifestação prática da sobredotação, referindo que os contextos sociais que contemplam a família, a escola e o relacionamento com os pares constituem os mais importantes meios sociais de aprendizagem da criança. Por este motivo, é devida importante que estes meios sejam estimulantes e sensíveis. (Monks, 2000)

c) Teoria triárquica da Inteligência (Gardner)

Gardner vem colocar em questão a ideia de uma inteligência única, capaz de ser avaliada por um só teste, propondo uma teoria, de acordo com a qual cada ser humano nasce com potencial para vir a desenvolver diferentes inteligências, que agrupa em 8 tipos. Estas inteligências são, de acordo com o autor, diferentes formas de ver e perceber o mundo, independentes entre si, mas que se combinam de múltiplas formas adaptativas. Elas são: inteligência linguística; logico-matemática; cinestésica; musical; espacial; interpessoal; intrapessoal e naturalista (Gardner, 1983)

Quando Gardner (1983) nos oferece uma visão multifacetada da inteligência, admitindo que existe uma multiplicidade de talentos que vai muito para além do QI, possibilita que se passe a ter um quadro mais enriquecido das capacidades das crianças, fazendo com que as suas potencialidades para ter êxito no futuro aumentem.

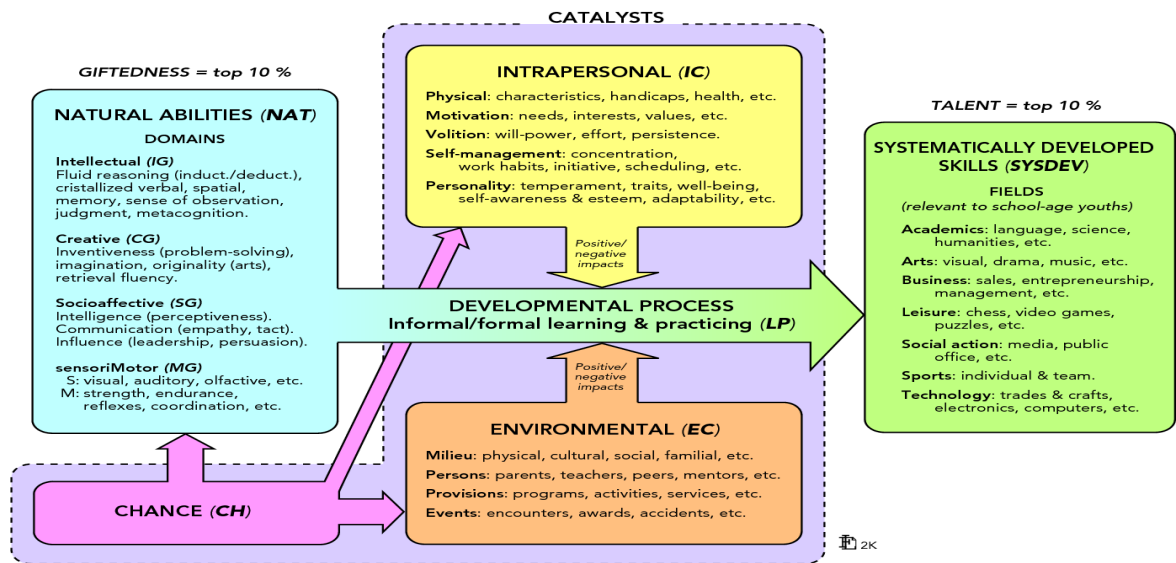
c) Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné, 2000, 2008)

Gagné (2000), propõe uma distinção clara entre os dois conceitos básicos do campo da educação de sobredotados: sobredotados e talentosos, explicando que a sobredotação é uma aptidão natural (ou um conjunto de aptidões), que tem como origem a herança genética do indivíduo e os talentos são produto de uma interação das predisposições naturais com o ambiente.

Ambas as definições partilham três características: ambos se referem a habilidades humanas, ambos são normativos, no sentido em que eles estabelecem como alvo os indivíduos que diferem da normalidade ou da média e ambos os grupos de indivíduos têm padrões de comportamento marcantes.(Gagné, 2008)

Destas duas definições, Gagné extrai uma definição simples para o processo do desenvolvimento de talento: é a transformação progressiva de aptidões em talentos, implicando, por isso, um treino que potencie as habilidades naturais, que se tornam em competências. (Gagné, 2008)

Esquemáticamente, este modelo é representado da seguinte forma:



Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT.EN.2K)

Figura 1: Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné, 2000). In: <http://civen7.wordpress.com>

O processo de desenvolvimento (LP) : Neste processo, as habilidades naturais ou aptidões funcionam como os elementos constituintes dos talentos, e sobre elas actuam o ambiente, as características intrapessoais e a oportunidade para que se possam desenvolver competências. Desta relação, percebe-se que o talento implica necessariamente a presença de habilidades naturais, pelo que não se pode ser talentoso, sem se ser sobredotado, mas o inverso não é necessariamente verdade, pelo que as habilidades naturais podem permanecer apenas como sobredotação, sem se traduzirem em talentos. O processo de desenvolvimento do talento implica, desta forma, que a criança ou o adolescente aprenda e pratique de modo sistemático. (Gagné, 2008)

O catalisador intrapessoal (IC): este catalisador subdivide-se em factores físicos e factores psicológicos, ambos sob a influencia parcial do património genético. De entre os catalisadores psicológicos, são a motivação e a volição que desempenham um papel principal no inicio do processo de transformação das aptidões em talentos, pois são eles que permitem que os obstáculos a este processo sejam ultrapassados ou que pelo

contrário este processo não seja concluído com sucesso. Não podemos, contudo, esquecer que também o temperamento e os estilos de comportamentos contribuem para estimular e suportar o referido processo de desenvolvimento de talentos. (Gagné, 2000)

Os catalisadores ambientais (EC), manifestam o seu impacto de diferentes formas, e podem, da mesma forma que os IC, influenciar grandemente o desfecho do processo de transformação das habilidades em talentos. (Gagné, 2000)

A chance (CH) é definida por Gagné (2000) como um factor casual que está associado ao ambiente, mas que representa uma característica típica de que se encontram em qualquer uma das quatro categorias.

As aptidões desenvolvidas sistematicamente (SYSDEV), são divididas pelo autor supra-citado em: competências académicas, artísticas, de negociação, de lazer, de acção social e de tecnologia, no modelo que desenhou em 2000 mas, em 2008, o autor faz uma nova divisão, que apresenta as seguintes categorias: competências académicas, técnicas, de ciência e tecnologia, artísticas, de serviço social, de administração e de operações de negócios, acrescentando ainda competências atléticas e para jogos.

O autor defende que embora existam estudos que proponham uma classificação dos vários componentes em função da sua influência no processo de emergência dos talentos, não deve ser esquecido que todos eles desempenham um papel importante e que, em última instância, o talento emerge da interacção complexa e única entre os quatro componentes.

Depreende-se, do que foi dito anteriormente, que a concepção de sobredotação não existe num vácuo cultural e é por esse motivo que, em diferentes partes do mundo, nos deparamos com diferentes estereótipos e expectativas relativas aos sobredotados, bem como diferentes oportunidades para o desenvolvimento dos talentos de cada um.

Consequentemente, o maior obstáculo à realização máxima do potencial de sobredotação são os contextos socioeducacionais. **Invalid source specified.**

Inteligência Emocional

“Qualquer um pode zangar-se – isso é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, na justa medida, no momento certo, pela razão certa e da maneira certa – isso não é fácil”

Aristóteles, *Ética a Nicómaco*

O papel que os sentimentos e das emoções desempenham na vida mental de cada um foi sempre um assunto inexplorado pela psicologia científica mas, atingimos hoje um conhecimento dos processos neuronais tal que nos possibilita afirmar que o cérebro racional apareceu muito depois do cérebro emocional. O facto de um ter evoluído tendo como ponto de partida o outro é bem revelador da ligação entre pensamentos e emoções. Contudo, o facto de os pensamentos e as emoções estarem ligados, não torna verdade que a inteligência académica seja directamente proporcional à inteligência emocional, estimando-se que apenas seja responsável por cerca de vinte por cento dos factores determinantes do êxito na vida. (Goleman, 2012)

As primeiras referências conhecidas acerca da sobredotação e da inteligência emocional são a Dabrowsky (1964) cuja Teoria da Desintegração Positiva, proposta por Dabrowsky em 1964, tem sido importante na compreensão do desenvolvimento socioemocional dos sobredotados, explicando a riqueza e a intensidade emocional, características destas crianças, como o resultado de um processo dinâmico de desintegrações e reintegrações desenvolvimentistas, que muda radicalmente a forma como eles se vêem e como vêem o Mundo. Assim, a desintegração positiva conduz os sobredotados a um desempenho cada vez mais elevado, que vai ter expressão através

de um exacerbado sentido de justiça desde cedo e em diversas e profundas preocupações éticas. (Bahia & Trindade, 2012) Sentimentos de tristeza podem ser provocados pela apurado sentido de justiça e pela clara distinção entre o Bem e o Mal, quando se tornam prioridades do seu quotidiano. (e.g. Sword, 2001).

É, contudo, com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983), que são introduzidos importantes conceitos para o estudo das competências socioemocionais, como sejam a inteligência intrapessoal e a capacidade de introspecção.

Modelos Teóricos da Inteligência Emocional

a) Modelo de capacidade: Em 1997, Mayer, Salovey e Caruso, consideram as emoções partindo de uma perspectiva cognitiva: o processamento da informação das referidas emoções. O modelo destes autores tem como base o facto de as emoções terem contidas em si informações acerca das relações.

Salovey, Mayer e Caruso (1997) dizem que as emoções são uma resposta mental organizada a um acontecimento que pode ser de ordem fisiológica, experiencial ou cognitiva. A inteligência emocional é assim constituída, de acordo com este modelo, por 4 áreas: *Percepção das emoções* - diz respeito à capacidade para identificar as suas próprias emoções e as emoções dos outros, constituindo o primeiro passo para a compreensão das emoções, o *uso das emoções para facilitar o pensamento* - que se refere à capacidade de distinção entre as diferentes emoções que o sujeito percepção e na sua capacidade para identificar o modo como estas influenciam os processos de pensamento; a *compreensão das emoções* - diz respeito ao entendimento das emoções e da informação nelas contidas, ou seja, à compreensão das mensagens emocionais, e a

regulação das emoções – que se traduz no controle e manuseamento das emoções. (Ferrando, Prieto, Bermejo & Ferrándiz, 2006)

b) Modelo da Inteligência Emocional de Bar-On: Bar-on (1997) define inteligência emocional como dizendo respeito ao conjunto de capacidades, competências e *skills* capazes de influenciar a habilidade do indivíduo para lidar com as exigências do meio, com o sucesso e com as pressões do meio ambiente. De acordo com o autor, a inteligência emocional é composta por cinco dimensões: inteligência intrapessoal, inteligência interpessoal, de adaptabilidade, gestão de *stress* e ânimo, sendo estas dimensões subdivididas pelo autor em diversas componentes.

c) Inteligência emocional como traço: Modelo de Petrides (2007): A teoria construída por Petrides para estudar a Inteligência Emocional e a auto-eficácia, é uma teoria de traços, que surge de diferentes distinções entre os construtos de aptidão e de traço. Assim, A Inteligência Emocional enquanto traço refere-se às auto-percepções relacionadas com as emoções, que são avaliadas por meio de auto-relatos, enquanto que a Inteligência Emocional enquanto aptidão (ou aptidão cognitivo-emocional) se refere às capacidades cognitivas que dizem respeito às emoções, e que são avaliadas recorrendo a testes de desempenho máximo. (Petrides, 2011)

Para Petrides (2011), a Teoria dos Traços de Inteligência Emocional permite redefinir os modelos anteriormente existentes neste domínio, uma vez que os liga às medidas em que se baseiam as teorias científicas da psicologia. Um dos aspectos mais inovadores desta teoria é o facto de colocar em destaque o papel dos contextos em que o indivíduo se insere, uma vez que defende que alguns perfis emocionais podem ser vantajosos em alguns contextos e não o serem noutros. Uma vez que a cultura assume, como anteriormente foi mencionado, um papel preponderante na definição de

Inteligência Emocional, fica, justificadas as dificuldades de consenso no que diz respeito à sua medida e interpretação.

Petrides, Pita, & Kokinakki, 2007 quando fizeram uma tentativa que possibilitasse localizar o traço de IE no espaço factorial da personalidade, demonstraram que o traço IE é um construto complexo (uma vez que é parcialmente determinado por diversas dimensões da personalidade) e distinto, (pois pode ser isolado no espaço da personalidade), que se localiza nos níveis hierárquicos mais baixos da personalidade (sendo oblíquo aos modelos “Giant Three” e “Big Five”), podendo, por isso, ser parte integrante dos modelos sobre personalidade.

Estudos como os realizados por Dawda & Hart e Davies, Stankov & Roberts demonstraram que as medidas dos auto-relatos do traço IE tendem a ter uma boa consistência interna (como citado por Freudenthaler, Neubauer & Haller, 2008)

O programa educacional que sustenta esta teoria está a ser desenvolvido no Instituto de Educação da Universidade de Londres e tem como objectivo proporcionar uma compreensão científica sobre a operacionalização das emoções, relacionando-as com as diferenças individuais ao longo da vida.

O instrumento utilizado pela equipa que trabalha neste projecto denomina-se TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) e tem diversas formas, sendo que o seu objectivo geral, em todas elas, é obter uma pontuação global dos traços de Inteligência Emocional. Esta pontuação é apresentada de acordo com as subescalas definidas para cada faixa da população em estudo. O Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue- CF, daqui para a frente) é um desses instrumentos, que se encontra ainda numa versão experimental, e que vê o seu surgimento justificado porque os instrumentos existentes até aqui para avaliar a Inteligência Emocional nas crianças e nos adolescentes (incluindo o Emotional Quotient –inventory: Youth version de Bar-

On), eram baseados em instrumentos construídos para adultos, não tendo por isso em conta a diferença entre o o desenvolvimento emocional das crianças e dos adultos. Por este motivo, Mavroveli, Pedtrides, Shove e Whitehead (2008) decidiram que se havia tornado imperativo desenvolver um istrumento que respondesse a essa lacuna e, partindo da literatura existente acerca do desenvolvimento socioemocional das crianças entre os 8 e os 12 anos, construíram o TEIQue – CF, que procura, acima de tudo, esclarecer as auto-percepções das crianças sobre os diferentes traços que compõem a inteligência emocional,sendo que alguns destes traços podem ser considerados processos e outros são considerados resultados dos processos que sustentam o desenvolvimento emocional. (Petrides, 2011)

Foram definidos pelos autores supra-citados os seguintes domínios da Inteligência Emocional:

FACETAS	BREVE DEFINIÇÃO DAS FACETAS	EXEMPLOS DE ITENS
ADAPTABILIDADE	Diz respeito à auto-percepção da criança acerca do modo como se adapta a novas situações e a novas pessoas.	“Quando estou num sitio novo, habituo-me rapidamente” “Não gosto de experimentar coisas novas”
AUTO-MOTIVAÇÃO	Refere-se à auto-percepção da criança acerca do seu dinamismo e motivação.	“Não gosto de estudar muito” “Tento sempre tornar-me melhor na escola” “Se não faço alguma coisa bem logo à primeira, não costumo voltar a tentar” “Tento dar o meu melhor nos testes da escola”
AUTO-ESTIMA	Descreve a auto-percepção da criança acerca daquilo que considera ser o seu valor	“Sinto-me muito bem em relação a mim mesmo” “Muitas vezes não me sinto contente comigo mesmo” “Sinto-me satisfeito com a minha aparência”

DISPOSIÇÃO AFECTIVA	Descreve a auto-percepção da criança acerca da frequência e intensidade com que experiencia emoções.	<p>“Sou uma criança muito feliz”</p> <p>“Aborreço-me muitas vezes”</p> <p>“Muitas vezes penso coisas más acerca do futuro”</p> <p>“Habitualmente sinto-me feliz”</p>
EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES	Diz respeito à auto-percepção da criança sobre a eficácia com que consegue expressar as suas emoções.	<p>“Consgo facilmente mostrar os meus sentimentos às outras pessoas”</p> <p>“Se não me sinto contente com alguém, digo-lhe isso”</p> <p>“Não consigo encontrar palavras para dizer aos outros como me sinto”</p>
NÃO IMPULSIVIDADE	Avalia a auto-percepção da criança acerca do modo como consegue controlar os seus impulsos.	<p>“Penso sempre muito bem antes de fazer qualquer coisa”</p> <p>“Habitualmente penso muito bem antes de fala</p>
PERCEPÇÃO DAS EMOÇÕES	Avalia a auto-percepção da criança acerca da precisão com identifica os seus sentimentos e sentimentos dos outros.	<p>“Muitas vezes sinto-me confuso acerca dos meus sentimentos”</p> <p>“Consgo perceber quando alguém está zangado”</p> <p>“Para mim é fácil perceber o que sinto”</p>

REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES	Descreve a auto-percepção da criança acerca do modo como consegue controlar as suas emoções	“ Quando me sinto triste tento manter-me ocupado” “Não consigo controlar a minha raiva” “Quando estou triste tento fazer uma cara feliz” “Não sou muito bom a controlar o que sinto”
RELAÇÕES SOCIAIS	Refere-se às auto-percepções da criança sobre a qualidade das suas relações com os seus pares e com a sociedade em geral	“Faço novos amigos facilmente” “Não gosto de falar com pessoas que não conheço” “Gosto de estar com outras pessoas” “Dou-me bem com toda a gente” “Na escola as outras crianças gostam de brincar comigo”

:

Figura 2: Domínios da Inteligência Emocional

Fonte: Adaptado de Mavroveli, S., Pedtrides, K., Shove, C., e Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children (p.) Germany: European Child & Adolescent Psychiatric

Importa, uma vez que estamos a falar de Inteligência Emocional, operacionalizar alguns construtos, entre eles: emoções, competências sociais, e competências emocionais, para que, possamos saber exactamente do que estamos a falar.

Emoções

As emoções são estados complexos de sentimentos que se repercutem ao nível fisiológico, influenciando o pensamento e motivando o comportamento (Goleman, 2012) que podem ser expressas por impulsos e terem diferentes intensidades, sendo indissociáveis da cognição.(Goleman, 2012)

Cummings, Braungart-Rieker e Du Rocher Schudlich (2003) conferiram três funções às emoções: compreensão, gestão e comportamento, sendo que a compreensão

emocional diz respeito à capacidade de discernimento das próprias emoções e das emoções dos outros e ao reconhecimento de padrões e seu julgamento. Para que esta compreensão possa acontecer, é necessário que a permissão de interação constante entre os processos afetivos e cognitivos esteja satisfeita. (Ackerman, Abe & Izard, 1998, como citado por Bahia, 2011). A gestão das emoções, também referida como autorregulação, consiste no controle das emoções e depende não só da gestão das emoções mas também da utilização e compreensão das emoções. O comportamento emocional é constituído pela expressão das emoções e pela demonstração de sentimentos.

Quando falamos de regular, controlar e exprimir emoções, assim como quando nos referimos aos processos de redireccionar e modificar impulsos para responder a determinadas exigências das situações sociais falamos de competências emocionais (Alves, 2006)

Competências emocionais

Uma das muitas definições de competência emocional é-nos dada por Saarni (1999) que diz que esta é “uma demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam a emoção” (p.57). Sempre que a criança aplica a eficácia pessoal aos relacionamentos sociais está, simultaneamente, a reagir emocionalmente e aplicar o que aprendeu acerca do significado das emoções. É, por isso, que fica claro que as reacções emocionais influenciam as relações sociais que se estabelecem e que, por sua vez, as relações sociais influenciam as nossas emoções. (Vale, 2009)

Bohenert, Crnic e Lim (2003, como citado por Alves, 2006) dividem as competências emocionais em 3 dimensões: expressão emocional, regulação de emoções e conhecimento emocional, também chamado por outros autores como percepção das emoções (e.g. Petrides, Furnham, & Mavroveli, Trait Emotional

Intelligence, 2007). A expressão emocional é definida pelos autores anteriormente citados como o lado das emoções que é visível e que é observável e partilhável com os outros; a regulação emocional, por seu lado, “diz respeito aos processos intrínsecos e extrínsecos, responsáveis pela monitorização, avaliação e modificação das reacções emocionais (Thompson, 1994) com o intuito de se adequar aos objectivos; por fim, o conhecimento emocional é definido como a capacidade para reconhecer e nomear emoções, sendo que, de acordo com Izard, Fine, Schultz, Mastow, Ackerman e Youngstrom (2001) é o conhecimento emocional que coordena os processos de activação, modelação e uso das transições emocionais.

São vários os factores passíveis de interferir ao nível das competências emocionais. De entre eles salientam-se:

- Género: Diversos investigadores defendem que os rapazes são menos emotivos que as raparigas, sendo que estas parecem ser mais competentes em diversas dimensões do conhecimento emocional (e.g. Izard, Fine, Schultz, Mastow, Ackerman & Youngstrom, 2001), mas há também dados de investigações que dizem que as diferenças de género ao nível das competências emocionais não têm expressão (e.g. Mostow, Izard, Fine & Trentacosta, 2002, como citado por Alves, 2006).

- Temperamento: o temperamento parece estar ligado, de acordo com os estudos de Izard (1991) com as variações emocionais entre os indivíduos (como citado por Alves, 2006);

- Características ambientais: Nesta categoria de factores que têm interferência nas competências emocionais encontram-se: factores biológicos, que interferem como os factores interpessoais, como é o caso do meio onde a criança se desenvolve e do nível socio-económico. (Bronfenbrenner, 1979)

- Características parentais: A personalidade dos pais influencia e contribui no modo como se relaciona com os seus filhos, e nos padrões de vinculação que estabelece (Bowlby, 1982);

- Meta-emoções: designam o conhecimento dos pais acerca das suas próprias emoções e das emoções da criança, bem como a abordagem educativa que estes fazem das emoções junto do seu filho. (Cruz, 2005)

As competências emocionais podem ser aprendidas e aperfeiçoadas pelas crianças, sempre que estas sejam promovidas ou desenvolvidas através do ensino das mesmas, sendo que, a primeira oportunidade para se moldarem estes ingredientes da inteligência emocional, surge nos primeiros anos de vida, podendo estender-se ao longo dos anos de escola. Estas primeiras competências emocionais serão a base das competências que a criança poderá adquirir mais tarde. (Goleman, 2012)

Competências sociais

Existe um vasto leque de estudos que defendem o facto de o conhecimento emocional estar directamente relacionado com as competências sociais e com o ajustamento social (e.g. Caspi, 2000) contudo, este construto levou a que emergissem inúmeras definições para o termo “ competências sociais”, embora todas elas pareçam concordar no facto de se referir à execução correcta dos comportamentos sociais, que constituem os componentes mais básicos das competências sociais. As competências sociais são mais complexas, podendo ser descritas como “os comportamentos sociais que os indivíduos exibem como resposta às tarefas sociais do dia-a-dia” (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011). Quando este conjunto de comportamentos é usado de modo correcto, possibilita que a criança seja capaz de iniciar e de manter relações sociais positivas, fornecendo elementos importantes para a aceitação pelos

pares e para que a criança se consiga adaptar mais facilmente aos meios em que se desenvolve, de forma eficaz e adaptativa (Walker, Colvin & Ramsey, 1995, como citado por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011).

Vaughn e Hogan (1990, como citado por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011) dividem o construto de competência social em 4 componentes: “- relações positivas com os outros; cognição social adequada e apropriada à idade, ausência de comportamentos inadaptados e comportamentos sociais eficazes”. (p. 15)

Com base no modelo ecológico de Bronfenbrenner, (1979) múltiplos investigadores sublinham a necessidade e a importância de considerar o comportamento social da criança dentro dos contextos em que ocorre, não descurando a importância do meio e do contexto social, bem como das características individuais da criança (Cruz, 2005), das características da família (nível socio-económico, dinâmicas familiares alteradas...) (Vale, 2009), da escola (nomeadamente das estratégias pedagógicas disponíveis e das características dos colegas) (Fonseca, 2001, como citado por Vale, 2009), da qualidade da relação estabelecida entre a criança e os seus pais e nas crenças das mães quanto ao que são os comportamentos socialmente competentes (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011)

Ser-se competente socialmente inclui: ser empático, capacidade para se envolver em diferentes actividades e capacidade de resolução de problemas sociais (Vaughn & Hogan, 1994)

Inteligência Emocional e Sobredotação

Embora, actualmente, o desenvolvimento de habilidades cognitivas seja o aspecto mais abordado na literatura, existem aspectos referentes à dimensão socioemocional que são igualmente importantes, mas que têm recebido menos atenção do que as características cognitivas e as necessidades educacionais das crianças sobredotadas. Contudo, esta área emerge como uma das muitas áreas em que existem muitas questões ainda sem resposta, (Alencar, 2007) pese embora se saiba que as emoções podem constituir uma força motriz para a criança sobredotada ou, por outro lado, revelar-se impeditiva da expressão do potencial destas crianças e onde as assincronias entre o desenvolvimento cognitivo e emocional foram já identificadas e referidas (Bahia, 2011b)

Ao observar as publicações existentes relativas ao ajustamento socioemocional dos sobredotados, os resultados encontrados são discrepantes entre as diversas pesquisas e não há concordância acerca da eventual maior predisposição das crianças sobredotadas para desenvolver problemas socioemocionais. Assim, enquanto existem autores que defendem a ideia de que as crianças sobredotadas são mais predispostas a apresentar dificuldades socioemocionais, outros defendem a falta de evidências que comprovem este facto (Alencar, 2007)

Um dos estudos mais importantes nesta área, foi realizado por Terman (1965) que salientou que o facto de as crianças sobredotadas terem um QI mais elevado, nem sempre o seu desenvolvimento físico e emocional acompanha o desenvolvimento cognitivo, pelo que não se poderia afirmar que estas crianças fossem social e emocionalmente mais estáveis. Neste estudo, Terman concluiu que as crianças

sobredotadas apresentavam dificuldades de ajustamento social, sendo descritos pelos professores como crianças solitárias e com falta de capacidades no estabelecimento de relações com os seus pares. Estas conclusões foram corroboradas pelos estudos de Gross (1993, 2002), sendo estas assincronias entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento sócio-emocional confirmadas pelos estudos de Coleman e Cross (2000), Moon (2004), Peterson (2003) e Silverman (1993, 2002), embora esta dessincronia ainda não tenha sido estudada de forma sistemática (como citado por Alencar, 2007). Assim, ao mesmo tempo que as elevadas capacidades cognitivas podem permitir à criança sobredotada uma melhor percepção de si e do mundo que o rodeia, estas também podem torná-las mais vulneráveis (Bahia & Trindade, 2012).

Resumidamente, parecem existir três tendências de pensamento: os sobredotados não têm vulnerabilidades emocionais; os sobredotados têm vulnerabilidades emocionais (Webb, 1993, como citado por Bahia & Trindade, 2012); não existem diferenças entre as crianças sobredotadas e as outras crianças (Potter, 2007, como citado por Bahia & Trindade).

Para a existência destas três tendências de pensamento parecem contribuir as dificuldades na definição de conceitos e na apropriação e cotação dos instrumentos de avaliação aplicados, essencialmente ao nível das emoções (Roberts, Zeidner & Mathews, 2001, como citado por Bahia e Trindade, 2012) Até há pouco tempo tínhamos apenas disponíveis testes baseados nas percepções que os outros tinham acerca das competências socioemocionais das crianças sobredotadas (pais, professores e pares) e medidas de desempenho máximo, ora, estes testes não nos permitiam alcançar dimensões importantes que os auto-relatos conseguidos através do TEIQue- CF permitem pois, por um lado dispúnhamos de percepções de outros e por outro de medidas de aptidão cognitivo-emocional, que não são necessariamente sobreponíveis

com as auto-perceções que as crianças sobredotadas têm de si próprias (Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008), o que pode ser, por exemplo, imputado ao facto de terem um enorme sentido crítico e uma sensibilidade exacerbada. (Bahia, 2011b)

Freeman (1988) defende que o expectável seria que a maioria das crianças sobredotadas não apresente disparidades em termos de equilíbrio e de felicidade quando comparados com outras crianças, contudo, existe um conjunto de factores que interfere neste equilíbrio e que devem ser considerados, sendo essencialmente ligados a juízos subjectivos e a estereótipos. Estes estereótipos variam em função da realidade cultural em que a criança sobredotada se encontra incluída e, parece ser diferente na Europa e na América.

Embora a falta de reconhecimento acerca do papel das emoções na cognição tenha sido defendida outrora, são já antigos os estudos sobre a sobredotação que ressalvam a importância da dimensão emocional na adaptação e bem-estar das crianças sobredotadas contudo, a investigação parece não ter conseguido ainda evidenciar esta associação. (e.g. Neihart, 1999, Bahia & Trindade, 2012) Actualmente a concepção de emoção é, como foi já referido, indissociável da cognição, resultando ambas de uma mesma fonte, mas expressando-se de modos diferentes, nomeadamente na forma como são reconhecidas, na atenção dispensada a cada uma delas e na consciência que se possui de cada uma . (Bahia, 2011c)

Apesar disso, muitos autores vêm referindo que as crianças sobredotadas são detentoras de características peculiares, parecendo estar mais predispostas a sentimentos conotados como negativos, como por exemplo a tristeza (e.g. Silverman, 1996), apresentando também um risco maior de se isolarem dos seus pares e de serem por eles rejeitados, tendo essa rejeição por base características comuns às crianças sobredotadas, sendo explicada pelas diferenças de desenvolvimento cognitivo, afectivo

e moral, diferenças de interesses e pela maneira particular com que veem o mundo. (Gross, 1993, como citado por Bahia, 2011a) A intensidade destas tensões entre pares contribui para o aumento da probabilidade de ocorrência de problemas de ajustamento social e emocional (e.g. Coleman & Cross, 2000).

Uma breve viagem no tempo permitir-nos-à perceber que, os estudos desenvolvidos com as crianças sobredotadas, foram identificando um conjunto de características emocionais, decorrentes das elevadas capacidades cognitivas destas crianças, que se manifestam através da capacidade elevada de argumentação e pela frustração decorrente do facto de os outros não acompanharem a sua velocidade nas aquisições de conteúdos académicos, despoletando sentimentos de impaciência, intolerância e tédio. (e.g. Bahia, 2011a; Renzulli, 2004) A elevada capacidade cognitiva, associada à auto-motivação e à resistência no cumprimento de instruções, poderá gerar sentimentos de incompreensão dos outros e de si, que podem, em última instância, conduzir a sentimentos de inferioridade e rejeição, a uma espécie de alienação da realidade circundante e até mesmo a sentimentos de solidão decorrentes da sua vontade de se isolarem do mundo. (Coleman & Cross, 2000)

A baixa resistência à frustração também mencionada como característica deste grupo de crianças parece estar ligada a uma sensibilidade exacerbada e ao grau de perfeccionismo que impõem a si próprios. (Silverman, 1996) Este perfeccionismo pode criar nas crianças sobredotadas um enorme medo do fracasso, levando a que recusem experimentar situações novas e partilhar as suas ideias (Bahia, 2011 a), mas também faz com que estas crianças estabeleçam padrões de desempenho elevados, sejam persistentes e se envolvam imensamente nas tarefas que desempenham. Para os perfeccionistas, os erros, ao invés de oportunidades de aprendizagem, são uma fonte de vergonha, sendo por isso comum encontrarmos crianças sobredotadas com níveis

elevados de ansiedade, preocupação e insegurança. Não obstante todos os sentimentos negativos que podem advir do facto de serem perfeccionistas, se as metas que definem são atingidas com sucesso, as crianças sobredotadas experienciam sentimentos de prazer e descobrem-se a si próprias, aceitando os seus pontos fortes, mas também descortinam as suas limitações, o que ajuda na construção de expectativas realistas acerca do seu desempenho (Schuler, 2002, como citado por Bahia, 2011a).

A elevada sensibilidade de que são detentoras as crianças sobredotadas, produz nelas preocupações morais e éticas passíveis de lhes provocarem sentimentos de tristeza ou mesmo de depressão, quando o sentido de justiça e a consciência do bem e do mal se constituem como prioridades do seu quotidiano. Por este motivo, e dado que apresentam uma maior sensibilidade emocional, é possível constatar o medo de se relacionarem com os outros, o que acarreta eventuais dificuldades no sentimento de pertença a um grupo, pois a diferença de interesses é óbvia. (Bahia, 2011b) A esta elevada sensibilidade podem associar-se uma auto-crítica exasperada e um inconformismo inflamado, que originam sentimentos de irritabilidade, impulsividade, baixa auto-estima, depressão, ansiedade, agressividade e hostilidade. (Alencar & Virgolin, 2001)

O surgimento destas características pode ser justificado tendo como base a teoria multirial de Monks (2000) que revela que, tal como defendido por diversos autores que estudaram as competências socioemocionais das crianças em geral (e.g. Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011; Saarni, 1999; Thompson, 1994) a interação entre a família, a escola, relação com os pares e as características inerentes à própria criança influenciam o modo como se desenvolvem (ou não) as dificuldades sentidas pelas crianças no domínio socioemocional. Porque nem sempre o desenvolvimento socioemocional da criança sobredotada corresponde às expectativas

que se construíram em torno de ideias não fundamentadas, emergem sentimentos de insatisfação e irritação que são da criança, mas que também são sentidos pela família e até mesmo pelos professores.(Silverman, 1996) A compreensão das vivências emocionais das crianças sobredotadas parece tornar-se mais clara quando analisamos a assincronia existente entre o desenvolvimento da cognição e da emoção e é o conhecimento de que existe esta assincronia que possibilita adaptar as intervenções educacionais nos diferentes contextos em que a criança sobredota se insere (familiar, escolar e nos programas de intervenção e enriquecimento), sem nunca esquecer a vulnerabilidade emocional de que estas crianças são detentoras (Silverman, 2010)

Num estudo desenvolvido por Franco, Beja, Candeias e Pires (2011) acerca da inteligência emocional das crianças sobredotadas, concluiu-se que as variáveis que explicam as competências socioemocionais são diferentes nas crianças sobredotadas e não sobredotadas, sendo que, os preditores mais positivos nas crianças sobredotadas são a capacidade intra-pessoal, e as competências interpessoais que facilitam o estabelecimento e manutenção de relações satisfatórias e a compreensão dos outros. Estas crianças utilizam o seu potencial cognitivo para procederem à introspecção dos seus sentimentos, usando-o também para realizarem uma leitura correcta das redes sociais em que estão inseridos, o que não significa necessariamente que consigam executar o que pensam. O mesmo estudo permitiu concluir que existe uma discrepância entre o modo como as crianças sobredotadas se auto-percebem e o modo como os pais leem as suas capacidades de adaptação e flexibilidade perante a mudança, discrepância essa que resulta dos aspectos e do enfoque que cada um valoriza.

Contradições e contrasensos na investigação sobre a Sobredotação e a Emoção

Ao longo das últimas décadas, os dados obtidos em diferentes estudos sobre o ajustamento emocional das crianças sobredotadas têm sido muitas vezes contraditórios, existindo essencialmente duas perspectivas que se opõem: por um lado uma capacidade intelectual mais elevada permite que as crianças sobredotadas tenham uma excelente compreensão sobre si e acerca dos outros, por outro lado, esta capacidade extraordinária, está na da maior vulnerabilidade e sensibilidade deste grupo de crianças, levando a que fiquem mais frágeis e vulneráveis, aumentando a probabilidade de experienciarem sofrimento emocional e sentimentos de alienação (Neihart, 1999; Bahia & Trindade, Emoções na sobredotação: da teoria à prática, 2012). Enquanto alguns dados de investigação suportaram a ideia de que as dificuldades emocionais existiam nos sobredotados, outros estudos obtiveram resultados que iam no sentido oposto. A visão mais apoiada em termos históricos parece ser a segunda, uma vez que, embora inicialmente os investigadores tenham defendido que as crianças sobredotadas não tinham problemas de adaptação e que lidavam melhor com o stress, com os conflitos e com as dissincronias, em 1981 Dallas Egbert, um aluno sobredotado suicidou-se e, tal facto, fez com aumentasse a atenção para o facto de as crianças sobredotadas poderem experienciar dificuldades psicológicas e não estarem imunes aos problemas. Os estudos conduzidos na década de 90 do século passado continuaram a apoiar ambas as visões. (Neihart, 1999) Porter (2007, como citado por Bahia & Trindade, 2012), apresenta uma terceira tendência e defende que não existem diferenças entre as crianças sobredotadas e os seus pares. Do mesmo modo que os resultados das investigações divergem em relação às dificuldades emocionais, também o fazem face ao ajustamento emocional, embora a maioria dos estudos nesta área tenha

vindo reforçar a noção de variabilidade social do grupo das crianças sobredotadas mas, destaque que, a maioria das crianças sobredotadas parece apresentar dificuldades a este nível, que provavelmente se podem imputar a características específicas (Neihart, 1999).

Não obstante tanta controvérsia e dualidade, a investigação realizada tem permitido aceder às características emocionais dos sobredotados e tem possibilitado a compreensão as causas de alguns dos comportamentos emocionais apresentados por algumas crianças e adolescentes. (Bahia e Trindade, 2012) Mas que factores contribuem para esta dualidade? Alguns autores têm referido que os estudos anteriores poderiam não estar a avaliar de modo correcto a relação existente entre a sobredotação e a emoção, uma vez que não dispunham de instrumentos e procedimentos que avaliassem os mesmos aspectos desses constructos (e.g. Neihart, 1999) o que é suportado por autores Roberts, Zeidner e Mathewes (2001, como cit por Bahia & Trindade, 2012) Para além de tudo o que atrás foi dito, não podemos esquecer que a relação entre múltiplas variáveis emocionais e a personalidade do próprio não está claramente presente na grande maioria dos estudos (e.g. Neihart, 1999), e a diversidade das amostras estudadas, quer em número de participantes, quer em grau de sobredotação, em idade, contexto sociocultural, ano de escolaridade ou tipo de alta habilidade possuída. (Porter 2007, como citado por Bahia & Trindade, 2012)

Parece importante, apesar de tudo, que a análise dos resultados obtidos nos diversos estudos, possa ter em conta a evolução do próprio construto de sobredotação e das teorias a ele associada e que não sejam feitos silogismos falaciosos na análise da relação entre a sobredotação e as emoções. (Neihart, 1999) Dada a fragilidade detectada em aspectos como a definição das variáveis, dos instrumentos de medida e da diversidade das amostras, há ainda necessidade de observar atenta e criticamente a

investigação feita sobre as emoções na sobredotação, não esquecendo, contudo, que os dados que têm vindo a ser obtidos mais recentemente neste campo têm mostrado a existência de um conjunto importante de características e a sua influência no comportamento dos sobredotados. (Bahia & Trindade, 2012)

Características frequentemente expressas pelas crianças sobredotadas.

Partindo de uma revisão de literatura, encontramos um conjunto de características que tendem a estar aliadas à sobredotação, embora não sejam generalizáveis a toda a população de crianças sobredotadas. Estas dividem-se em dois grandes domínios: o domínio cognitivo e académico e o domínio sócio-emocional. (Bahia & Oliveira, 2013)

No domínio cognitivo e académico encontram-se: fluência verbal e vocabulário extenso; curiosidade acentuada; facilidade de aprender; formulação de problemas ou elaboração de respostas originais; perfeccionismo; atentos ao detalhe; rápido insight das relações causa-efeito; uso de estratégias metacognitivas superiores às esperadas para a sua faixa etária; pensamento fluente, flexível e original, fácil entendimento dos problemas e das instruções; desejo de aprender; grande capacidade de raciocínio lógico-matemático; sensibilidade para a estética e a beleza; criatividade; motivação intrínseca para a aprendizagem; procura da perfeição; capacidade de auto-regulação das suas actividades de desempenho, através do uso de estratégias metacognitivas; rápida aquisição da linguagem oral e escrita, bem como da leitura. (e.g. Fernandes, Mamede, & Sousa, 2004)

Actualmente a concepção de emoção e cognição são indissociáveis e parecem existir evidências de que é na interacção entre ambas que são determinados os comportamentos e a forma de adaptação. Os sobredotados parecem ser detentores de

uma riqueza emocional peculiar, que se reflecte no modo como reconhecem e se consciencializam das suas emoções. (e.g. Silverman, 1996) No domínio socioemocional salientam-se características como preferência pela companhia de pessoas mais velhas (colegas ou adultos); envolvimento nas tarefas que são da sua preferência de modo persistente e entusiástico; emocionalmente sensíveis e reactivos; perspicácia nas observações que fazem acerca dos outros e do mundo que os rodeia; preocupações com assuntos de nível ético e moral e com os problemas do mundo; juízo auto-crítico elevado; características de idades mais avançadas; são perfeccionistas e detém elevada aptidão para a liderança (Gross, 2002; Guignard & Zenasni, 2004, como citado por Bahia & Oliveira, 2013). Mas, de entre todas as características encontradas na literatura referente às emoções na sobredotação, a mais frequentemente descrita parece ser o sentimento de ser diferente dos outros, podendo este sentimento estar associado a percepções negativas sobre o seu ajustamento social (e.g. Alencar & Virgolim, 2001). Podemos ainda destacar, nesta área, a tendência para questionar as regras e a autoridade e o pouco conformismo (Reis, 2012).

As expectativas irrealistas criadas em torno da representação social da sobredotação podem levar a que a criança experiencie sentimentos de baixa resistência à frustração (e.g. Sword, 2001; Reis, 2012), medo de falhar e evitamento dos riscos, causado pela vontade/imposição da excelência que pode conduzir, em última instância, à insegurança, à ansiedade e à preocupação (Bahia & Trindade, 2012).

Frequentemente podem ser detectados graus elevados de sensibilidade emocional, manifestada através do medo de se relacionar com os outros e, por dificuldade em estar em grupo pela diferença de interesses existente. A esta elevada sensibilidade podem surgir associados uma elevada auto-crítica e inconformismo, que

causam irritabilidade, hostilidade, agressividade, impulsividade e déficit de atenção, baixa auto-estima, depressão e ansiedade (e.g. Alencar, 2007; Bahia & Trindade, 2012).

Não obstante os mitos relacionados com as relações interpessoais na sobredotação e com o desajustamento socioemocional desta população, as investigações realizadas, em geral, demonstram que estas crianças e jovens não têm dificuldades nestes domínios, ajustando-se tão bem ou melhor que as crianças normais (Hoge & Mc Sheffrey, 1991, como citado por Bahia e Oliveira, 2012) mas, na realidade, é possível constatar-se que estas crianças verbalizam, muitas vezes, que são diferentes, não se identificando com os seus pares e sentindo-se desadaptadas, podendo chegar a infantilizar-se para ir ao encontro aos outros. (Maciel, 2012)

Ao diagnóstico de sobredotação estão associados estereótipos positivos e negativos, estando a cada grupo ligados efeitos comuns que podem afectar o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Existem vulnerabilidades especiais dos sobredotados que são reconhecidas por Freeman (1988) como decorrentes das particularidades que são inerentes às crianças sobredotadas., que são passíveis de provocar alterações nas suas vidas.

A autora defende ainda que quanto maior o fosso entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento socioemocional, maiores parecem ser os problemas de ordem social e emocional.

A título de curiosidade, basta pensarmos numa criança com um desenvolvimento cognitivo muito superior à sua idade, que pensa sobre assuntos morais e éticos, mas que depois não consegue transpor para a sua prática aquilo que conseguiu pensar. É como se uma criança percecionasse um cavalo, com todas as suas características, como o faria se tivesse 12 anos, mas depois os seus parques 7 anos não lhe permitissem desenhá-lo como o vê, ficando altamente frustrada. (Coleman e Cross, 2000)

Objectivos e Hipóteses

O presente estudo pretende, então, avaliar a autoperceção da Inteligência Emocional em crianças com diagnóstico efectivo de sobredotação. Para tal recorreu-se, como técnica de avaliação, a um questionário de auto-relato, traduzido e adaptado para a população portuguesa no âmbito desta investigação, que fornece medidas relativas à Inteligência Emocional enquanto traço. Sistemáticamente podem definir-se como objectivos principais deste estudo:

1. Perceber se existem diferenças entre as crianças sobredotadas e as crianças não sobredotadas ao nível das auto-perceções que têm das suas competências socioemocionais.

Na revisão de literatura efectuada, uma das noções que sobressai é a de que os conceitos de IE e de competências sociais e emocionais não estão dissociados um do outro, pelo que, estas competências, estão presentes na operacionalização do construto de IE.

Existem três tendências de pensamento no que concerne à vulnerabilidade emocional das crianças sobredotadas: que os sobredotados não têm vulnerabilidades emocionais, que os sobredotados têm vulnerabilidades emocionais e que não existem diferenças entre as crianças sobredotadas e não sobredotas neste domínio.

2. Perceber se os perfis de IE das crianças sobredotadas são tendencialmente homogéneos ou heterogéneos e analisar estas discrepâncias.

A população de crianças sobredotas é descrita como sendo uma população onde abunda a diversidade. Por este motivo, foi despertada a curiosidade para o facto de perceber se estas crianças apresentam perfis tendencialmente homogéneos, ou se pelo contrario, do mesmo modo que as suas areas de excelência são diversas, também as

suas competências socioemocionais diferem entre si.

3.Tradução, adaptação e estudo empírico da versão portuguesa de um instrumento de avaliação da IE para crianças.

Quando iniciámos o projecto de investigação que deu origem a este estudo, foi notória a escassez de instrumentos que avaliassem a IE, que estivessem traduzidos para a população portuguesa e cuja utilização fosse gratuita. Deste modo foi sentida a necessidade de traduzir e adaptar um instrumento que avaliasse o construto de IE, que fosse psicometricamente robusto e preciso e que pudesse estar disponível para futuras investigações. O interesse específico pelo TEIQue-CF é explicado pelas suas características: é um instrumento de auto-relato, que avalia as auto-percepções das crianças acerca das suas competências socioemocionais e que se baseia, ao contrário dos instrumentos disponíveis, não numa adaptação de um questionário para adultos, mas antes nas teorias que sustentam o desenvolvimento socioemocional da criança.

Assim, temos como hipóteses_

H1: Espera-se que as crianças sobredotadas se auto-percepcionem como tendo níveis de competências socioemocionais diferentes dos apresentados pelas crianças não sobredotadas;

H2: Espera-se que as crianças sobredotadas apresentem perfis de IE heterogéneos, que têm correspondência com a sua variabilidade individual.

Metodologia

Participantes

O presente estudo contou com a participação de crianças com diagnóstico efectivo de sobredotação, a frequentar o Programa de Enriquecimento da Delegação de Lisboa da ANEIS, presentes nas sessões deste programa nas datas de recolha de dados.

Trata-se de uma amostra objectiva, em que a escolha da população alvo teve como intenção garantir que as crianças a estudar tinham um diagnóstico efectivo de sobredotação feito com base em critérios iguais e fidedignos, feito por profissionais detentores de capacidades e conhecimentos indiscutíveis, com o sentido de analisar as suas competências sócio-emocionais

Colaboraram na investigação 8 crianças, com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos (média 9,63 e desvio padrão 1,68), num total de 2 raparigas e 6 rapazes, uma proporção que reproduz de forma relativamente adequada a distribuição de géneros das crianças que frequentam o Programa de Enriquecimento da ANEIS na Delegação de Lisboa, indo também ao encontro da literatura existente, onde é referido que a sobredotação parece ser mais frequente entre a população do sexo masculino.

A amostra conseguida é constituída por um número reduzido de sujeitos devido a múltiplas razões, de entre as quais se destaca o facto de a população-alvo ser de reduzidas dimensões (15 indivíduos), sem obrigatoriedade de comparecer às sessões do Programa de Enriquecimento e de algumas das crianças apresentarem situações de debilidade provocada por doença. Assim, a amostra é constituída por todas as crianças presentes nas sessões que decorreram no período de recolha de dados, com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos.

A preocupação em garantir que as crianças responderiam aos questionários e eram sujeitas à entrevista num ambiente emocionalmente securizante, levou a que os dados fossem recolhidos na Sede da Delegação da ANEIS de Lisboa – um local conhecido e no qual as crianças supostamente se sentiriam menos intimidadas - no período que decorreu entre 4 de Maio e 21 de Junho de 2013.

Os instrumentos

A presente investigação utilizou como instrumentos de recolha de dados o TEIQue – CF, tendo-se recorrido, também, a entrevistas semi-estruturadas.

O TEIQue- CF: fundamenta-se na teoria da Inteligência Emocional enquanto traço, elaborada por Petrides (2009) que se define como uma constelação de auto-percepções relacionadas com as emoções, e localizadas em níveis inferiores nas hierarquias da personalidade. Petrides (2009) defende que, pela subjectividade inerente às emoções, não é possível avaliar a Inteligência Emocional utilizando testes de desempenho máximo.

Aquando do início deste estudo não se encontravam disponíveis adaptações do TEIQue-CF (Mavroveli, Pedtrides, Shove, & Whitehead, 2008) quer na versão completa, quer na versão reduzida, para crianças, para Portugal. A primeira versão experimental portuguesa do TEIQue-CF foi, assim, desenvolvida no âmbito da presente investigação, tendo por base as Directrizes de Adaptação de Testes Psicológicos (International Test Commission (ITC), 2010). A tradução do questionário original foi efetuada por 3 investigadores diferentes, tendo sido feita posteriormente a sua retroversão e tendo recebido a aprovação por parte dos autores, após comparação entre a retroversão e a versão original.

A permissão para traduzir o teste da língua original, o inglês, para a língua Portuguesa, foi dada após o compromisso de cumprimento das cláusulas de acordo de utilização, estabelecidas pelo London Psychometric Laboratory da University College London, e estipuladas pelos autores do questionário, relativas aos direitos de autor e à divulgação do instrumento.

Na sua forma completa, o TEIQue-CF é constituído por 75 itens, que usam uma escala de Lickert referente à concordância com as afirmações, sub-dividida em 5 níveis:

1- Discordo Totalmente; 2- Discordo; 3- Nem Concordo Nem Discordo; 4- Concordo e 5 – Concordo Totalmente.

O TEIQue- CF foi aplicado em 2 momentos: primeiramente a uma amostra aleatória para proceder à validação da tradução do instrumento e depois à amostra de crianças sobre as quais incidiu este estudo.

A duração de aplicação deste questionário é, de acordo com os autores, de 25 minutos, contudo, e uma vez que a aplicação do questionário foi feita individualmente e a ele foi acoplada, para a recolha de dados deste estudo uma entrevista semi-estruturada, o tempo médio dispendido foi de aproximadamente 45 minutos (sendo que no caso da aplicação do teste à amostra aleatória de crianças para validação da tradução, esta demorou em média 50 minutos, mesmo não tendo sido efectuadas entrevistas semi-estruturadas). De referir que, num estudo similar realizado por Gentilhomem (2012), mas utilizando o TEIQue-AF, o tempo médio de preenchimento que era, de acordo com os autores, de 25 minutos, foi preenchido num tempo médio de 40 minutos.

A consistência interna da versão original do TEIQue – CF apresenta valores de .73 (Mavroveli, Petris, Shove & Withehead, 2008)

Entrevista semi-estruturada: é um método de colheita de dados que se caracteriza por um contato direto entre o investigador e os interlocutores onde, usando um conjunto de questões-guia, relativamente abertas, o investigador vai procurar obter informações. Este método é adequado à presente investigação porque permite analisar um problema específico (Quivy & Campenhaut, 1992)

Procedimentos

A amostra de validação da tradução para a língua portuguesa, por limitações várias, contou somente com 21 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, a frequentarem escolas dos concelhos de Lisboa e da Moita.

Aos pais destas crianças foram enviadas cartas em que se explicava o propósito da recolha de dados e era pedida a sua autorização para que a criança participasse no estudo, enfatizando as questões relativas à confidencialidade dos dados e referindo que a qualquer momento a criança poderia desistir.

A recolha de dados ocorreu em contexto de sala de aula, em duas escolas: uma do concelho de Lisboa e outra do concelho da Moita, nas quais os directores do agrupamento e os professores foram informados do estudo e deram o seu consentimento.

Os valores de consistência interna obtida através do *alpha de Cronbach*, para a tradução para a língua portuguesa deste instrumento foi de 0,84.

Após ter sido autorizado o uso da tradução do TEIQue- CF, procedeu-se então à aplicação do instrumento à amostra de crianças sobredotadas, cuja caracterização foi já previamente efetuada. Foi explicado aos pais o propósito do estudo e as metodologias a aplicar, e esclarecidas questões relativas à confidencialidade do processo e à possibilidade de as crianças desistirem do estudo a qualquer momento. Às crianças foram explicados: o objectivo do estudo, a importância da sua participação e foi referido que a qualquer altura do processo poderiam desistir se fosse essa a sua vontade e que todos os dados recolhidos e a sua identidade seriam confidenciais.

Usando como base para a recolha de dados o TEIQue – CF, efectuaram-se entrevistas semi-estruturadas, com o objectivo de aprofundar as respostas dadas pelas crianças a alguns dos itens do instrumento. Foram dadas instruções escritas e orais às crianças, e

os questionários foram preenchidos sobre supervisão e acompanhamento, procedendo-se a uma entrevista em simultâneo.

Foi assegurada a privacidade dos participantes através da codificação dos questionários com algarismos e do uso de iniciais para identificar as entrevistas. Todas as crianças foram informadas de que poderiam desistir do estudo a qualquer momento e que tal não consistiria motivo de qualquer tipo de penalização, bem como o facto de as suas respostas serem confidenciais.

Uma vez mais, e tal como havia sido acordado com os autores do instrumento, os dados recolhidos foram enviados para o *London Psychometric Laboratory da University College London*, onde foram analisados e devolvidos respeitando as subcategorias definidas pelos autores.

Metodologias de tratamento de dados

Para analisar os dados obtidos com o preenchimento do TEIQue-CF, foi usada uma análise quantitativa e para extrair conclusões das entrevistas feitas recorreu-se ao uso da metodologia qualitativa. Com a análise quantitativa dos dados obtidos procurou-se avaliar os valores obtidos pelo grupo das crianças sobredotadas nas diferentes facetas e também o valor global de Inteligência Emocional conseguido, e compará-los com os valores obtidos pela amostra de crianças constituída para a validação da tradução. Com a metodologia qualitativa, pretendeu-se aceder a exemplos passíveis de justificar os dados encontrados com a análise quantitativa e enriquecer esta análise de índole mais numérica, bem como obter dados que norteiem a elaboração de um plano de promoção/desenvolvimento de competências socioemocionais que tenham em conta as especificidades e diferenças das crianças sobredotadas.

Resultados

O tratamento estatístico dos dados foi realizado com recurso ao software de análise denominado IBM SPSS Statistics 21 (2012). Foi efectuada uma análise dos dados de ambos os grupos (amostra de crianças da validação da tradução e amostra de crianças do estudo) que se baseou na estatística descritiva (média, desvio padrão, mínimo e máximo).

Subcategoria	Média	DP	mín.	máx.
Adaptabilidade	3,75	0,61	2,63	4,50
Auto-estima	3,55	0,52	2,29	4,57
Auto-motivação	3,95	0,42	2,88	4,50
Disposição afectiva	3,59	0,51	2,50	4,38
Expressão de emoções	3,14	0,50	2,25	4,00
Não Impulsividade	3,09	0,51	2,00	4,00
Percepção de emoções	3,43	0,66	1,75	4,50
Regulação emocional	3,85	0,59	2,63	4,88
Relação com os pares	3,90	0,39	2,92	4,67
TEI	3,60	0,35	2,83	4,25

Tabela 3: TEIQue- CF: Estatística descritiva para o grupo de crianças não sobredotadas que constituíram a amostra de validação da tradução das 9 subescalas e do Traço Global de Inteligência Emocional (n=21)

Subcategoria	Média	Desvio Padrão	mín.	máx.
Adaptabilidade	3,44	0,93	2,00	4,63
Auto-estima	3,45	0,65	2,29	4,14
Auto-motivação	4,07	0,61	3,25	4,75
Disposição afectiva	3,30	1,08	1,75	4,88
Expressão de emoções	3,25	0,76	2,00	4,63
Não Impulsividade	3,28	0,78	2,50	4,18
Percepção de emoções	3,23	0,31	2,63	3,63
Regulação das emoções	3,27	0,70	2,13	4,00
Relação com os pares	3,47	0,81	2,42	4,75
TEI	3,42	0,57	2,63	4,13

Tabela 4: TEIQue- CF: Estatística descritiva para o grupo de crianças sobredotadas, das 9 subescalas e do Traço Global de Inteligência Emocional (n=8)

Da análise da Tabela 1 da Tabela 2, que apresentam as estatísticas descritivas das 9 facetas e do traço global, emergem algumas diferenças. Assim, as crianças sobredotadas apresentam valores em média mais elevados nas subescalas de Auto-Motivação, de Disposição Afectiva, de Expressão das Emoções e de Não Impulsividade e valores em média mais baixos do que os encontrados para a população não sobredotada nas subescalas de Adaptabilidade, de Auto-estima, de Percepção das Emoções, de Regulação das Emoções e de Relação com os Pares. Também o Traço Global de Inteligência Emocional apresenta valores em média mais baixos no grupo das crianças sobredotadas, do que no grupo das crianças não sobredotadas

Consistência interna

Dado que os valores para o nível desejável do coeficiente de alfa de Cronbach para a utilização de um instrumento em avaliação são de .80 (idealmente passando .90) e

para a utilização em investigação são superiores ou iguais a .70, de um modo geral os valores encontrados nas várias subescalas são maioritariamente aceitáveis, só se encontrando um valor de $\alpha < .70$ na subescala de Regulação Emocional (.66). Este valor torna necessário o uso da prudência nas decisões que impliquem incluir esta subescala pois, na versão do questionário traduzido, esta subescala ainda não é suficientemente precisa e consistente.

Análise Qualitativa

A análise qualitativa dos dados obtidos com a entrevista semi-estruturada baseada no TEIQue- CF teve somente como objectivo ilustrar e enriquecer os dados decorrentes da aplicação e a análise quantitativa do referido questionário.

Embora, num primeiro momento, se tenha feito um movimento no sentido de definir características diferentes dos traços de inteligência emocional constantes no TEIQue- CF, as categorias que efectivamente emergiram foram, maioritariamente, ao encontro das que os autores do instrumento haviam determinado. Para além destes traços, existiram outras categorias que emergiram desta análise de conteúdo que decorreram não das afirmações constantes do próprio questionário, mas sim das questões exploratórias colocadas.

As tabelas construídas através da análise de conteúdo realizada permitiram tornar mais claros os resultados, possibilitando uma maior compreensão do fenómeno em estudo. Por questões de organização, as tabelas encontram-se em anexo, e serão, de seguida, destacados os principais resultados obtidos.

Adaptabilidade

Na Categoria 1: *Adaptabilidade*, à qual responderam 5 crianças emergiram as subcategorias de Factores facilitadores da adaptação a novas pessoas (4), a sítios desconhecidos (4) e a novas situações (4); Factores que interferem na adaptação a um novo ano escolar (3), e características pessoais que interferem na adaptabilidade (4).

Na subcategoria *Factores facilitadores da adaptação a novas pessoas* foram encontrados dados que revelam que quando as pessoas são simpáticas – como referido por 2 dos sujeitos, partilham interesses comuns com a criança – mencionado por 2 sujeitos, e são detentoras de características consideradas importantes pelas mesmas, como foi dito por um dos sujeitos (ex. “ Ser boa pessoa” J.M.), torna-se facilitado o contacto com pessoas não conhecidas, foram ainda mencionadas nesta subcategoria, características pessoas , como ser “boa pessoa” (J.M., 11 Anos), como factores que contribuem para a adaptação a novas pessoas.

Na subcategoria factores facilitadores da adaptação sítios desconhecidos (4), é possível constatar que, as crianças entrevistadas mencionam que a sua adaptação a um sítio desconhecido poderá ser mais fácil se nesse local existirem pessoas conhecidas (como referido por 2 crianças), ser um local divertido (2 crianças), ter semelhanças com ambientes que consideram seguros (2 criança) e terem consigo objectos securizantes, que auxiliem na adaptação a esta mudança (1 criança).

A familiaridade com a nova situação a que podem ser expostas (2 crianças) e o facto de ser uma actividade prazerosa (2 crianças), são referidos como *factores que facilitam a adaptação a novas situações*. Pode ainda inferir-se, dos resultados

apresentados, que o tempo de habituação disponível (1 criança) também poderá desempenhar um papel importante nesta tarefa de adaptação.

O maior volume das matérias leccionadas (1 criança), a existência de métodos de ensino mais divertidos (1 criança), as pessoas que constituem o contexto (1 criança) e a multiplicidade de novidades (Ex. *É muito difícil (adaptar-me). São muitas coisas novas*”; 1 sujeito) são os factores identificados como factores que influenciam na adaptação a um novo ano escolar.

As características pessoais (3), como a dificuldade de a criança lidar com a solidão (1 criança) ou a capacidade da criança para regular as suas emoções (2 sujeitos. Ex. *Habituei-me a ser gozado pela minha turma*) são outra subcategoria de factores passíveis de influenciar a adaptabilidade das crianças sobredotadas.

Auto-motivação

Constituindo-se como a categoria 2, da Auto-motivação emergiram duas subescalas que lhe são inerentes: A persistência e as estratégias usadas para atingir a excelência académica.

Na subcategoria: Persistência (7), as referências feitas pelas crianças às múltiplas tentativas que efectuam (6), à capacidade de persistir indefinidamente (2 crianças. Ex: *“ Eu nunca desisto”* (D.7 anos)) e as menções feitas à necessidade de esforço (2 crianças), são ilustrativas das características destas crianças nesta subcategoria específica.

Quando se exploram as estratégias para atingir a excelência académica (7), que se encontram directamente ligadas com a auto-motivação das crianças, estas parecem distribuir-se, essencialmente em 4 tipos de acção: Aumentar o tempo dispendido com o

estudo (4 crianças), aumentar o nível de atenção e concentração (3 crianças), fazer mais trabalhos extra (4 crianças) e fazer os trabalhos de casa o melhor possível (1 criança).

Auto-estima

A Categoria 3 diz respeito à Auto-estima. Os factores que contribuem para a diminuição da auto-estima das crianças sobredotadas da amostra subdividem-se em 2 aspectos: o facto de a crianças se sentirem diferentes (referido por 2 sujeitos) e a dificuldade que têm, em alguns momentos, de perceberem de modo efectivo os sentimentos dos outros em relação a si (1 criança).

Quando têm que descrever as características que mais apreciam em si, 2 crianças destacam as suas características cognitivas (Ex. Conseguir memorizar muita coisa (J.B.12 anos), 1 criança salienta as suas características criativas, 2 crianças realçam as suas características socioemocionais, 1 criança eleva o facto de ser diferente dos outros e 2 crianças fazem referencia à satisfação provocada pelo reconhecimento por parte dos outros.

Disposição Afectiva

A Categoria 4, referente à disposição afectiva, é apenas explorada por 1 das crianças que se refere à quantidade de sentimentos que experienciam, dizendo que: “Tenho poucos sentimento” (M., 8 anos)

Expressão das Emoções

A Categoria 5: *Expressão das Emoções*, inclui diversas categorias, entre as quais se podem encontrar: *Factores Facilitadores da Expressão de sentimentos do self*; *Factores que dificultam a expressão de emoções* e *Formas encontradas para mostrar sentimentos*.

Na subcategoria *Factores facilitadores da Expressão de sentimentos do self*, as crianças sobredotadas verbalizam que falar com pessoas com quem têm maior envolvimento afectivo (2 crianças) e sentir-se compreendido por quem as escuta (2 criança) é fundamental para que possam exprimir mais facilmente as suas emoções.

Do mesmo modo que existem *Factores que facilitam a expressão de emoções*, existem também *Factores que dificultam a expressão de emoções*. Assim, quando as crianças experienciaram já emoções negativas depois de exprimirem as suas emoções, quando são percebidas, por estas, dificuldades na identificação dos seus sentimentos (3 crianças) e quando se sentem incompreendidas (4 crianças), torna-se mais difícil proceder à expressão de emoções (2).

Como *formas utilizadas para exprimir os seus sentimentos*, as crianças sobredotadas dizem utilizar a expressão facial (1 crianças), a comunicação verbal (3 crianças) e o modo como agem (3 crianças) para mostrar aos outros que gostam deles.

Não Impulsividade

A Categoria 6 diz respeito à Não Impulsividade. Nesta categoria emergiram 3 subcategorias: Estratégias usadas para diminuir os comportamentos impulsivos, manifestações de impulsividade e consequências da impulsividade.

As estratégias cognitivas são as estratégias verbalizadas pelas crianças sobredotadas (2 crianças) como sendo as que usam para diminuir a ocorrência de comportamentos impulsivos, 2 crianças relatam manifestações de impulsividade na relação com os pares, que incluem tentar afastar-se, sem sucesso, dos colegas e descontrolo emocional.

A consequência decorrente da impulsividade que é referida por 3 das crianças é, curiosamente a mesma: não pensar antes de agir “vai dar asneira”.

Percepção das emoções

Na categoria 7: Percepção das emoções, a análise dos dados permitiu apontar 3 subcategorias: emoções e sentimentos do self, emoções e sentimentos dos outros e factores que dificultam a percepção das emoções.

A incapacidade de identificar as causas das suas emoções é referida por 4 crianças, sendo que 2 das crianças referem não saber o que sentem ou porque o sentem. O sentimento de frustração (1 criança) quando tal acontece também é mencionado pelas crianças entrevistadas.

Embora 2 das crianças refiram que conseguem perceber o que os outros sentem, mas não falem sobre isso com as pessoas e 2 crianças apontaram dificuldades em perceber o que os outros sentem.

Serem detentores de vocabulário insuficiente para nomear os seus sentimentos e emoções (1 criança) e terem dificuldade em identificar correctamente os sentimentos expressos por outros (3 crianças) são os factores apontados como factores que dificultam a percepção das emoções .

Regulação das Emoções

Na Categoria 8: *Regulação das Emoções*, das várias subcategorias que emergiram, serão apenas analisadas as unidades de registo que dizem respeito às estratégias para lidar com os sentimentos.

As estratégias enumeradas para lidar com a raiva, foram: estratégias de relaxamento (3 crianças) e estratégias de evitamento (5 sujeitos).

Para lidar com o aborrecimento, as crianças entrevistadas referiram utilizar estratégias de distração (3 crianças) e estratégias cognitivas (3 crianças).

As estratégias cognitivas foram apontadas como forma de lidar com a zanga por 1 criança.

Lidar com as expectativas dos outros e com as suas próprias expectativas parece ser uma fonte de preocupação (3 criança), nervosismo (1 criança), desilusão (2 crianças), impaciência (1 criança) e tensão (1 criança).

Foram ainda mencionadas formas de regulação de humor relativas ao sentimento de tristeza (4), e sentimentos (2) e situações (3) que provocam frustração e também foram mencionados sentimentos relativos à subcategoria: lidar com as expectativas

Relações Sociais

Na categoria 9: *Relações Sociais*, emergiram as características necessárias para que as crianças possam considerar alguém seu amigo (7). Entre elas encontram-se: terem gostos comuns (1 criança), partilhar tempo (1 criança), ser uma pessoa leal (1 criança), estar presente nos momentos menos bons (1 criança).

Quanto às relações que estabelecem (ou não) com outras crianças, dos dados recolhidos, pode constatar-se que 2 das crianças referem estar maioritariamente sozinhas, porque as outras crianças não brincam com elas ou porque não querem trabalhar em grupo por terem medo de ser gozados.

Áreas de excelência

Na categoria 10: *Áreas de excelência (5)*, encontram-se como áreas percebidas pelas crianças como sendo de excelência:

- A área cognitiva (3 crianças), sendo que 1 criança diz que a sua área de excelência é relativa ao domínio da memória e do pensamento e 2 das crianças verbalizam ser nas disciplinas do currículo académico que encontram os seus desempenhos máximos;

- A área criativa (1 criança);

- A área atlética (3 crianças), sendo que 2 das crianças dizem ser nos desportos de equipa que encontram a sua área de excelência, e 1 das crianças refere que tal acontece num desporto de contacto.

Reflexões várias

Embora esta categoria não tenha sido prevista num momento inicial, a verdade é que a informação obtida, que a ela diz respeito, parece ser importante para compreender um pouco mais as crianças sobredotadas e o modo como pensam acerca do mundo.

Assim, quando exprimem o que pensam acerca do futuro, as crianças entrevistadas verbalizam: pensamentos negativos (2 crianças), preocupações com o seu desempenho académico (2 crianças), pensamentos sobre a morte de pessoas próximas e implicações que teria na sua vida (2 crianças).

Discussão dos Resultados

Uma das hipóteses que esta investigação pretendia estudar era se as crianças sobredotadas se auto-percecionavam como tendo níveis de competências socioemocionais diferentes dos apresentados pelas crianças não sobredotadas (H1). Na análise dos resultados verificou-se a existência de diferenças significativas nos resultados obtidos em alguns dos traços da IE, tendo sido encontradas diferenças entre as auto-percepções das crianças sobredotadas e as auto-percepções das crianças não sobredotadas em todas as facetas. Num olhar mais minucioso sobre os resultado médio obtidos por ambos os grupos de crianças (ver Tabela 1 e 2) as crianças sobredotadas registaram valores mais elevados do que as crianças não sobredotadas nas facetas de Expressão das Emoções, da Auto-motivação e da Não Impulsividade, apresentando resultados mais baixos em todas as outras facetas e também no Traço Global de Inteligência Emocional. Deste modo, os resultados confirmam a hipótese inicialmente delineada, embora esta diferença seja expressa, de acordo com a faceta analisada, por valores mais altos ou mais baixos, mas nunca concordantes ou muito próximos dos valores obtidos pelas crianças não sobredotadas.

Embora existam controvérsias entre diferentes autores quanto ao facto de as crianças sobredotadas experienciam ou não mais dificuldades socioemocionais, os resultados deste estudo suportam a tendência de pensamento que vem sendo defendida ao longo das últimas décadas, de que as crianças sobredotadas, devido à dessincronia entre o seu desenvolvimento intelectual e o seu desenvolvimento emocional, são mais vulneráveis e sensíveis o que aumenta a probabilidade de experienciam sofrimento emocional e sentimentos de alienação (e.g. Bahia & Trindade, 2012) indo ao encontro das conclusões de Terman (1965) que defende que as crianças sobredotadas

apresentam dificuldades de ajustamento social e de estabelecimento de relação com os pares.

As crianças sobredotadas auto-percepcionam-se como exprimindo mais as suas emoções, contudo, fazem um exercício de reflexão, e com a capacidade de insight que lhes é características, aliada a um modo peculiar de reconhecerem e se consciencializarem das suas emoções (e.g. Silverman, 1996), referem dificuldades inerentes a esta expressão de emoções, como é o caso de estarem a falar com pessoas com quem têm maior envolvimento afectivo (“Com os meus pais é fácil, com as outras pessoas nem por isso” (J.B., 12 anos) ou de se sentirem compreendidas pelos seus ouvintes (“Se me compreenderem, sim, é fácil dizer o que sinto” (D., 7 anos)).

O elevado grau de sensibilidade emocional manifestada através do medo em se relacionar com os outros (e.g. Alencar, 2007), faz com que as crianças percecionem como factores que dificultam: a expressão das suas emoções a existência de experiências anteriores negativas (“Um dia humilharam-me à frente de toda a gente” (J.M., 11 anos)); sentirem-se incompreendidos (“As pessoas não vão compreender e vão gozar comigo por causa disso” (J.M., 11 anos); a dificuldade de identificarem correctamente os sentimentos (“Às vezes não encontro palavras (para dizer aos outros o que sinto” (D., 7 anos) e dificuldades ao nível da expressão (“Às vezes até sei as palavras dos sentimentos, mas não consigo” (A., 10 anos).

Os valores médios alcançados quando analisamos a categoria da percepção das emoções, que se apresentam inferiores, quando seria esperado um nível superior comparativamente com as crianças não sobredotadas, pode dever-se à capacidade de insight e reflexão que possuem, e é apoiado pelos achados de Franco, Beja, Candeias e Pires (2011) que concluíram que as crianças sobredotadas usam o seu potencial

cognitivo para procederem à introspecção dos seus sentimentos. Talvez seja o facto de estarem mais conscientes do que sentem e como sentem, que leva as crianças sobredotadas a se auto-percecionarem em níveis em média mais baixos. Assim, ao mesmo tempo que as suas capacidades cognitivas lhe permitem uma maior percepção de si e do mundo que as rodeiam podem também torná-las mais vulneráveis (Bahia &Trindade, 2012) (“Muitas vezes sinto-me confuso acerca dos meus sentimentos” (J.M., 11 anos)

Os elevados níveis de auto-motivação percecionados por este grupo de crianças parecem ser explicados pelas características inerentes ao grupo da sobredotação onde se inserem: elevado envolvimento na tarefa que decorre dos níveis elevados de interesse, da perseverança (e.g.Renzulli, 1986) e também pelo seu perfeccionismo (e.g. Fernandes, Mamede & Sousa, 2004) (“Costumo sempre voltar a tentar até sair bem” (R., 9 anos)). Também os Elevados níveis de persistência e verbalizações nesse sentido são justificados pelos motivos anteriormente expressos.

Na categoria de Não impulsividade pode concluir-se que as crianças sobredotadas, apesar de algumas excepções pontuais e decorrentes de factores individuais e do meio onde essas crianças se inserem, apresentam valores, em média mais altos do que os apresentados pelas crianças não sobredotadas. Estes valores podem, entre muitos outros, ser explicados pela persistência que lhe é característica e pela necessidade de controlar tudo que se passa à sua volta (até as emoções) e pela sua capacidade de auto-regulação ao nível das suas actividades e desempenhos (e.g. Bahia e Oliveira, 2013).

A baixa resistência à frustração, enquanto resposta às expectativas irrealistas, criadas em torno da representação da sobredotação (e.g. Sword, 2001), não é muito

evidente, sendo que as principais fontes de frustração mencionadas pelas crianças sobredotadas se relacionam com o facto de quererem obter o que desejam naquele exacto momento, ficando tristes ou chateadas se isso não acontece. Onde estas expectativas criadas em torno da sobredotação parecem ter peso é na elaboração das suas expectativas quanto ao seu desempenho académico (e.g. Reis, 2012), sendo também um factor que potencia o seu já elevado perfeccionismo (“Quando não faço tudo bem, fico desiludido comigo mesmo” (T., 11 anos)

O facto de o traço global de Inteligência Emocional ter apresentado, em média, valores mais baixos nas crianças sobredotadas do que nas crianças não sobredotadas, deve ser interpretado cuidadosamente pois, como falamos de auto-percepções e as crianças sobredotadas têm, habitualmente, maior capacidade de reflexão, potenciada pela sua maior capacidade de insight, estas criam uma maior consciência de si enquanto elemento da relação com os outros. Por isso, embora se sintam capazes de pensar, quando reflectem sobre a sua prática, o seu sentido crítico aguçado faz com que se auto-percepcionem em níveis de IE mais baixos.

O facto de a consistência interna do TEIQue – CF ser de .95, suporta a ideia de que, apesar de os perfis de IE serem muito heterogéneos, e conseqüentemente também as auto-percepções acerca das suas competências socioemocionais, existem factores comuns a todas as crianças sobredotadas no que se refere às suas auto-percepções das competências socioemocionais. Elas são mais consistentes na sua diferença do que as crianças não sobredotadas nas suas igualdades (o TEIQue CF apresenta para estas crianças, um valor de alpha de Cronbach de .87)

As diferenças encontradas entre as crianças parecem suportar a ideia de Petrides (2011), de que o contexto onde as crianças se encontram é fulcral para o

desenvolvimento das suas competências socioemocionais. Embora não fosse esse o objectivo major deste estudo, foi possível constatar que as crianças que apresentavam perfis com valores mais baixos, eram aquelas cujos contextos onde estava inseridas incluíam famílias destruturadas, pais ausentes, ou contextos escolares onde a sua diferença, ao invés de ser vista como um tesouro a preservar, é vista como um alvo a abater. (“ Na escola as outras crianças quase não brincam comigo” (M., 8 anos)). Talvez, como diz Petrides (2011) as crianças que se auto-percepcionaram como menos capazes, ao nível das competências socioemocionais, não o sejam de verdade, talvez, noutros contextos, as suas competências sejam mais adaptativas. Mas, o que importa para a área da psicologia é equacionar como pode dotar estas crianças de estratégias que lhes permitam ser mais felizes nos meios onde se encontram, porque, se “tudo é e tudo está, como é e como está”, como tantas vezes nos repetiu o Professor Doutor Branco Vasco, nós somos responsáveis por pôr em prática aquilo que nos foi ensinado ao longo do nosso percurso académico: dado que não podemos mudar a situação, teremos que mudar a forma como o individuo está nela, a encara, a sente e a percebe.

Ao analisar todos os dados constantes desta investigação, não podemos esquecer que todos os entrevistados frequentam o Programa de Enriquecimento da ANEIS, que desempenha um papel importante na socialização destas crianças e as ajuda a desenvolver as suas competências sociais, mas competências ao nível das emoções e que por isso estes valores podem estar positivamente influenciados. Resta pois interrogarmo-nos sobre se, em crianças sobredotadas que não frequentam este tipo de programas, as auto-percepções das suas competências socioemocionais apresentam valores ainda mais disparees do que os encontrados neste estudo e reflectir sobre a urgência e importância que poderá ter a construção de um programa que potencie o

desenvolvimento destas competências e dote as crianças de ferramentas que lhes permitam atingir um nível mais elevado de bem estar.

Limitações da Investigação

A presente investigação apresenta algumas limitações tanto ao nível do instrumento como ao nível da amostra, havendo também questões a tomar em consideração relativamente à utilização da técnica de auto-relato.

No que diz respeito ao TEIQue-CF, este instrumento tem como principal limitação o facto de avaliar a auto-percepção das crianças, o que não permite que os resultados sejam legitimamente interpretado como uma medida de “competência”, tornando apenas possível avaliar a forma como os sujeitos auto-percepcionam as suas competências. É ainda importante ressaltar que, por se tratar de um teste de comportamento típico (auto-relato), o comportamento demonstrado pelas crianças na presente investigação poderá não corresponder às capacidades máximas de gestão emocional de que dispõem. Ainda assim, aceder às auto-percepções das crianças não se revela ser menos importante do que obter um valor relativo às suas competências socioemocionais, porque estas percepções influenciam o seu desempenho e o modo como se posicionam na relação com os outros, sendo por isso passíveis de serem trabalhadas e potenciadas, com o intuito de aumentar o bem-estar da criança.

Relativamente à amostra, importa salientar a sua reduzida dimensão (menos de 20 sujeitos) e o facto de poder ser pouco representativa da população portuguesa (pois limitou-se às crianças com diagnóstico de sobredotação efectivo, que frequentam a

delegação de Lisboa da Anéis) que podem conduzir a alguns condicionalismos, no que diz respeito à impossibilidade de efetuar generalizações a partir dos resultados obtidos.

Implicações para a prática

Através dos resultados obtidos com esta investigação, depreende-se que as crianças sobredotadas, parecem auto-percepcionar-se como tendo níveis mais baixos nos traços de inteligência emocional, comparativamente com as crianças não sobredotadas, pelo que poderiam beneficiar da existência de um programa de identificação e desenvolvimento de competências socioemocionais, com o intuito de aumentar as suas competências nestas áreas. Assim seria possível dotá-las de um maior número de competências, que lhes permitam adaptar-se de modo mais eficaz às várias situações decorrentes das interações sociais, assim como construir e potenciar o seu bem-estar e a sua felicidade, e ser mais eficientes na partilha dos seus talentos com os outros.

Um programa que procure atingir os objectivos acima descritos deve ter como características:

- Ser cognitivamente desafiante e estar composto por um conjunto de actividades lúdicas, capazes de cativar as crianças e de as manter focadas nas tarefas;

- Ser capaz de identificar as competências socioemocionais predominantes no grupo e potenciá-las, ao mesmo tempo que ajuda a criança a descobrir competências que não auto-percepciona como suas;

- Conseguir adaptar-se aos interesses das crianças, desenvolvendo actividades que as desafiem constantemente e lhes proporcionem um espaço de reflexão e de partilha dos seus sentimentos;

- Proporcionar espaços de reflexão e de trabalho individual, onde as diferenças individuais das crianças sejam tidas em conta, uma vez que o grupo das crianças sobredotadas possui muitas diferenças dentro da igualdade da sobredotação;

- Promover as competências dos pais e dos professores ao nível da educação e das actividades, visando atingir o objectivo último deste programa: Dotar as crianças de competências que lhes permitam aumentar o seu bem-estar e que as tornem mais capazes de partilhar os seus talentos, e interagir com outras crianças que, através das suas áreas de excelência, lhes permitam transformar outros talentos adormecidos em áreas de excelência.

A eficácia dos programas de promoção de competências socioemocionais, desenhados para criança sem diagnóstico de sobredotação, foi já provada por vários estudos comparativos, realizados antes e depois da aplicação desses programas (e.g. Gentilhomem, 2012). Na área da sobredotação esta realidade está ainda um pouco distante e, embora existam programas de enriquecimento – como o que as crianças podem frequentar na ANEIS - ainda não existe um programa que incida especificamente sobre estes conteúdos, ou que o faça de forma estruturada, considerando as diferenças e particularidades das crianças sobredotadas.

Importa, pois, perceber que, investir na construção efectiva de um programa de promoção de competências socioemocionais para estas crianças, ao invés de constituir uma fonte de despesa, se irá revelar como uma fonte de poupança de recursos a longo

termo, pois crianças socioemocionalmente mais bem adaptadas, com níveis de bem-estar mais elevado, e com uma maior resiliência, parecem ser mais capazes de lidar com as adversidades com que se vão deparando ao longo da vida, o que irá traduzir-se numa diminuição de custos ligados à medicação que eventualmente seria necessária, e aos custos decorrentes da intervenção de profissionais da área da saúde mental.

Não se pretende, portanto, que a intervenção dos psicólogos seja substituída, mas antes que possamos, ao mesmo tempo que se intervém em problemas específicos existentes, intervir também na área da prevenção de futuras situações problemáticas decorrentes de competências socioemocionais pouco desenvolvidas, pouco percebidas ou incorrectamente aplicadas, o que pelo contrário até levaria à criação de novos postos de trabalho,

Sugestões para Investigações futuras

As crianças sobredotadas são antes de mais - e não podemos nunca esquecer-nos disso – crianças. Por isso, como todas as crianças, encontram-se num contínuo de desenvolvimento que se dá não só ao nível cognitivo, como ao nível emocional, ainda que nem sempre caminhem com igual velocidade ou desenhem percursos similares.

Provadas as diferenças existentes ao nível das auto-percepções das competências socioemocionais entre as crianças sobredotadas estudadas com esta investigação, e as crianças não sobredotadas, importa continuar a investigar esta área para que possamos alcançar uma maior compreensão deste fenómeno. Tendo esse objectivo em mente, e porque “o caminho se faz caminhando”, fazem-se, seguidamente, algumas sugestões para investigações futuras.

- Testar a robustez da tradução do instrumento utilizado neste estudo, com a aplicação

do mesmo a uma amostra maior e mais heterogénea.

- Proceder a uma investigação similar à que foi desenvolvida neste estudo, aumentando o número de sujeitos constituintes da amostra, e procurando que esta seja representativa da população de crianças com diagnóstico efectivo de sobredotação em Portugal. Assim, uma sugestão seria replicar este estudo, incluindo na amostra todas as crianças sobredotadas que são acompanhadas nas diversas sedes da ANEIS a nível nacional. Conseguir-se-ia assim resultados mais robustos, passíveis de serem generalizados à população de crianças com diagnóstico efectivo de sobredotação em Portugal.

- Comparar os resultados obtidos pelas crianças sobredotadas quando são avaliadas as competências socioemocionais com recurso a um instrumento de auto-relato e com recurso a um instrumento de avaliação de desempenho máximo.

- Efectuar um estudo longitudinal que permita verificar em que medida um eventual programa desenhado especificamente para esta população potencia e desenvolve as suas competências socioemocionais. Contudo, como um estudo longitudinal implica continuidade temporal e os recursos disponíveis são cada vez mais escassos, seria pelo menos desejável constituir dois grupos de crianças sobredotadas, em que a um grupo seria aplicado o programa de desenvolvimento de competências socioemocionais desenhado para as crianças sobredotadas e o outro grupo não seria alvo de qualquer intervenção. Deste modo poder-se-ia documentar, para as crianças sobredotadas, o nível de eficácia da implementação de um programa desta índole e eventualmente comparar os resultados com os já existentes acerca da eficácia deste tipo de programas em crianças não sobredotadas.

- Cruzar os dados obtidos com o TEIQue-Cf acerca das auto-percepções que as crianças sobredotadas têm acerca das suas competências socioemocionais, com a percepção que têm os seus pares, os seus professores e os seus pais, relativamente a estas mesmas competências.

- Desenvolver estudos que permitam aprofundar a importância dos contextos onde a criança sobredotada se desenvolve, para a construção das suas auto-percepções, com o intuito de perceber se os factores que influenciam essas auto-percepções são sobreponíveis ou não com os das crianças não sobredotadas.

Referências Bibliográficas

- Alencar, E. M. (2007, Maio/Agosto). Características sócio-emocionais do superdotado: questões actuais. *Psicologia em estudos*, 12 (n. 2), pp. 371-378.
- Alencar, E., & Virgolim, A. (2001). Dificuldades Emocionais e Sociais do Superdotado. In E. Alencar, *Criatividade e educação dos superdotados* (pp. 174-205). Petrópolis: RJ:Vozes.
- Alves, D. R. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar: Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. Dissertação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, Porto.
- Averill, J., & Nunley, E. (1992). *Voyages of the heart: living an emotionally creative life*. New York: The Free Press.
- Bahia, S. (2011a). A Vida Emocional e Afectiva dos Alunos Sobredotados. (M. J. Camacho, Ed.) *Revista Diversidades*, 7-11.
- Bahia, S. (2011b). Emoções e Sobredotação na Educação Formal e Não Formal. (ANEIS, Ed.) *Sobredotação*, 12, 192-210.
- Bahia, S. & Oliveira, S. (2013). Diferenças individuais e necessidades de aprendizagem. In Veiga, F. H. (Org.) (2011). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação*. (pp. 583-631). Coimbra: Almedina.
- Bahia, S., & Trindade, J. P. (2012, Jul-Dez). Emoções na sobredotação: da teoria à prática. *Revista AMAzônica*, X (1), 165-185.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss* (Vol. 1). New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, V. (1979). *The ecology of human development*. MA: Harvard University Press.

Caspi, A. (2000). The child is a father of the man: Personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.

Coleman, L., & Cross, T. (2000). Socio-emotional development and the personal experience of giftedness. In K. A. Heller, F. Monks, R. Sternberg, & R. Subitnik, *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 203-212). Oxford: Elsevier.

Cruz, o. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.

Cummings, E., Braungart-Rieker, J., & Du Rocher Schudlich, T. (2003). Emotion and personality development in childhood. In R. Lerner, M. Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.), *Comprehensive Handbook of Psychology: Vol 6: Developmental Psychology* (pp. 211-239). New York: Jon Wiley & Sons, Inc.

Fernandes, H. S., Mamede, M. C., & Sousa, T. M. (2004, 03). *Repositório Institucional da ESEPF*. Retrieved 06 22, 2013, from <http://repositorio.esepf.pt/handle/100000/90>

Fernandes, H. S., Mamede, M. C., & Sousa, T. M. (2004, 03). *Sobredotação: Uma realidade/um desafio*. Retrieved 05 15, 2013, from <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/>

Franco, G., Beja, M. J., Candeias, A., & Pires, H. (2011, outubro-dezembro). As Crianças Sobredotadas: Inteligência Emocional e Relações Afectivas. *Revista Diversidades*, 11-13.

Freeman, J. (1988). Aspectos emocionales de la sobredotación. In J. Freeman (Ed.), *Los niños superdotados* (M. d. García, Trans.) (pp. 274-293). Madrid, Spain.

Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: how conceptions of giftedness can change lives. In R. Sternberg, & J. Davidson, *Conceptions of Giftedness* (pp. 80-97). Cambridge: Cambridge University Press.

Gagné, F. (2000). *A Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT)*. Retrieved 12 09, 2012, from

<http://curriculumsupport.education.nsw.gov.au/policies/gats/assets/pdf/poldmg+2000rtcl.pdf>

Gagné, F. (2008, December). *Building gifts into talent: Brief overview of the DMGT 2.0*.

Retrieved March 23, 2013, from

http://nswagtc.or.au/images7stories/infocenter/dmgt_2.0_en_overview.pdf

Goleman, D. (2012). *Inteligência Emotional* (17ª Edição ed.). (M. C. Correia, Trans.)

Lisboa: Temas e Debates.

Guenther, Z. (2008). Educação dos bem-dotados e talentosos. CEDET /MG/ASPAT.

Retrieved Agosto 23, 2013, from

http://ocidemnte.org/ibi/artigos/educ_sobredotadas.pdf

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mastow, A. J., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001).

Emotion knowledge as predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at risk. *Psychological Science*, 12, pp. 18-23.

Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M. C., Mathur, S., & Quinn, M. (2011). *Competências Sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e da aprendizagem* (Vol. 2ª Edição).

Braga: Psiquilibrios.

Maciel, C. C. (2012). *Educar para a Sobredotação*. Dissertação, Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Mavroveli, S., Pedrides, K., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). " Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. (S. Verlag, Ed.) *European Child & Adolescent Psychiatric*, 17 (8), pp. 516-526.

Mayers, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (1997). *Emotion IQ Test* (Cd Rom) Needham, MA: Virtual Knowledge.

- Miranda, L. C., & Almeida, L. (2010). A investigação em Portugal em torno da sobredotação e da excelência: Análise a partir de teses de mestrado e doutoramento. *Sobredotação*, 11, 89-102.
- Monks, F. J. (2000). Ao serviço das necessidades dos sobredotados: o modelo da combinação óptima. In C. (. Profissional, *Modelos alternativos de formação* (p. 209). Salónica, Luxemburgo: Cedefop.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does empirical literature say? *Roepers Review*, 22 (1), 10-17.
- Pereira, M. (1998). Crianças sobredotadas: Estudo de caracterização. *Tese de Doutoramento*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Perez, L. (2000). Educación familiar de os ninõs sobredotados: Necesidades e alternativas. *Sobredotado*, (1), 47-64.
- Petrides, K., Furnham, A., & Mavroveli, S. (2007). Trait Emotional Intelligence. In G. Mathews, M. Zeidnes, & R. D. Roberts, *The science of emotional intelligence: knows and unknowns* (pp. 151-166). New York: Oxford University Press.
- Petrides, K., Pita, R., & Kokinakki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School. *Social Development*, 15(3), 537-547.
- Petrides, K.V. (2011) Ability and trait emotional intelligence. In: T. Chamorro – Premizic, S. Von Stumm, A. Furnham (Eds), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp 656 – 678), Wiley - Blackwell
- Quivy; R. & Campenhoudt (1992). *Manual de Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

- Reis, I. (2012). *Como resistem os pais à frustração dos seus filhos sobredotados?*. Relatório, Bolsa Fundação Amadeu Dias, Lisboa.
- Renzuli, J. (2004, Jan/Abr). " O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação* , 1 (52), 75-131.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.
- SEESP/MEC. (2006). *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades/sobredotação* . MEC, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC Brasil.
- Silverman, L. K. (1996). The emotional Needs of Gifted. *AGATE* , 10 (2), 2-15.
- Sword, L. (2001). *Psycho-social Needs: Understanding the Emotional, Intellectual and Social Uniqueness of Growing up Gifted*. Retrieved 09 16, 2013, from Gifted & Creative : www.giftedservices.com.au
- Thompson, R. (1994, 2 3). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development* , 59, pp. 24-52.
- Ugwu, L. I. (2011). Emotional and General Intelligence: Characteristics, Meeting Points and Missing Links. *Asian Social Science*, 7(7), 137-140.
- Vale, V. d. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra: Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra* , 2, 129-146.
- Vaughn, S., & Hogan, A. (1994). The Social competence of students with learning disabilities over time: A within-individual examination. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 292-303.

ANEXOS

ANEXO 1

Lisboa, 07 de Maio de 2013

Caríssimos pais:

Chamo-me Liliana Branco e frequento o último ano do curso de mestrado integrado em psicologia, na área de psicologia cognitivo-comportamental e integrativa.

No âmbito da realização da minha dissertação de mestrado, decidi debruçar-me sobre o tema das competências sócio-emocionais das crianças, contudo deparei-me com um obstáculo: os instrumentos de medida de que dispunha em Portugal, e em Português, para poder realizar o referido estudo não satisfaziam as minhas necessidades. Deste modo, decidi procurar um instrumento que me fornecesse respostas mais adequadas à problemática em estudo. E encontrei... (chama-se TEI-Que - CF) mas estava em inglês e para o poder aplicar teria que traduzi-lo e adaptá-lo às crianças do nosso país. Para que o objectivo de poder utilizar este instrumento pudesse ser alcançado, foi necessário proceder à tradução e à retroversão do instrumento de recolha de dados original (passos que estão já completos). Resta agora avançar com a etapa final, que é a de concluir se a tradução do instrumento de recolha de dados está correcta e perceptível para a população a que se destina, ou se é necessário proceder a alguns ajustes.

Peço, por isso, que autorizem que este instrumento de recolha de dados seja preenchido pelos vossos filhos, para que possa ser validada a sua tradução, e se torne passível de ser aplicada para a recolha de dados que pretendo fazer para a minha dissertação. Os dados passíveis de identificar a criança serão omitidos, estando assegurado o seu anonimato.

Após a tradução deste instrumento, a versão portuguesa ficará disponível para ser utilizada por qualquer investigador português que pretenda debruçar-se sobre questões similares.

Grata desde já pelo vosso consentimento e atenção:

Liliana Freitas Branco

ANEXO2

Autorização para participação em trabalho de investigação.

Eu _____pai/mãe/tutor legal (riscar o que não interessa) de _____ declaro que autorizo a sua participação no estudo que visa a tradução e adaptação de um instrumento de medida da inteligência emocional, para crianças.

Declaro ainda que me foi dado a conhecer o objectivo da investigação, bem como a sua aplicação futura.

Mais declaro que fui informado que não serão revelados quaisquer dados identificáveis da criança acima citada, estando salvaguardado o seu anonimato.

Por ser verdade, abaixo assino:

Data: _____

ANEXO 3

ADRIANA, 10 anos

Entrevistador (E): Quando me sinto triste, tento manter-me ocupado.

Adriana (A): 3.

E: Para mim, é fácil mostrar aos outros como me sinto.

A: Discordo.

E: Fico zangado e não sei porquê.

A: Discordo totalmente.

E: Se alguém me faz ficar zangado, digo-lhe.

A: Concordo.

E: Quando fico aborrecido com alguém, tento não pensar no assunto.

A: Concordo totalmente.

E: Não gosto de estudar muito.

A: Concordo.

E: Tento sempre tornar-me melhor na escola.

A: Eu não quero tornar-me melhor, porque não preciso. Não quero ficar ainda melhor porque se não vou para o quadro de honra e é uma estupidez.

E: Se tenho que fazer alguma coisa, sei que a consigo fazer muito bem.

A: Concordo.

E: Que tipo de coisas sabes fazer bem?

A: Sei lá...

E: Se não faço uma coisa bem logo à primeira, não costumo voltar a tentar.

A: Discordo.

E: Sinto-me muito bem em relação a mim mesmo.

A: Concordo totalmente.

E: O que gostas mais em ti?

A: (Não responde e prossegue no preenchimento do instrumento).

E: Penso sempre muito bem antes de fazer alguma coisa.

A: Eu às vezes não penso nisso...

E: Quando quero uma coisa, quero-a logo.

E: Não me importo se tiver que dormir uma noite fora de casa.

E: Faço novos amigos facilmente.

A: Discordo

E: Se eu quisesse ser tua amiga o que precisava de ter/fazer?

A: Era preciso muito tempo para nos conhecermos, passar tempo juntas ...

E: Não gosto de falar com pessoas que não conheço.

A: Concordo.

E: Habituo-me facilmente a coisas novas.

A: Conforme as coisas. Há certas coisas... não sei muito bem... conforme...

E: Gosto de conhecer pessoas novas.

A: Concordo.

E: Acho difícil habituar-me a um novo ano escolar.

A: Discordo totalmente.

E: Sou uma criança muito feliz.

A: Concordo.

E: Interesse-me pelos problemas dos meus amigos.

A: De certos amigos sim... Porque se forem daqueles “amiguinhos” mais ou menos se me interesse e tento ajudar criam logo problemas.

E: Aborreço-me muitas vezes.

A: Nem sempre.

E: Muitas vezes, penso coisas más acerca do futuro.

A: Concordo.

E: Consegues dizer-me alguma?

A: Sim.. Aconteceu à pouco tempo... Foi assim: eu tinha arrumado as coisas para ajudar e a Ana decidiu estar a cuscar os desenhos e fiquei de castigo e

E: Tenho muitos amigos.

A: Discordo.

E: Não gosto de ajudar os outros.

A:Discordo.

E: Tento dar o meu melhor nos testes da escola.

A: Concordo.

E: E se não correr bem como é que te sentes?

A: Normal...

E: Não gosto de me esforçar muito pelas coisas.

A:Discordo.

E: Tento sempre estar bem disposto.

A: Concordo.

E: Consigo, facilmente, mostrar os meus sentimentos às outras pessoas.

A: Não consigo...

E: Mas sabes o que sentes cá dentro?

A: Encolhe os ombros.

E: Não consigo controlar a minha raiva.

A: Eu vou por este porque dantes não sabia e agora sei...

E: O que fazes agora de diferente?

A: Não sei...

E: Consigo dizer quando um amigo está triste.

A: Não concordo nem discordo.

E: Muitas vezes, sinto-me confuso acerca dos meus sentimentos.

A: Discordo.

E: A maioria das pessoas gosta de mim.

A: Não sei... às vezes as pessoas dizem que gostam de mim e isso tudo, mas depois... é difícil saber.

E: Tento fazer os meus trabalhos de casa o melhor que consigo.

A: Concordo.

E: Não gosto de esperar para ter o que quero.

A: Discordo totalmente.

E: Habitualmente sinto-me feliz.

A: Concordo.

E: Gosto de estar com outras pessoas.

A: Às vezes.

E: Muitas vezes, sinto-me triste.

A: Discordo.

E: Costumo saber exactamente como me sinto.

A: Às vezes.

E: Quero fazer tudo bem.

A: Às vezes.

E: Gosto muito de mim.

A:Concordo.

E: O que é que gostas mais em ti?

A: Muita coisa que não sei dizer!!!!

E: Faço aquilo que me apetece sem pensar demasiado.

A: Discordo.

E: Evito jogos e actividades perigosos.

A: Discordo.

E: Sou realmente bom na maioria das coisas que faço.

A: Não sei bem...

E: Habitualmente digo coisas que não sinto.

A: Discordo totalmente.

E: Quando estou num sítio novo habituo-me rapidamente.

A: Mais ou menos.

E: Dou-me bem com toda a gente.

A: Às vezes.

E: Envolver-me frequentemente em brigas.

A: Infelizmente sim, por causa das minhas amigas. Eu tento afastar-me, mas elas não respeitam isso... Vão atrás de mim e... chateiam-me

E: Sei como mostrar aos outros o quanto gosto delas.

A: Concordo.

E: Como é que mostramos aos outros que gostamos deles?

A: Não sei... Depende das pessoas... Conforme as pessoas temos coisas diferentes para mostrar que gostamos delas.

E: Sou muito bom a perceber como as outras pessoas se sentem.

A: Não concordo nem discordo.

E: Quando estou triste, tento por uma cara feliz.

A: Não... Se estou triste estou triste...

E: Muitas vezes não me sinto contente comigo mesmo.

A: Discordo.

E: Se não me saio bem num teste, esforço-me por fazer melhor na vez seguinte.

A: Concordo.

E: Como fazes?

A: Tento estar mais concentrada e mais atenta nas aulas.

E: Acho difícil perceber o que os outros estão a sentir.

A: Mais ou menos...

E: Quando me sinto triste tento fazer alguma coisa para mudar o meu humor.

A: Concordo.

E: O que fazes?

A: Penso noutra coisa.

E: Se me sinto contente com alguém, digo-lhe isso.

A: Concordo.

E: Não gosto de experimentar coisas novas.

A: Discordo totalmente.

E: Na escola, os outros meninos gostam de brincar comigo.

A: Às vezes...

E: Sinto-me satisfeito com a minha aparência.

A: Concordo.

E: Fico zangado com muita facilidade.

A: Discordo totalmente.

E: Habituo-me rapidamente a novas pessoas.

A: é preciso aquele tempo para isso...

E: Não sou muito bom a controlar o que sinto.

A: Não sei...

E: Consigo dizer quando alguém está zangado.

A: Discordo... Consigo perceber, mas depois não digo

E: Habitualmente, estou de mau humor.

A: Discordo totalmente.

E: Para mim, é fácil perceber o que sinto.

A: Não concordo nem discordo.

E: Não sei como falar acerca dos meus sentimentos.

A: Concordo.

E: Tens palavras para definir os teus sentimentos?

A: Não... Não tenho palavras para isso nem sei o que estou a sentir...

E: Não costumo discutir com outros meninos.

A: Discordo.

E: Não gosto de ir a sítios onde nunca estive.

A: Discordo totalmente.

E: Muitas vezes sinto zangado.

A: Discordo.

E: Habitualmente, penso muito bem antes de falar.

A: Nem sempre.

E: Gosto de trabalhar com outras crianças.

A: É engraçado...

E: Acho que posso ser uma pessoa triste quando crescer.

A: Discordo totalmente.

E: A maioria das vezes, não penso antes de agir.

A: Não concordo nem discordo.

E: É fácil, para mim, falar sobre o que sinto.

A: Discordo.

E: Não consigo encontrar palavras para dizer aos outros como me sinto.

A: Eu não consigo... às vezes até sei as palavras dos sentimentos, mas não consigo dizer aos outros...

E: Não gosto de estar longe de casa. A: Discordo

DIANA, 7 anos

Entrevistador (E): Quando me sinto triste, tento manter-me ocupado.

Diana (D): Concordo.

E: Com que é que te tentas manter ocupada?

D: Bem, tento manter-me ocupada, por exemplo a jogar computador, ver desenhos animados ou até mesmo a fazer trabalhos manuais.

E: Para mim, é fácil mostrar aos outros como me sinto.

D: Não muito. Discordo.

E: Fico zangado e não sei porquê.

D: Não, nunca fico zangada.

E: Se alguém me faz ficar zangado, digo-lhe.

D: Sim.

E: Imagina que estavas zangada comigo, com é que me dizias?

D: Dizia que estava zangada contigo...

E: Quando fico aborrecido com alguém, tento não pensar no assunto.

D: Sim...

E: O que fazes para tentar não pensar no assunto?

D: tento distrair-me com outras coisas.

E: Não gosto de estudar muito.

D: Isso n é verdade! Eu gosto de estudar!

E: O que é que gostas mais de estudar?

D: Língua Portuguesa e matemática.

E: Tento sempre tornar-me melhor na escola.

D: Sim.

E: O que fazes para tentares sempre tornar-te melhor?

D: Estudo muito! A minha mãe foi professora de matemática e é onde eu tenho mais dificuldade e a minha mãe faz-me fichas de matemática.

E: Se tenho que fazer alguma coisa, sei que a consigo fazer muito bem.

D: Às vezes

E: Que coisas sabes que consegues fazer bem?

D: Muitas...

E: Consegues dar-me exemplos?

D: Desenhar, fazer trabalhos manuais, também tenho imaginação para fazer histórias e também, por exemplo, houve uma vez que eu tive que fazer de anjinho para a festa de Natal e fui eu que ajudei a mãe a fazer os fatos e isso.

E: Se não faço uma coisa bem logo à primeira, não costumo voltar a tentar.

D: Isso não é verdade. Eu nunca desisto.

E: Sinto-me muito bem em relação a mim mesmo.

D: Às vezes...

E: Penso sempre muito bem antes de fazer alguma coisa.

D: Sim...

E: O que costumavas pensar?

D: Penso três vezes no que vou fazer e depois faço e se alguma coisa correr mal, volto a tentar.

E: Quando quero uma coisa, quero-a logo.

D: Não, espero até que ela me possa ser dada.

E: Não me importo se tiver que dormir uma noite fora de casa.

D: hummm...

E: Como é que achas que te ias sentir se fosses dormir em casa de uma amiga?

D: Ia me sentir triste se n levasse todas as coisas que me fazem sentir bem.

E: E que coisas são essas?

D: Os peluches que tenho em cima da minha cama.

E: Faço novos amigos facilmente.

D: Sim.

E: Se eu quisesse ser tua amiga, o que é que eu tinha que ter ou que fazer?

D: Nada...

E: Tinha que ser só eu?

D: hum hum... tinhas que ser tu própria.

E: Não gosto de falar com pessoas que não conheço.

D: Não, não gosto. Porque podem ser más.

E: Habituo-me facilmente a coisas novas.

D: Não muito...

E: O que é que achas que podia tornar mais fácil habituares-te a uma coisa nova?

D: Fazê-la muitas vezes.

E: Gosto de conhecer pessoas novas.

D: Sim.

E: E como é que fazes para conhecer pessoas novas?

D: Começo a conversar com ela.

E: Acho difícil habituar-me a um novo ano escolar.

D: Um bocadinho.

E: O que é que achas que tornava mais fácil a tua adaptação a um novo ano escolar?

D: Era preciso dar mais matéria. Porque já tinha aprendido aquelas coisas e já era mais fácil distinguir o que a professora estava a dizer.

E: Sou uma criança muito feliz.

D: Sim!

E: O que te faz sentir mais feliz?

D: O que me faz mais feliz ? é quando os meus desenhos correm bem, os meus trabalhos correm bem e principalmente quando alguém me compreende.

E: Interesso-me pelos problemas dos meus amigos.

D: Sim. Se algum amigo meu está triste eu vou lá.

E: Aborreço-me muitas vezes.

D: Discordo totalmente.

E: Muitas vezes, penso coisas más acerca do futuro.

D: Não.

E: Tenho muitos amigos.

D: Sim

E: Não gosto de ajudar os outros.

D: Mentira! Eu adoro ajudar os outros.

E: Tento dar o meu melhor nos testes da escola.

D: Sim.

E: Quando tu sentes que fizeste um teste e não deste o teu melhor, como é que te sentes?

D: Fico a pensar como é que será a minha nota... se será boa ou será má.

E: Não gosto de me esforçar muito pelas coisas.

D: Eu gosto de me esforçar pelas coisas.

E: Tento sempre estar bem disposto.

D: Sim.

E: O que fazes para estar bem disposta?

D: Bem, mostro-me contente e faço coisas que me alegram.

E: Consigo, facilmente, mostrar os meus sentimentos às outras pessoas.

D: Às vezes... Se elas me compreenderem, sim...

E: Não consigo controlar a minha raiva.

D: Às vezes não...

E: Quando não consegues, o que é que acontece?

D: Vou deitar-me na minha cama a tentar acalmar-me, abraçada ao meu ursinho da noite.

E: Consigo dizer quando um amigo está triste.

D: Sim

E: Muitas vezes, sinto-me confuso acerca dos meus sentimentos.

D: Não...

E: A maioria das pessoas gosta de mim.

D: lá na escola eu sou o centro das atenções do 1º ano.

E: E se as pessoas não gostassem de ti, como é que te ias sentir?

D: Ia sentir-me mal...

E: Tento fazer os meus trabalhos de casa o melhor que consigo.

D: Sim!

E: Não gosto de esperar para ter o que quero.

D: Isso não é verdade... Eu espero sempre para ter uma coisa.

E: E quando tens que esperar por uma coisa como te sentes enquanto esperas? Por exemplo, enquanto estavas à espera da fada dos dentinhos, como te sentiste?

D: Senti-me excitada, porque eu não sabia quando é que ela ia vir.

E: Habitualmente sinto-me feliz.

D: Sim.

E: Quando é que não te sentes feliz?

D: Não me sinto feliz quando alguém está triste, ou quando alguém está cansado e eu não posso fazer nada para ajudar.

E: Gosto de estar com outras pessoas.

D: É verdade! Gosto de estar com outras pessoas.

E: E o que gostas mais de fazer com outras pessoas?

D: Brincar...

E: E o que é que não gostas de fazer?

D: Por exemplo, vamos jantar com outras pessoas, um jantar de adultos, ... não gosto.

E: Muitas vezes, sinto-me triste.

D: Não.

E: Costumo saber exactamente como me sinto.

D: Mais ou menos.

E: Quero fazer tudo bem.

D: Sim.

E: E como é que te sentes quando não consegues fazer tudo bem?

D: Sinto-me com espírito competitivo.

E: Gosto muito de mim.

D: Não tenho muito a certeza disso.

E: Qual é a coisa que gostas mais em ti?

D: O meu talento para desenhar.

E: E o que gostas menos?

D: Bem, o meu horripilante talento para fazer sentada sem fazer nada!

E: Faço aquilo que me apetece sem pensar demasiado.

D: Não.

E: Evito jogos e actividades perigosos.

D: Sim, evito isso.

E: Sou realmente bom na maioria das coisas que faço.

D: Não sei...

E: Em que coisas é que tu és boa?

D: A desenhar, em trabalhos manuais, ...

E: Habitualmente digo coisas que não sinto.

D: Discordo totalmente. Não é verdade.

E: Quando estou num sítio novo habituo-me rapidamente.

D: Discordo totalmente.

E: O que é que podia existir nesse sítio, ou o que era preciso ele ter, para que se tornasse mais fácil habituares-te a ele?

D: Muitos amigos, mas mesmo assim, quando vou a uma festa de aniversário, estou sempre envergonhada.

E: Dou-me bem com toda a gente.

D: Nem com toda a gente...

E: Envolver-me frequentemente em brigas.

D: Não!!! Nunca me envolvi em briga nenhuma!

E: Sei como mostrar aos outros o quanto gosto deles.

D: Sim.

E: Como é que mostramos aos outros que gostamos deles?

D: É fácil... é só dizer quanto as amamos, quanto gostamos delas e ser bons para elas, para demonstrar que ser bom para as outras pessoas é fácil e que gostamos delas.

E: Sou muito bom a perceber como as outras pessoas se sentem.

D: Não...

E: Quando estou triste, tento por uma cara feliz.

D: Não, porque se eu estiver triste e puser uma cara feliz, eu vou ficar triste e ninguém me vai poder ajudar.

E: Muitas vezes não me sinto contente comigo mesmo.

D: Às vezes...

E: Se não me saio bem num teste, esforço-me por fazer melhor na vez seguinte.

D: Sim.

E: Como é que fazes?

D: Estudar mais, e habitualmente ter mais atenção.

E: Acho difícil perceber o que os outros estão a sentir.

D: Às vezes.

E: O que acontece quando não consegues perceber o que os outros estão a sentir?

D: Isso faz-me sentir interrogativa.

E: Quando me sinto triste tento fazer alguma coisa para mudar o meu humor.

D: Sim. Tento ficar bem.

E: Se me sinto contente com alguém, digo-lhe isso.

D: Sim.

E: E é fácil para ti dizeres a uma pessoa que estás contente com ela?

D: Bem, para mim é...

E: Não gosto de experimentar coisas novas.

D: Isso não é verdade, eu gosto de experimentar coisas novas, por exemplo quando fiz rapel eu adorei experimentar e foi a primeira vez.

E: Como é que te sentiste cá dentro ao experimentar uma coisa nova?

D: Ficamos excitados, pelo menos eu fico.

E: Na escola, os outros meninos gostam de brincar comigo.

D: O Daniel gosta.

E: E a que é que vocês brincam?

D: Bem, com os do 1º ano, eu brinco a coisas mais infantis, porque eles são mais pequenos e tenho que fazer coisas que eles gostam. Porque depois o meu ano é todo mais velho do que eu e no primeiro ano também são alguns mais velhos, mas apesar disso são mais infantis. Eu não costumo brincar com o 4º ano nem com o 3º, mas com o 2º às vezes, e faço coisas que lhes apetece, porque senão eles vão dizer: “Só brincamos ao que tu queres se nos deres 1€ ou 3€”. Trocam sempre tudo por dinheiro, principalmente o Tomás, que para fazer as coisas que eu quero está sempre a pedir dinheiro.

E: E tu costumavas dar-lhes dinheiro para eles fazerem o que tu queres e brincarem às brincadeiras que gostavas de brincar?

D: Não. A catequista disse-me que não posso continuar a dar-lhe assim dinheiro, Senão depois não tenho dinheiro nenhum.

E: Sinto-me satisfeito com a minha aparência.

D: Concordo totalmente

E: O que é que gostas mais em ti quando te vês ao espelho?

D: O cabelo.

E: Fico zangado com muita facilidade.

D: Não

E: Habituo-me rapidamente a novas pessoas.

D: Mais ou menos.

E: O que é que torna mais fácil habituares-te a uma pessoa nova?

D: Ser simpática e divertida.

E: Não sou muito bom a controlar o que sinto.

D: Mais ou menos

E: Consigo dizer quando alguém está zangado.

D: Sim.

E: Habitualmente, estou de mau humor.

D: Não.

E: Para mim, é fácil perceber o que sinto.

D: Mais ou menos.

E: Não sei como falar acerca dos meus sentimentos.

D: Mais ou menos.

E: Não costumo discutir com outros meninos.

D: Nem sempre...

E: Não gosto de ir a sítios onde nunca estive.

D: Se for um sitio divertido gosto de ir. Se não for um sitio divertido nem alegre, se for assim muito calmo... Se for escuro e barulhento não..

E: Muitas vezes sinto zangado.

D: Discordo.

E: Habitualmente, penso muito bem antes de falar.

D: Sim.

E: Gosto de trabalhar com outras crianças.

D: Sim.

E: Como é que é, para ti, trabalhar em grupo?

D: É como ser um grupo que temos que nos ajudar no que temos para fazer. Por exemplo, quando jogamos futebol na escola, dividimo-nos em grupos e temos que jogar contra outros grupos. Em grupo, todos juntos temos que derrotá-los. É mais fácil conseguir isso em grupo do que sozinhos, porque quando trabalho em grupo tenho mais pessoas para me apoiarem.

E: Acho que posso ser uma pessoa triste quando crescer.

D: Não.

E: A maioria das vezes, não penso antes de agir.

D: Isso... Não, porque se não pensarmos antes de agir pode acontecer uma asneira.

E: É fácil, para mim, falar sobre o que sinto. .

D: Mais ou menos

E: Não consigo encontrar palavras para dizer aos outros como me sinto.

D: Às vezes não.

E: Não gosto de estar longe de casa.

D: Não gosto de estar longe de casa, porque me sinto mais sozinha.

JOÃO B., 12 anos

E: Quando me sinto triste, tento manter-me ocupado.

J: Não concordo nem discordo.

E: Para mim, é fácil mostrar aos outros como me sinto.

J: Discordo.

E: O que achas que poderia ajudar a que fosse mais fácil mostrares aos outros como te sentes:

J: Maior compreensão dos outros.

E: Fico zangado e não sei porquê.

J: Discordo.

E: Se alguém me faz ficar zangado, digo-lhe.

J: Concordo.

E: Quando fico aborrecido com alguém, tento não pensar no assunto.

J: Discordo.

E: O que costumavas fazer?

J: Penso no assunto e tento acalmar-me.

E: Não gosto de estudar muito.

J: Concordo totalmente.

E: Tento sempre tornar-me melhor na escola.

J: Concordo.

E: O que fazes para te tornares melhor na escola?

J: Estudo ainda mais...

E: Se tenho que fazer alguma coisa, sei que a consigo fazer muito bem.

J: Discordo. Tenho sempre medo de falhar e há coisas que não consigo fazer, por exemplo decorar algumas coisas.

E: Se não faço uma coisa bem logo à primeira, não costumo voltar a tentar.

J: Discordo. Já passei uma hora a tentar passar um nível de um jogo.

E: Sinto-me muito bem em relação a mim mesmo.

J: Não concordo nem discordo.

E: Penso sempre muito bem antes de fazer alguma coisa.

J: Tem dias... (Ri-se) Não concordo nem discordo.

E: Quando quero uma coisa, quero-a logo.

J: Não concordo nem discordo

E: Há coisas que tu queiras de imediato? Se sim, quais?

J: Sim, por exemplo eu queria um livro que ando há meses á espera para que saia. Saíram logo dois de uma vez e o meu pai disse-me que só podia escolher um. O problema é que eu levei uma hora a ler um livro... E queria logo o outro.

E: Não me importo se tiver que dormir uma noite fora de casa.

J: Concordo

E: Faço novos amigos facilmente.

J: Não concordo nem discordo.

E: O que é que uma pessoa precisa de ter para ser teu amigo?

J: Ser leal, gostar de mim como eu sou...

E: Não gosto de falar com pessoas que não conheço.

J: Não concordo nem discordo.

E: Habituo-me facilmente a coisas novas.

J: Concordo, especialmente se forem divertidas, como os jogos de estratégias.

E: Gosto de conhecer pessoas novas.

J: Não concordo nem discordo.

E: Acho difícil habituar-me a um novo ano escolar.

J: Não concordo nem discordo.

E: Sou uma criança muito feliz.

J: Concordo.

E: Interesse-me pelos problemas dos meus amigos.

J: Concordo.

E: Aborreço-me muitas vezes.

J: Não concordo nem discordo.

E: O que te aborrece?

J: Estar sem fazer nada...

E: Muitas vezes, penso coisas más acerca do futuro.

J: Não concordo nem discordo.

E: Quando pensas, o que é que pensas?

J: Que tenho que me concentrar mais num futuro próximo, que tenho que definir estratégias para atingir um objectivo. Tem coisas más, porque ás vezes penso que posso não alcançar aquele objectivo...

E: Tenho muitos amigos.

J: Não concordo nem discordo.

E: Não gosto de ajudar os outros.

J: Discordo.

E: Tento dar o meu melhor nos testes da escola.

J: Concordo.

E: Quando achas que isso não acontece como te sentes?

J: Estranho, sinto-me incomodado com isso.

E: Não gosto de me esforçar muito pelas coisas.

J: Discordo.

E: Tento sempre estar bem disposto.

J: Não concordo nem discordo.

E: Consigo, facilmente, mostrar os meus sentimentos às outras pessoas.

J: Discordo.

E: Porque não consegues mostrar ou porque não sabes como fazê-lo?

J: Um bocadinho de ambos. É difícil...

E: Não consigo controlar a minha raiva.

J: Discordo. Eu preciso de acumular muita raiva para precisar de a libertar. Nessas alturas tento acalmar-me e não fazer asneiras.

E: Consigo dizer quando um amigo está triste.

J: Concordo

E: Muitas vezes, sinto-me confuso acerca dos meus sentimentos.

J: Discordo. Habitualmente sei o que sinto, só que às vezes não digo nem mostro porque nem sempre me compreendem.

E: A maioria das pessoas gosta de mim.

J: Discordo.

E: O que te leva a pensar isso?

J: Eu sou um bocado diferente da maioria das pessoas, gosto de coisas diferentes e às vezes as pessoas não gostam disso.

E: Tento fazer os meus trabalhos de casa o melhor que consigo.

J: Não concordo nem discordo. Depende dos dias.

E: Não gosto de esperar para ter o que quero.

J: Concordo.

E: Como com o livro da colecção nova que saiu?

J: SIM!

E: Habitualmente sinto-me feliz.

J: Não concordo nem discordo. Há alturas em que sim e outras em que mais ou menos.

E: Gosto de estar com outras pessoas.

J: Concordo.

E: Muitas vezes, sinto-me triste.

J: Concordo.

E: Costumo saber exactamente como me sinto.

J: Discordo.

E: Quero fazer tudo bem.

J: Concordo.

E: Gosto muito de mim.

J: Não concordo nem discordo., mas gosto do facto de conseguir memorizar muita coisa.

E: Faço aquilo que me apetece sem pensar demasiado.

J: Concordo.

E: Evito jogos e actividades perigosos.

J: Discordo

E: Sou realmente bom na maioria das coisas que faço.

J: Concordo.

E: Em que coisas é que consideras que és bom?

J: Nas coisas do pensamento, como na memória, que eu já te tinha dito.

E: Habitualmente digo coisas que não sinto.

J: Concordo totalmente.

E: Quando dizes coisas que não sentes, porque o fazes?

J: Faço para as pessoas deixarem de me chatear, ou para as outras pessoas se sentirem melhores.

E: Quando estou num sítio novo habituo-me rapidamente.

J: Não concordo nem discordo.

E: O que contribui para que te habitues melhor a um sitio?

J: Esse sitio ser divertido.

E: Dou-me bem com toda a gente.

J: Não concordo nem discordo.

E: Envolve-me frequentemente em brigas.

J: Discordo.

E: Sei como mostrar aos outros o quanto gosto delas.

J: Não concordo nem discordo.

E: Sou muito bom a perceber como as outras pessoas se sentem.

J: Não concordo nem discordo.

E: Quando estou triste, tento por uma cara feliz.

J: Não concordo nem discordo.

E: Muitas vezes não me sinto contente comigo mesmo.

J: Não concordo nem discordo.

E: Se não me saio bem num teste, esforço-me por fazer melhor na vez seguinte.

J: Concordo totalmente.

E: E o que fazes para te esforçares mais?

J: Fico mais atento nas aulas e estudo mais.

E: Acho difícil perceber o que os outros estão a sentir.

J: não concordo nem discordo.

E: Quando me sinto triste tento fazer alguma coisa para mudar o meu humor.

J: Concordo porque quando eu estou triste tento pensar em coisas engraçadas para ficar mais feliz.

E: Se me sinto contente com alguém, digo-lhe isso.

J: Não concordo nem discordo.

E: Não gosto de experimentar coisas novas.

J: Não concordo nem discordo.

E: Na escola, os outros meninos gostam de brincar comigo.

J: Não concordo nem discordo.

E: Sinto-me satisfeito com a minha aparência.

J: Não concordo nem discordo.

E: Fico zangado com muita facilidade.

J: Discordo.

E: Habituo-me rapidamente a novas pessoas.

J: Não concordo nem discordo.

E: O que pode contribuir para que te habitues mais facilmente a uma pessoa?

J: termos coisas em comum, por exemplo jogar os mesmos jogos ou gostar de anime.

E: Não sou muito bom a controlar o que sinto.

J: Não concordo nem discordo.

E: Consigo dizer quando alguém está zangado.

J: Concordo.

E: Habitualmente, estou de mau humor.

J: Discordo.

E: Para mim, é fácil perceber o que sinto.

J: Não concordo nem discordo.

E: Era mais fácil falar sobre o que sentes se soubesses que palavras expressam o que estás a sentir?

J: Sim

E: Não sei como falar acerca dos meus sentimentos.

J: Não concordo nem discordo

E: Não costumo discutir com outros meninos.

J: Concordo.

E: Não gosto de ir a sítios onde nunca estive.

J: Não concordo nem discordo. Depende dos sítios.

E: Muitas vezes sinto zangado.

J. Discordo

E: Habitualmente, penso muito bem antes de falar.

J: Não concordo nem discordo

E: Gosto de trabalhar com outras crianças.

J: Não concordo nem discordo. Gosto quando elas não fazem birras.

E: Acho que posso ser uma pessoa triste quando crescer.

Não concordo nem discordo

E: A maioria das vezes, não penso antes de agir.

J: Discordo

E: É fácil, para mim, falar sobre o que sinto.

J: Não concordo nem discordo. Com os meus pais é fácil, mas com as outras pessoas não é tanto assim.

E: Não consigo encontrar palavras para dizer aos outros como me sinto..

J: Não concordo nem discordo

E: Não gosto de estar longe de casa.

J: Não concordo nem discordo.

JOÃO G, 9 anos

E: Quando me sinto triste, tento manter-me ocupado.

J: Não concordo nem discordo. Às vezes jogo Nintendo, mas nem sempre..

E: Para mim, é fácil mostrar aos outros como me sinto.

J: Concordo.

E: Como podemos mostrar aos outros que gostamos deles?

J: Conversando com eles, mostrando-lhes que nos importamos, pelas nossas expressões..

E: Fico zangado e não sei porquê.

J: Discordo, quando eu fico zangado sei porquê.

E: Se alguém me faz ficar zangado, digo-lhe.

J: Não concordo nem discordo...

E: Quando fico aborrecido com alguém, tento não pensar no assunto.

J: 4. Concordo.

E: O que fazes para não pensares no assunto?

J: Jogo playstation e quando estou na escola jogo à bola, começo a tentar pensar outras coisas, por exemplo, como estão a correr as aulas.

E: Não gosto de estudar muito.

J: Isso aí eu discordo totalmente porque eu adoro estudar.

E: Qual é a tua disciplina preferida?

J: Matemática. Eu tive 5 a matemática e a português este ano. E no exame também tive 5.

E: Tento sempre tornar-me melhor na escola.

J: Concordo totalmente.

E: Como é que fazes?

J: Eu sou um miúdo muito estudioso. A minha mãe vai comprar-me um livro e quando eu acordo, que é muito cedo, vou logo fazer as fichas até a mãe acordar e irmos para a praia.

E: Se tenho que fazer alguma coisa, sei que a consigo fazer muito bem.

J: Concordo.

E: que coisas fazes muito bem?

J: Estudar, jogar Nintendo, ... Dantes jogava futebol á baliza, mas fomos crescendo e as boladas na cara e na barriga magoavam, e eu não achava muita piada a andar a correr atrás da bola, por isso deixei de jogar. Agora voltei a ligar-me ao futebol por causa dos meus colegas.

E: Se não faço uma coisa bem logo à primeira, não costumo voltar a tentar.

J: Isso não é verdade... Discordo totalmente. Volto sempre a tentar e tento muitas vezes. Por exemplo, eu estava a tentar passar um nível do jogo do supermário e não consegui montes de vezes só por um bocadinho. Mas tentei muitas, muitas vezes, mais de 20.

E: Sinto-me muito bem em relação a mim mesmo.

J: Concordo.

E: O que gostas mais em ti?

J: Os meus hábitos de estudo. Porque antes de ir para o 1º Ano eu já sabia ler, mas as professoras não acreditam logo nisso. Eu já sabia ler as vogais e as consoantes, e andei a fazer exercícios mais avançados. A prof. deu-me o teste do G e quando os outros fizeram eu percebi que já tinha feito aquela cópia à um tempo, e vi que estava mais avançado.

E: Como é que isso te fez sentir?

J: Fez-me sentir... Não é bem que eu era mais esperto, era que eu tinha tido mais oportunidades de aprender.

E: Penso sempre muito bem antes de fazer alguma coisa.

J: Eu concordo totalmente, mas às vezes descontrolo-me imenso.

E: Queres falar-me um pouco sobre esse descontrolo e as situações em que ele acontece?

J: Às vezes, quando eu me descontrolo, grito com os meus colegas, quando eles me irritam. Também já virei as costas a um professor e disse a uma professora que preferia ficar de castigo a fazer aquilo. Ah! E também disse um palavrão ao pé de um monitor.

E: O que costumavas fazer quando estás assim descontrolado?

J: Às vezes não consigo fazer nada... Não consigo dar a volta. Mas às vezes consigo afastar-me para me tentar acalmar, como quando os meus amigos e eu estamos a jogar futebol e eles me estão a irritar. Eu grito muito e até já bati a uma miúda e ela ficou a chorar. É como se não visse nada à frente... Dá-me mesmo uma raiva

E: Quando quero uma coisa, quero-a logo.

J: Não concordo nem discordo. Eu consigo esperar, mas não muito. Por exemplo, um primo meu estava na quinta a jogar no meu jogo e eu pedi várias vezes para ele me deixar jogar e ele não deixou. E houve uma vez que eu fiquei mesmo zangado, porque já lhe tinha pedido com maneiras várias vezes.

E: Não me importo se tiver que dormir uma noite fora de casa.

J: Concordo totalmente. Eu já estou super habituado porque sou dos escuteiros, e às vezes também durmo em casa dos meus primos.

E: Faço novos amigos facilmente.

J: Eu sou muito rabugento por isso não concordo nem discordo. Eu às vezes não estou nos meus dias, porque não sou uma pessoa de dormir muito... Ainda à pouco tempo fui dormir a casa de um amigo, acordei às 4 da manhã e dei montes de voltas na cama e olhei para o teto, mas não consegui adormecer. Então, pensei, esquece... E sentei-me na cama e fiquei a jogar Nintendo até para aí às 9h30. Ao fim de semana acordo muito cedo, durante a semana é que tem que ser a minha mãe a acordar-me.

E: Não gosto de falar com pessoas que não conheço.

J: Eu meto um 2, mas não é porque eu não goste, é porque pode ser perigoso. Por exemplo se alguém meter conversa no face pode ser perigoso. Apesar disso, há alturas nos escuteiros em que temos que pedir indicações a pessoas que não conhecemos.

E: Habituou-me facilmente a coisas novas.

J:5.

E: O que é que uma coisa precisa de ter para te habituares a ela?

J: No início do ano, por exemplo, como eu passei de ano foi difícil, mas agora já é mais fácil, já me habituei. Acho que é uma questão de tempo até me habituar.

E: Gosto de conhecer pessoas novas.

J: Gosto. Um 5.

E: Acho difícil habituar-me a um novo ano escolar.

J: Não acho... Discordo. Só não discordo totalmente porque é sempre um bocadinho difícil, há matéria nova.. E como eu tive menos um ano de escolaridade tive menos tempo para me preparar. Mas eu não posso estragar o trabalho da minha professora, do directos de agrupamento, da directora da escola... Porque eles tiveram muito trabalho para eu poder saltar mais um ano.

E: Sou uma criança muito feliz.

J: Concordo totalmente.

E: Interesse-me pelos problemas dos meus amigos.

J:5 também.

E: Aborreço-me muitas vezes.

J: Sim. 4, concordo.

E: Muitas vezes, penso coisas más acerca do futuro.

J: Sim, muitas. Concordo totalmente.

E: Que coisas pensas acerca do futuro?

J: Eu às vezes penso coisas estúpidas... Por exemplo, como será quando eu morrer. E aí não estou a pensar em mim, mas no sofrimento dos meus amigos e familiares, porque eles podem cá ficar a sofrer.

Eu vou ter sorte porque os meus avós ainda são novos e por isso se eles durarem até aos 100 anos, eu terei 30 anos e aí já devo ter tido tempo para me preparar para isso.

E: Então, quando pensas coisas más acerca do futuro elas são sempre relacionadas com morte e perda de alguém, é isso?

J: Às vezes... Também acontece a curto prazo, como quando me chamaram à directora da escola. Não é bem pensar no futuro, é pensar no que me iria acontecer nos minutos seguintes.

E: Tenho muitos amigos.

J: Sim mas, às vezes penso que, se continuar assim rabugento ainda posso perdê-los.

E: Não gosto de ajudar os outros.

J: Discordo totalmente.

E: Tento dar o meu melhor nos testes da escola.

J: 5.

E: e quando isso não acontece como te sentes? Se foste fazer um teste e achas que podias ter feito mais ou melhor, como é que isso te faz sentir?

J: Já me aconteceu uma vez, mas como a minha professora é a melhor professora do mundo (pelo menos a melhor que eu tive até agora), deu-me uns minutos extra no dia seguinte para acabar a composição, porque eu tinha dormido muito pouco e não estava com cabeça para fazer o teste e ela deu-me mais 15 minutos.

E: O que sentiste nessa situação?

J: Pensei: "Bolas, agora vou ter más notas"...

E: Não gosto de me esforçar muito pelas coisas.

J: Ahhh... Eu gosto... Discordo.

E: Tento sempre estar bem disposto.

J: Sim. É 4 porque eu às vezes não consigo e fico rabugento.

E: Consigo, facilmente, mostrar os meus sentimentos às outras pessoas.

J:4

E: Não consigo controlar a minha raiva.

J: Uiii. Concordo totalmente!!

E. Consigo dizer quando um amigo está triste.

J: Às vezes. Às vezes é difícil perceber o que os outros sentem!

E: Muitas vezes, sinto-me confuso acerca dos meus sentimentos.

J: Muitas vezes! 4.

E: Quando isso acontece como te sentes?

J: Isso depende dos sentimentos que tiver na altura..Eu sei que já me aconteceu mas não sei quando.

E: A maioria das pessoas gosta de mim.

J: Sim. 5.

Há pessoas que não me conhecem e que dizem que eu tenho uns olhos giros.

E: Tento fazer os meus trabalhos de casa o melhor que consigo.

J: 5

E: Não gosto de esperar para ter o que quero.

J: 4, de vez em quando.

E: Que coisas é que não gostas de esperar para ter?

J: Por exemplo eu queria um jogo para a Nintendo do dia da criança e um de ter tido boas notas. Mas eu pensei que eram 2 jogos muito em cima do tempo, custavam muito dinheiro (ai uns 40 € cada). Então eu pensei, e decidi esperar pelas notas e assim era como se tivesse ganho 20€ de cada vez e depois comprava o jogo.

E: Habitualmente sinto-me feliz.

J: Sim, 5.

E: Gosto de estar com outras pessoas.

J: Gosto muito!! 5.

E: Muitas vezes, sinto-me triste.

J: 2.

E: Costumo saber exactamente como me sinto.

J: 3. Há alturas em que não sei muito bem o que sinto...

E: Quero fazer tudo bem.

J: Depende... 4.

E: Gosto muito de mim.

J: Gosto...5

E: O que gostas mais em ti?

J: É na mesma linha do que falámos à pouco, é dos meus hábitos de estudo.

E: Faço aquilo que me apetece sem pensar demasiado.

J: Uii... Concordo totalmente.

E: Evito jogos e actividades perigosos.

J: Discordo totalmente. Eu gosto de experimentar tudo... Slide, escalada, paintball, rapell...

E: Sou realmente bom na maioria das coisas que faço.

J: Não... Por exemplo a futebol sou péssimo, por isso é um 3.

E: Habitualmente digo coisas que não sinto.

J: Não sei bem responder a isso, se clahar é um 3.

E: Quando estou num sítio novo habituo-me rapidamente.

J: Sim. 5. Por exemplo eu habituei-me rapidamente a ser gozado pela minha turma. Os primeiros 3 meses foram difíceis, mas depois a professora falou com eles e melhorou.

E: Dou-me bem com toda a gente.

J: Eu sou muito rabugento! Com toda, toda, toda a gente que eu conheço... Não

E: Envolve-me frequentemente em brigas.

J: Uiiii! Concordo totalmente. Por exemplo andamos sempre a meter-nos com miúdas até ao 9º Ano. Elas correm atrás de nós para nos baterem e depois paramos ali ao pé da auxiliar e elas não podem fazer nada.

E: Sei como mostrar aos outros o quanto gosto delas.

J: Um 4, vá... à minha namorada foi fácil.

E: Como é que se mostra às pessoas que se gosta delas?

J: À minha namorada, por exemplo, eu tomei a iniciativa e disse por carta...

E: Sou muito bom a perceber como as outras pessoas se sentem.

J: Não sou lá muito, portanto é um 3.

E: Quando estou triste, tento por uma cara feliz.

J: Sempre, um 4.

E: Muitas vezes não me sinto contente comigo mesmo.

J: Concordo totalmente.

E: Se não me saio bem num teste, esforço-me por fazer melhor na vez seguinte.

J: Sim. Um 4. Quando isso acontece estudo mais.

E: Acho difícil perceber o que os outros estão a sentir.

J: De vez em quando. 3.

E: Quando me sinto triste tento fazer alguma coisa para mudar o meu humor.

J: Jogo playstation e futebol... Um 4...

E: Se me sinto contente com alguém, digo-lhe isso.

J: às vezes... um 4.

E: Não gosto de experimentar coisas novas.

J: Gosto, gosto. É 1.

E: que coisas novas gostavas de experimentar?

J: Olha, eu sei que sou muito maluco, mas o meu pai é surfista e está nos Açores. Ele foi do Júri...por exemplo eu já fiz bodybord e gostava de fazer surf. O meu pai estava a ensinar-me, mas tem que estar nos Açores...

E: Sentes muito a falta do teu pai?

J: Sim, mas eu preferia, se pudesse fazer o tempo voltar atrás, até antes de a minha mãe e o meu pai terem caso, mudava algumas coisas nele.

Na escola, os outros meninos gostam de brincar comigo.

J: Gostam sim.. 5.

E: Sinto-me satisfeito com a minha aparência.

J:5.

E: Fico zangado com muita facilidade.

J: 5

E: Habituo-me rapidamente a novas pessoas.

J:4

E: Não sou muito bom a controlar o que sinto.

J: 5, por causa d araiva.

E: Consigo dizer quando alguém está zangado.

J: às vezes, 3.

E: Habitualmente, estou de mau humor.

J: 4

E: Para mim, é fácil perceber o que sinto.

J: 3

E: Não sei como falar acerca dos meus sentimentos.

J: 3.

E: Achas que um sitio onde falasses mais sobre isso e te explicassem seria mais fácil?

J; Se calhar 5.

E: Não costumo discutir com outros meninos.

J: Costumo... Discordo totalmente,

E: Não gosto de ir a sítios onde nunca estive.

J: Discordo...

E: A que sítios gostavas de ir?

J: Parques de diversões...

E: Muitas vezes sinto zangado.

J: Muitas!!! 5.

E: Habitualmente, penso muito bem antes de falar.

J: 3

E: Gosto de trabalhar com outras crianças.

J: 5

E: Acho que posso ser uma pessoa triste quando crescer.

J: Discordo.3

E: A maioria das vezes, não penso antes de agir.

J:4

E: É fácil, para mim, falar sobre o que sinto.

J: Discordo

E: Não consigo encontrar palavras para dizer aos outros como me sinto.

J: Um

E: Não gosto de estar longe de casa.

J: É o 2

JOÃO M., 11 anos.

E: Quando me sinto triste, tento manter-me ocupado.

J: Não concordo nem discordo.

E: Para mim, é fácil mostrar aos outros como me sinto.

J: Discordo.

E: Fico zangado e não sei porquê.

J: Concordo.

E: Quando é que ficas zangado?

J: Não sei... Quando fico às vezes é de repente.

E: Se alguém me faz ficar zangado, digo-lhe.

J: Não lhe digo, guardo tudo cá dentro.

E: Quando fico aborrecido com alguém, tento não pensar no assunto.

J.: Concordo totalmente.

E: Como tentas fazer isso?

J: Durmo para ver se passa.

E: Não gosto de estudar muito.

J: Não, não gosto. Concordo...

E: Tento sempre tornar-me melhor na escola.

J: Sim, concordo totalmente.

E: E como é que fazes para tentares ser sempre melhor na escola?

J: Não sei... Aplico-me mais, e faço mais trabalhos no centro de estudos.

E: Se tenho que fazer alguma coisa, sei que a consigo fazer muito bem.

J: Disconcordo.

E: Há alguma coisa que tu aches que fazes bem?

J: Não sei...

E: Se não faço uma coisa bem logo à primeira, não costumo voltar a tentar.

J: Disconcordo. Costumo voltar a tentar muitas vezes.

E: Sinto-me muito bem em relação a mim mesmo.

J: Não concordo nem discordo.

E: Penso sempre muito bem antes de fazer alguma coisa.

J: Às vezes não... Discordo.

E: O que acontece quando não pensas antes de agir?

J: Às vezes sai asneira...

E: Quando quero uma coisa, quero-a logo.

J: Nem concordo nem discordo.

E: Não me importo se tiver que dormir uma noite fora de casa.

J: Nem concordo nem discordo.

E: Faço novos amigos facilmente.

J: Discordo totalmente.

E: O que achas que podias fazer de diferente para ter mais amigos?

J: Não sei ... Nem toda a gente é boa pessoa.

E: Se eu quisesse ser tua amiga, o que precisava de ter ou de ser?

J: Desde que fosse boa pessoa ... bastava isso.

E: Tinha que gostar das mesmas coisas que tu gostas?

J: Não, bastava ser boa pessoa.

E: Não gosto de falar com pessoas que não conheço.

J: Nem concordo nem discordo.

E: Habituo-me facilmente a coisas novas.

J: Nem concordo nem discordo.

E: Gosto de conhecer pessoas novas.

J: Nem concordo nem discordo.

E: Acho difícil habituar-me a um novo ano escolar.

J: Concordo.

E: O que achas que podia existir na escola para que fosse mais fácil habituares-te a um novo ano?

J: Não sei... Acho que nunca pensei sobre isso.

E: E o que torna difícil habituares-te a um novo ano escolar?

J: Pessoas novas... Não sei se elas vão ser más ou boas pessoas.

E: Sou uma criança muito feliz.

J: Nem concordo nem discordo.

E: O que era preciso para seres mais feliz?

J: Que as outras pessoas me compreendessem. A não ser aqui, ninguém se esforça por me conhecer e compreender. Nem tentam...

E: Interesse-me pelos problemas dos meus amigos.

J: Interesse-me.

E: E que problemas são esses?

J: Psicológicos, interpessoais, ...

E: Aborreço-me muitas vezes.

J: Muitas ! Concordo Totalmente.

E: Muitas vezes, penso coisas más acerca do futuro.

J: Concordo.

E: consegues dar-me um exemplo de alguma coisa má que pensas acerca do futuro?

J: Não, não consigo dar nenhum exemplo...

E: Quando tu pensas essas coisas más, como é que isso te faz sentir cá dentro?

J: Mal... Com medo, preocupado e é isso...

E: Costumas falar sobre essas coisas que pensas com alguém?

J: Aqui já falei, mas... Aquilo falo o que me acontece na escola. Destas coisas não falo, porque não me iam compreender.

E: Achas que mesmo aqui não te iam compreender?

J: Não aqui iam-me compreender, lá na escola é que não.

E: Tenho muitos amigos.

J: Muito poucos... Discordo totalmente.

E: Não gosto de ajudar os outros.

J: Eu gosto... por isso discordo.

E: Tento dar o meu melhor nos testes da escola.

J: Concordo.

E: Se saís do teste e aquilo não correu nada como tu querias, como te sentes?

J: Preocupado, nervoso, ...

E: Não gosto de me esforçar muito pelas coisas.

J: Gosto...

E: Tento sempre estar bem disposto.

J: Nem concordo nem discordo.

E: Consigo, facilmente, mostrar os meus sentimentos às outras pessoas.

J: Discordo totalmente.

E: É muito difícil mostrar aquilo que sentes?

J: Sim, bastante e as pessoas não vão compreender e vão gozar comigo por causa disso.

Sabes, um dia já me humilharam à frente de toda a gente...

E: Podes dizer-me o que aconteceu?

J: Não quero falar sobre isso.

E: Tu sentes que podias e conseguias dizer aos outros o que sentes, só não mostras porque tens medo que não te percebam, é isso?

J: Sim... E gozam comigo, por isso prefiro não me dar com elas e não falar sobre as minhas coisas.

E: Ok, mas se tivesses que dar nomes às coisas que estás a sentir, achas que conseguias?

J: Sim

E: Não consigo controlar a minha raiva.

J: Concordo totalmente.

E: O que achas que podemos fazer para controlar a raiva?

J: Nunca pensei sobre isso.. Isto acontece principalmente com os meus amigos... Eu estou com eles e vou atacá-los. Um dia parti a boca a um miúdo que estava com um gang a bater num amigo meu. Eu fiquei muito nervoso e pumba, dei-lhe um soco. E soube-me tão bem...

E: Consigo dizer quando um amigo está triste.

J: Sim.

E: Muitas vezes, sinto-me confuso acerca dos meus sentimentos.

J: Sim, bastante. Concordo totalmente.

E: Consegues dar-me exemplos de situações em que os teus sentimentos se encontrassem confusos?

J: Sim, quando me chateiam, quando fico triste...

E: A maioria das pessoas gosta de mim.

J: Quase ninguém gosta de mim... Discordo totalmente.

E: O que te leva a pensar que as pessoas não gostam de ti?

J: Porque eu sou diferente.

E: Se as pessoas gostassem mais de ti, a tua vida era diferente?

J: Sim, era mais feliz...

E: Tento fazer os meus trabalhos de casa o melhor que consigo.

J: Às vezes não. 3.

E: Não gosto de esperar para ter o que quero.

J: Nem concordo nem discordo.

E: Habitualmente sinto-me feliz.

J: Discordo totalmente.

E. Então costumavas sentir-te triste?

J: Sim... Estou sempre sozinho desde pequeno, até já me habituei.

E: O que achas que poderias fazer/ter para seres mais feliz?

J: Nada... Eu já nem sequer me importo se estou sozinho ou não... É-me indiferente. Desde que entrei para a escolinha dos pequenos foi sempre assim.

E: Gosto de estar com outras pessoas.

J: Discordo

E: Achas difícil estar com outras pessoas?

J: Para mim é melhor estar sozinho, porque assim não me magoam, não me chamam nomes. Mesmo no centro de estudos, quando é para descer para o intervalo, eu fico sozinho lá em cima.

E: Se as pessoas fossem mais compreensivas gostavas de estar com elas?

J: Eu queria estar, como estou aqui, mas lá fora não dá...

E: Muitas vezes, sinto-me triste.

J: Muitas, mesmo muitas... Concordo totalmente. Todos os dias as pessoas fazem troça de mim e isso faz com que eu me sinta triste

E: Costumo saber exactamente como me sinto.

J: Nem todas as vezes. Não concordo nem discordo.

E: Quero fazer tudo bem.

J: Concordo.

E: O que sentes quando não consegues fazer tudo bem?

J: Penso que tenho que tentar outra vez até conseguir...

E: Gosto muito de mim.

J: Sim, gosto.

E: O que gostas mais em ti?

J: Ser diferente dos outros.

E: E o que gostas menos?

J: Não me aceitarem como sou.

E: Faço aquilo que me apetece sem pensar demasiado.

J: Nem concordo nem discordo.

E: Evito jogos e actividades perigosas.

J: Actividades perigosas não concordo. São o que eu gosto mais, porque me dão adrenalina e deixam-me sem pensar nas outras coisas.

E: Sou realmente bom na maioria das coisas que faço.

J: Não, discordo.

E: Há alguma coisa que tu és bom a fazer?

J: Eu faço Kung Fu... é uma coisa que faço bem.

E: Habitualmente digo coisas que não sinto..

J: Discordo totalmente

E: Quando estou num sítio novo habituo-me rapidamente.

J: Discordo totalmente.

E: O que é que este sítio precisava de ter para que fosse mais fácil para ti adaptares-te a ele?

J: Ser como em casa... Só tem a ver com as pessoas com quem eu estou, não tem a ver com o sítio.

E: Dou-me bem com toda a gente.

J: Discordo totalmente.

E: Envolve-me frequentemente em brigas.

J: Discordo só... Este ano ainda não tive brigas.

E: Sei como mostrar aos outros o quanto gosto deles.

J: Discordo totalmente. Não sei...

E: O que achas que podes fazer para mostrar que gostas das pessoas?

J: Não sei muito bem...

E: Vamos fazer ao contrario, então. O que é que eu preciso de fazer para que tu sintas que eu gosto de ti?

J: Ser minha amiga, ajudar-me quando eu preciso, não ficar parada quando eu estou triste...

E: E tu, sabes fazer isso?

J: Sei...

E: Então consegues mostrar aos outros que gostas deles.

J: Pois é... assim é concordo.

E: Sou muito bom a perceber como as outras pessoas se sentem.

J: Sim, sou...

E: Quando estou triste, tento por uma cara feliz.

J: Não!!

E: Muitas vezes não me sinto contente comigo mesmo.

J: Não concordo.

E: Se não me saio bem num teste, esforço-me por fazer melhor na vez seguinte.

J: Nem concordo nem discordo.

E: Acho difícil perceber o que os outros estão a sentir.

J: Discordo. Eu percebo o que estão a sentir, às vezes não vou é falar com eles.

E: Quando me sinto triste tento fazer alguma coisa para mudar o meu humor.

J: Discordo.

E: Se me sinto contente com alguém, digo-lhe isso.

J: Não concordo nem discordo.

E: Não gosto de experimentar coisas novas.

J: Discordo.

E: O que sentes quando estás a experimentar uma coisa nova?

J: Adrenalina, como quando eu joguei paintball. Olha eu gostava de experimentar saltar de pára-quadras.

E: Na escola, os outros meninos gostam de brincar comigo.

J: Discordo totalmente.

E: Como é que isso te faz sentir?

J: Não sei... Já nem me importo com isso. Eles nunca brincam comigo... Fia nenhum.

E: Sinto-me satisfeito com a minha aparência.

J: Sim.

E: Quando te olhas ao espelho o que gostas mais em ti?

J: Não sei...

E: Fico zangado com muita facilidade.

J: Sim, com muita muita facilidade. Concordo.

E: O que é que te zanga?

J: As pessoas fazerem de propósito para me deitar a baixo.

E: O que achas que podias fazer para que essa zanga passasse?

J: Castigá-las até elas perceberem que estão a fazer mal.

E: Habituo-me rapidamente a novas pessoas.

J: Não!!! Discordo totalmente. Quer dizer, se elas forem muito simpáticas sim, se não, não.

E: Não sou muito bom a controlar o que sinto.

J: Não concordo nem discordo.

E: Consigo dizer quando alguém está zangado.

J: Não consigo dizer mas consigo saber... Por isso nem concordo nem discordo.

E: Habitualmente, estou de mau humor.

J: Não sei... Não concordo nem discordo.

E: Para mim, é fácil perceber o que sinto.

J: Não é nada fácil...

E: Não sei como falar acerca dos meus sentimentos.

J: Não... Concordo que não sei...

E: Não costumo discutir com outros meninos.

J: Concordo. Quer dizer...não concordo nem discordo.

E: Não gosto de ir a sítios onde nunca estive.

J: Discordo.

E: Qual era o sitio novo que gostavas mais de ir?

J: China e Japão.

E: Muitas vezes sinto zangado.

J: Sim. Concordo.

E: Habitualmente, penso muito bem antes de falar.

J: nem concordo nem discordo.

E: Gosto de trabalhar com outras crianças.

J: Discordo. Porque tenho medo que gozem comigo.

E: Acho que posso ser uma pessoa triste quando crescer.

J: Sim...

E: O que te faz pensar isso?

J: Mesmo os adultos podem ser tristes.

E: A maioria das vezes, não penso antes de agir.

J: Não concordo nem discordo.

E: É fácil, para mim, falar sobre o que sinto.

J: Discordo totalmente. Ou melhor... eu sei o que sinto, não falo é com os outros para não gozarem comigo.

E: Não consigo encontrar palavras para dizer aos outros como me sinto.

J: Não, não consigo. Concordo totalmente.

E: Não gosto de estar longe de casa.

J: Não concordo nem discordo.

MALIK, 8 anos.

Entrevistador (E): Quando me sinto triste, tento manter-me ocupado.

Malik (M): Discordo.

E: Para mim, é fácil mostrar aos outros como me sinto.

M: Concordo.

E: Como é que fazes para mostrar aos outros como te sentes?

M: Olha, é muito fácil !!! Sinto-me sempre triste !!!

E: Fico zangado e não sei porquê.

M: Concordo totalmente.

E: Como é que isso te faz sentir?

M: Quando fico zangado às vezes até atiro tudo da secretária para fora.

E: A sério?!

M: Sim, perco a cabeça totalmente.

E: Se alguém me faz ficar zangado, digo-lhe.

M: Hã?

E: Se eu te fizesse ficar zangado dizias-me?

M: Não. Nunca disse, porque faço sempre aquele ar...

E: Então, qual é a resposta que pomos?

M: Discordo.

E: Quando fico aborrecido com alguém, tento não pensar no assunto.

M: Discordo.

E: Pensas sobre o assunto, é isso?

M: Sim...

E: E o que pensas?

M: Penso que aquilo é mau, que é mau e depois tento pensar noutra coisa, penso que aquilo é mau e bababa bababa...

E: E depois tentas pensar noutra coisa, para não pensares naquilo, é isso? Sim.

M: Sim, é isso

E: Não gosto de estudar muito.

M: Concordo.

E: O que era preciso a escola ter para tu gostares de estudar mais?

M: Ser mais divertido.

E: Tento sempre tornar-me melhor na escola.

M: Não concordo nem discordo.

E: Se tenho que fazer alguma coisa, sei que a consigo fazer muito bem.

M: Não concordo nem discordo.

E: Se não faço uma coisa bem logo à primeira, não costumo voltar a tentar.

M: Discordo.

E: Tentas outra vez?

M: Tento tentar outra vez, mas ao fim de algum tempo se não conseguir, paro.

E: Sinto-me muito bem em relação a mim mesmo.

M: Não concordo nem discordo, porque. bem...

E: Diz, diz....

M: Porque nunca pensei muito nisso.

E: Penso sempre muito bem antes de fazer alguma coisa.

M: Discordo.

E: Quando quero uma coisa, quero-a logo.

M: Concordo.

E: Que coisas é que tu queres logo na altura?

M: Tipo estarmos numa loja, eu vejo uma coisa, eu quero... (ri-se).

E: E se não tens aquilo que queres o que é que acontece?

M: Fico chateado.

E: E fazes birras?

M: Não.

E: Não me importo se tiver que dormir uma noite fora de casa.

M: Não.. Concordo.

E: Faço novos amigos facilmente.

M: Ui, ui....!!!! Discordo totalmente....

E: O que era preciso uma pessoa ter para tu querereres ser amigo dela?

M: Ahhhhhh!!! É ser como eu! Mas é muito difícil....

E: O que é isso de ser como tu? Ou seja se eu quisesse ser tua amiga como é que eu tinha que ser?

M: Muito diferente!!!

E: Muito diferente daquilo que sou?

M: Eu acho que sim....

E: Então, que características é que eu tinha que ter para ser tua amiga?

M: Para mim é muito difícil dizer (fica pensativo)

E: Não consegues encontrar as palavras para dizer o que eu tinha que ter diferente para ser tua amiga, é isso?

M: Não... Quer dizer.... não precisas de ser como eu, mas eu não faço amigos porque não tenho lá muito interesse na escola...

E: Não tens muita coisa que te interesse lá na escola, é?

M: Não!!! Eles é que não têm interesse em mim, portanto....

E: Não gosto de falar com pessoas que não conheço.

M: Concordo.

E: Porquê?

M: Porque fico um bocadinho envergonhado.

E: Habituo-me facilmente a coisas novas.

M: Discordo.

E: O que é preciso uma coisa ter/ser para tu te habituares mais facilmente a ela?

M: (Hesita) É preciso pouca coisa... mas... hummmmmmm.....é preciso ser uma coisa que eu goste.

E: Uma coisa interessante, é isso?

M: Sim

E: Gosto de conhecer pessoas novas.

M: Uiiii!!! Eu até gosto... Concordo, mas é só concordo.... É fixe

E: Se estiver aqui uma pessoa que não conheces e quiseres conhecê-la como é que fazes?

M: (Hesita).... Faço... Eu não fazia (....)

E: Ficavas sossegado no teu canto à espera que viessem ter contigo, é isso?

M: Não, ficava sossegadinho porque se me quisessem conhecer eu não ia, a não ser que os meus pais já conhecessem, ou assim...

E: Acho difícil habituar-me a um novo ano escolar.

M: Concordo totalmente.

E: O que torna difícil habituares-te a um novo ano?

M: (Fica muito pensativo...) Haaaaaaaaaaaa..... Novas disciplinas , É muito difícil.... São muitas coisas novas.

E: Sou uma criança muito feliz.

M: OHHHHHH!!!! Essa, eu sei que é muito esquisito, mas discordo totalmente.

E: O que achas que era preciso para seres uma criança feliz?

M: Olha.... não era preciso muita coisa... mas, estas coisas que eu tenho não me servem.

E: Ok, então se tu achas que estas coisas que tens não te servem, o que era preciso para seres feliz?

M: Olha, é muito fácil (e fica em silêncio)

E: Podes explicar-me melhor o que queres dizer com “ é muito fácil”?

M: Não quero explicar isso !!!!

E. Interesse-me pelos problemas dos meus amigos.

M: Discordo.

E: O que te leva a não te interessares pelos problemas dos teus amigos?

M: Eles também não querem saber de mim!!!

E: Aborreço-me muitas vezes.

M: Concordo.

E: O que é que te aborrece?

M: Haaaaa... Muita coisa...

E: Consegues dizer-me alguma dessas coisas que te faz ficar aborrecido?

M: A escola, por exemplo!

E: Muitas vezes, penso coisas más acerca do futuro.

M: Não concordo nem discordo....

E: Que coisas más pensas acerca do futuro?

M: Haaaaaa.... Eu... eu não penso em muita coisa.

E: Tenho muitos amigos.

M: Não concordo nem discordo, acho eu... Não, não... discordo totalmente....

E: Não gosto de ajudar os outros.

M: Não concordo nem discordo.

E: Tento dar o meu melhor nos testes da escola.

M: Concordo...

E: Como fazes para tentar dar o teu melhor?

M: Ohhh... tento lembrar-me das coisas mas, sabes, eu não estudo muito....

E: Não gosto de me esforçar muito pelas coisas.

M: Não concordo nem discordo.

(Está com uma cara desanimada....)

E: É difícil este teste?

M: Não....

E: Faz pensar muito sobre nós, é isso?

M: Sim...

E: Tento sempre estar bem disposto.

M: É muito esquisito, mas eu discordo...

E: Consigo, facilmente, mostrar os meus sentimentos às outras pessoas.

M: Concordo.

E: Como é que fazes para mostrar os teus sentimentos?

M: Tenho pouco sentimentos.... Às vezes estou feliz, mas quando estou triste ou zangado, ou assim, acontece... (E fica em silêncio durante algum tempo)

E: Não consigo controlar a minha raiva.

M: Ahhhh é uma coisa que acontece.... Concordo....

E: E o que acontece quando não consegues controlar a tua raiva?

M: O que acontece eu já te disse....

E: E o que achas que podias fazer quando te sentes assim, com raiva?

M: É muito difícil dizer...

E: É difícil dizer porque é difícil controlar, é isso?

M: Sim, é muito difícil de controlar...

E: Consigo dizer quando um amigo está triste.

M: Dizer o quê?

E: Se consegues saber, olhar para o teu amigo e saber que ele está triste?

M: Eu sim!!!

E: Mas ele não consegue?

M: Eu acho que não consegue, porque sempre que eu estou triste ninguém liga. Eu sou tipo o “não ligo” lá da escola, o “boneco de treino”

E: E como é que isso te faz sentir?

M: Triste, mas agora já não ligo muito...

E: Muitas vezes, sinto-me confuso acerca dos meus sentimentos.

M: Concordo.

E: O que é que o facto de não saberes muito bem o que sentes provoca em ti?

M: Aquilo faz-me sentir muito esquisito, não sei....

E: A maioria das pessoas gosta de mim.

M: Discordo.

E: O que é que te leva a pensar que a maioria das pessoas pode não gostar de ti?

M: Eu já sei como todos. São todos diferentes de mim... Eu às vezes penso que não devia ter nascido....

E: E quando pensas que não devias ter nascido o que fazes? Falas com a tua mãe sobre isso?

M: Eu já falei!!!

E: E o que é que ela te disse?

M: Disse que era uma patetice....

E: E o que achas tu?

M: Para mim não é uma patetice... Eu nunca devia ter existido!!

E: Tento fazer os meus trabalhos de casa o melhor que consigo.

M: Não concordo nem discordo.

E: Não gosto de esperar para ter o que quero.

M: Concordo.

E: E o que é que acontece quando tens que esperar para teres o que queres?

M: Fico zangado!!!

E: Habitualmente sinto-me feliz.

M: Discordo totalmente...

E: E o que era preciso para que te sentisses feliz?

M: Hummm Muita coisa...

E: Consegues dizer-me uma ou duas dessas coisas que fariam com que te sentisses mais feliz?

M: (Hesita)... Não me lembro.

E Gosto de estar com outras pessoas.

M: Concordo.

E: Quando estás com outras pessoas o que gostas de fazer?

M: Gosto de fazer coisas com elas.

E: E que coisas não gostas de fazer?

M: Não gosto de lutar.

E: Muitas vezes, sinto-me triste.

M: Concordo totalmente....

E: Consegues dar-me um exemplo de uma altura em que te sentiste triste?

M: Eu... Bem... Sim.... Bem... Não consigo....

E: Costumo saber exactamente como me sinto.

M: Oh, essa é fácil!!! Sinto-me quase sempre triste!!!

E: Então concordas totalmente, é isso?

M: Sim.

E: Quero fazer tudo bem.

M: Concordo.

E: E o que acontece quando não fazes tudo bem?

M: Se não fizer tudo bem, muitas vezes acontece um problema. Depois zango-me... Depois... muita coisa...

E: Gosto muito de mim.

M: Eu acho que já te disse que não....

E: E isso quer dizer discordo ou discordo totalmente?

M: Discordo.

E: E há alguma coisa que gastes em ti?

M: Não sei...

E: Faço aquilo que me apetece sem pensar demasiado.

M: Não concordo nem discordo.

E: Evito jogos e actividades perigosos.

M: Não concordo nem discordo.

E: Sou realmente bom na maioria das coisas que faço.

M: Discordo.

E: E há alguma coisa em que sejas bom?

M: Hum... Há... Eu acho que ... Bom, não sei muito bem....

E: Habitualmente digo coisas que não sinto.

M: Discordo.

E: Quando estou num sítio novo habituo-me rapidamente.

M: Discordo.

E: O que é que esse sitio precisava de ter para te habituares mais facilmente?

M: Haaaa... É uma coisa muito difícil... Não sei muito bem...

E: Dou-me bem com toda a gente.

M: Discordo

E: Envolve-me frequentemente em brigas.

M: Uiii! Discordo totalmente.

E: Sei como mostrar aos outros o quanto gosto delas.

M: Ui! É muito fácil. Concordo.

E: Como é que fazes para mostrar aos outros que gostas deles?

M: Hummmmmmmmm..... Hummmmmmmmm... Dou beijinhos e abraços...

E: Sou muito bom a perceber como as outras pessoas se sentem.

M: Não concordo nem discordo.

E: Quando estou triste, tento por uma cara feliz.

M: Discordo.

E: Muitas vezes não me sinto contente comigo mesmo.

M: Discordo.

E: Porque é que, muitas vezes, não te sentes contente contigo mesmo?

M: Porque é que não me sinto contente comigo? Porque sou diferente.

E: Se não me saio bem num teste, esforço-me por fazer melhor na vez seguinte.

M: Não concordo nem discordo.

E: Acho difícil perceber o que os outros estão a sentir.

M: Não concordo nem discordo.

E: Quando me sinto triste tento fazer alguma coisa para mudar o meu humor.

M: Não concordo nem discordo.

E: Se me sinto contente com alguém, digo-lhe isso.

M: Acho que sim....

E: Se ficasses contente comigo dizias-me?

M: Acho que sim...

E: E como me dizias?

M: Olha, dizia... que estou feliz...

E Não gosto de experimentar coisas novas.

M: Não concordo nem discordo.

E: Na escola, os outros meninos gostam de brincar comigo.

M: Discordo. Eles quase nunca brincam comigo...

E: Quando brincam contigo, a que brincam?

M: A coisas.... bem... Coisas que quase ninguém costuma brincar...

E: Como por exemplo?

M: Esses são exemplos que não queria dar....

E: Sinto-me satisfeito com a minha aparência.

M: Concordo.

E: O que gostas mais em ti quando te vês ao espelho?

M: O que é que eu gosto mais em mim quando me vejo ao espelho....? Olha, não concordo nem discordo, porque não sei lá muito bem.

E: Fico zangado com muita facilidade.

M: Concordo.

E: E quando ficas zangado o que tentas fazer para ultrapassar essa zanga?

M: Olha, é muito difícil.... é difícil dizer.... ... Começo a seguir um conselho da minha mãe, que era para eu não ligar.

E: Habituo-me rapidamente a novas pessoas.

M: Não concordo nem discordo...

E: Não sou muito bom a controlar o que sinto.

M: (Hesita) ... Não concordo nem discordo.

E: O que poderias fazer de diferente para controlar o que sentes?

M: Hummm ... Não sei....

E: Achas que se alguém te ensinasse uma estratégia para tentares controlar o que sentes funcionava?

M: Acho que sim!!

E: Consigo dizer quando alguém está zangado.

M: Hummm... Acho que concordo.

E: Habitualmente, estou de mau humor.

M: Concordo.

E: e o que podias fazer para ficar mais bem disposto?

M: É difícil dizer...

E: Para mim, é fácil perceber o que sinto.

M: Concordo.

E: Não sei como falar acerca dos meus sentimentos.

M: Concordo.

E: Porque é que achas que não consegues falar sobre os teus sentimentos? Faltam palavras?

M: Quer dizer, nesse é não concordo nem discordo...

E: Não costumo discutir com outros meninos.

M: Concordo.

E: Não gosto de ir a sítios onde nunca estive.

M: Concordo. Quer dizer.... Depende dos sítios.

E: E quais são os sítios novos a que gostavas de ir?

M: Parque de diversões, uma praia....

E: Muitas vezes sinto zangado.

M: Concordo.

E: Habitualmente, penso muito bem antes de falar.

M: Não concordo nem discordo.

E: Gosto de trabalhar com outras crianças.

M: Discordo (muito sussurrado)

E: É difícil, para ti, trabalhar em grupo?

M: Sim!

E: Consegues dizer-me porque é difícil, para ti, trabalhar em grupo?

M: Nunca fazem as minhas ideias...

E: Acho que posso ser uma pessoa triste quando crescer.

M: Concordo.

E: O que te faz pensar isso?

M: Olha, já estou a ser triste assim... Acho que quando crescer vou continuar a ser triste...

E: A maioria das vezes, não penso antes de agir.

M: Discordo.

E: É fácil, para mim, falar sobre o que sinto.

M: Nem concordo nem discordo.

E: Não consigo encontrar palavras para dizer aos outros como me sinto.

M: Concordo.

E: Se alguém conseguisse ajudar-te a dar nomes/palavras aos teus sentimentos(para além das que conheces) seria mais fácil para ti?

M: Sim.

E. Não gosto de estar longe de casa.

M: Não concordo nem discordo.

RODRIGO, 9 anos

E (Entrevistador): Quando me sinto triste, tento manter-me ocupado.

R (Rodrigo): Não concordo nem discordo.

E: Para mim, é fácil mostrar aos outros como me sinto.

R: Concordo totalmente.

E: Como é que consegues dizer como é que te sentes?

R: Consigo dizer como é que me sinto com a expressão da minha cara e pela forma como falo. Às vezes falo mais alto, mais baixo e às vezes até chego a dizer como é que me sinto.

E: Fico zangado e não sei porquê.

R: Às vezes fico zangado e às vezes não sei porquê e depois é um bocadinho chato.

E: Sentes-te aborrecido?

R: Sim, porque não consigo contar aos outros como é que me sinto e eles ficam sem perceber.

E: Se alguém me faz ficar zangado, digo-lhe.

R: Não concordo nem discordo.

E: Não consegues dizer quando ficas zangado, é isso?

R: Sim.

E: Guardas tudo para ti?

R: Não... eu pensava que queria dizer eu digo tudo.

E: Se alguém te faz ficas zangado tu chegas ao pé dessa pessoa e o que fazes?

R: Hum ... Não concordo nem discordo.

E: Quando fico aborrecido com alguém, tento não pensar no assunto.

R: Discordo

E: Então, pensas no assunto, é isso?

R: Sim, e depois vou dizer-lhe porque é que fez aquilo, vou-lhe explicar...

E: Não gosto de estudar muito.

R: Discordo totalmente. Adoro!!!

E: O que gostas mais de estudar?

R: Estudo do meio.

E: Tento sempre tornar-me melhor na escola.

R: Concordo totalmente

E: O que fazes para te tornar melhor na escola?

R: Estudo, faço sempre os T.P.C. , às vezes faço trabalhos extra, que é para a professora ficar mais contente e para eu perceber mais.

E: Se tenho que fazer alguma coisa, sei que a consigo fazer muito bem.

R: Não concordo nem discordo.

E: Se não faço uma coisa bem logo à primeira, não costumo voltar a tentar.

R: Discordo. Costumo voltar a tentar até sair bem.

E: Sinto-me muito bem em relação a mim mesmo.

R: Concordo totalmente.

E: O que tens que te faz sentir assim?

R: Às vezes sinto-me bem comigo porque não faço muito mal às pessoas, sei elas não são más para mim, e toda a escola me conhece por causa dos desenhos (ofereço desenhos que eu faço às pessoas).

E: Penso sempre muito bem antes de fazer alguma coisa.

R: Concordo totalmente

E: E o que costumavas pensar antes de fazer alguma coisa?

R: Costumo pensar se faço assim vai dar bónus... se faço assim, vai dar castigo...

E: E depois consoante pensas se dá bónus ou castigo é que ages, é isso?

R: Sim

E: Quando quero uma coisa, quero-a logo.

R: Concordo totalmente. Às vezes chateio-me porque quero ver um filme e... Olha, ainda ontem queria ver 1 filme e o meu pai disse: “Amanhã vemos, que hoje fui fazer um exame aos olhos” e eu fiquei um bocadinho chateado porque queria ver o filme...

E: Que outras coisas queres logo?

R: Ter brinquedos, brincar com os amigos e mais nada.... Ah! E estar com a família.

E: Não me importo se tiver que dormir uma noite fora de casa.

R: Não concorda nem discordo. É uma coisa em que não penso muito...

E: Faço novos amigos facilmente.

R: Concordo totalmente.

E: O que é que os outros precisam de ter para serem teus novos amigos?

R: Conversar, falar... e de nos darmos bem.

E: Não gosto de falar com pessoas que não conheço.

R: Discordo.

E: Habituo-me facilmente a coisas novas.

R: Concordo.

E: O que contribui para ser mais fácil adaptares-te a coisas novas?

R: É gostarmos dessas coisas.

E: Gosto de conhecer pessoas novas.

R: Concordo totalmente.

E: Como fazes para conhecer pessoas novas?

R: Às vezes vou falar com elas. Eu brinco com as pessoas.

E: E é fácil?

R: É...

E: Acho difícil habituar-me a um novo ano escolar.

R: Discordo totalmente.

E: Sou uma criança muito feliz.

R: Concordo totalmente.

E: O que te faz sentir assim feliz?

R: Ter uns pais muito bons, ter muitos amigos, ter quase tudo o que gosto, ... Ser uma pessoa simpática.

E: Achas que podias ser uma pessoa ainda mais feliz?

R: Não!!

E: Interesso-me pelos problemas dos meus amigos.

R: Concordo totalmente.

E: Por que tipo de problemas dos teus amigos costumavas interessar-te?

R: Se estão tristes, se se sentem mal, se estão mal dispostos, se a vida deles não lhes está correr muito bem... essas coisas...

E: Aborreço-me muitas vezes.

R: Não concordo nem discordo.

E: Muitas vezes, penso coisas más acerca do futuro.

R: Discordo.

E: Tenho muitos amigos.

R: Concordo totalmente.

E: Não gosto de ajudar os outros.

R: Discordo totalmente.

E: Tento dar o meu melhor nos testes da escola.

R: Concordo totalmente.

E: Quando achas que não deste o teu melhor como ficas?

R: Triste! Porque acho que podia ter feito um bocadinho melhor. É aquela sensação de que podia ter feito melhor e isto e aquilo....

E: E ficas a pensar sobre isso?

R: Sim.

E: Não gosto de me esforçar muito pelas coisas.

R: Discordo totalmente. Quando quero uma coisa, esforço-me por tê-la.

E: Como se traduz esse esforço?

R: Peço muito, com jeitinho, porto-me muito bem...

E: Tento sempre estar bem disposto.

R: Concordo.

E: O que fazes para tentar estar sempre bem disposto?

R: Não sou pessimista.

E: Consigo, facilmente, mostrar os meus sentimentos às outras pessoas.

R: Concordo totalmente.

E: Como é que mostras os teus sentimentos às outras pessoas?

R: Como tínhamos dito... Pela expressão e isso...

E: Não consigo controlar a minha raiva.

R: Discordo totalmente.

E: O que podemos fazer para controlar a nossa raiva?

R: Acho que bater com a cabeça de nós próprios. A dor acalma. (Risos)

E: Consigo dizer quando um amigo está triste.

R: Concordo.

E: Como é que fazes?

R: Pergunto-lhe as coisas.

E: E já aconteceu alguma vez?

R: Sim, foi quando morreu o animal de estimação a um amigo meu. Eu perguntei-lhe o que se tinha passado e ele respondeu-me, e eu disse-lhe assim: “Oh João, então estás triste?” E ele disse “Sim”.

E: Muitas vezes, sinto-me confuso acerca dos meus sentimentos.

R: Concordo totalmente.

E: Ficar confuso com as coisas que sentes, o que provoca em ti?

R: Fico atrapalhado.

E: A maioria das pessoas gosta de mim.

R: Concordo totalmente.

E: O que é que as pessoas fazem ou dizem que faz pensar assim?

R: Brincam comigo, dão-me carinho...Ah! e tratam-me como se fosse uma pessoa importante.

E: E se elas não gostassem de ti o que acontecia?

R: Batiam-me e eu ficava triste.

E: Tento fazer os meus trabalhos de casa o melhor que consigo.

R: Concordo.

E: Não gosto de esperar para ter o que quero.

R: Concordo totalmente.

E: Quando é que não te sentes feliz?

R: Quase nunca.

E: Habitualmente sinto-me feliz.

R: Concordo.

E: Gosto de estar com outras pessoas.

R: Concordo

E: O que gostas de fazer quando estás com outras pessoas?

R: Gosto de brincar com elas, conversar, falar...

E: E o que não gostas de fazer?

R: Não gosto de lhes bater. Detesto mesmo!!

E: Muitas vezes, sinto-me triste.

R: Não concordo nem discordo.

E: Costumo saber exactamente como me sinto.

R: Concordo totalmente.

E: Quero fazer tudo bem.

R: Concordo

E: E quando isso não acontece...?

R: Fico triste.

E: Gosto muito de mim.

R: Concordo totalmente

E: O que gostas mais, mais, em ti?

R: Gosto do facto de ser uma criança simpática e das outras pessoas gostarem de mim.

E: E o que gostas menos em ti?

R: Não gosto, aliás, detesto mesmo, que me tenham contado que quando era pequeno tinha umas orelhas muito grandes.

E: Faço aquilo que me apetece sem pensar demasiado.

R: Discordo

E: Evito jogos e actividades perigosos.

R: Não concordo nem discordo.

E: Sou realmente bom na maioria das coisas que faço.

R: Concordo.

E: Em que coisas é que és bom?

R: Em estudo do meio, a correr, a jogar futebol e a consolar os meus amigos.

E: Habitualmente digo coisas que não sinto.

R: Discordo totalmente.

E: Quando estou num sítio novo habituo-me rapidamente.

R: Concordo totalmente.

E: Imagina que este é um sítio novo. O que é que contribui para que seja mais fácil adaptares-te a este sítio?

R: São os colegas, as pessoas.

E: As pessoas que estão nesse sítio é que tornam mais fácil ou mais difícil habituares-te a ele, é isso?

R: Sim.

E: Dou-me bem com toda a gente.

R: Sim.

E: Envolve-me frequentemente em brigas.

R: Discordo totalmente.

E: Sei como mostrar aos outros o quanto gosto deles.

R: Concordo totalmente.

E: Já vimos que podemos mostrar através da expressão, e mais?

R: A brincar com eles, dar abraços ...

E: Sou muito bom a perceber como as outras pessoas se sentem.

R: Não concordo nem discordo.

E: Quando estou triste, tento por uma cara feliz.

R: Não concordo nem discordo.

E: Porque é que fazes isso?

R: Para os colegas e amigos não ficarem tristes, porque se as pessoas são verdadeiramente amigas umas das outras, quando um amigo está triste elas também estão.

E: Muitas vezes não me sinto contente comigo mesmo.

R: Concordo.

E: Porquê?

R: Porque às vezes eu acho que faço as coisas mal e depois já não posso fazer nada acerca disso.

E: E como é que isso te faz sentir?

R: Triste...

E: Se não me saio bem num teste, esforço-me por fazer melhor na vez seguinte.

R: Concordo

E: Como é que fazes para te esforçar ainda mais?

R: Estudo ainda mais e faço mais trabalhos extra.

E: Acho difícil perceber o que os outros estão a sentir.

R: Não.

E: Quando me sinto triste tento fazer alguma coisa para mudar o meu humor.

R: Concordo totalmente.

E: E o que é que costumavas fazer?

R: Brincar com os meus colegas e amigos e estar com a minha família.

E: E isso costuma resultar?

R: Sim.

E: Se me sinto contente com alguém, digo-lhe isso.

R: Concordo totalmente.

E: Como é que lhe dizes isso?

R: Digo-lhe mesmo...

E: Não gosto de experimentar coisas novas.

R: Discordo totalmente. Gosto sempre.

E: E o que é que sentes quando experimentas uma coisa nova?

R: Sinto-me contente porque é mais uma coisa que eu vou ficar a saber como se faz...

E: Na escola, os outros meninos gostam de brincar comigo.

R: Sim

E: Sinto-me satisfeito com a minha aparência.

R: Concordo totalmente.

E: O que é que gostas mais em ti, quando te vês ao espelho?

R: Da minha cara.

E: Fico zangado com muita facilidade.

R: Não concordo nem discordo.

E: Habituo-me rapidamente a novas pessoas.

R: Concordo totalmente

E: O que é que achas que contribui para te habituares mais rapidamente a novas pessoas?

R: É brincar com as pessoas e elas não nos fazerem mal.

E: Não sou muito bom a controlar o que sinto.

R: Discordo totalmente.

E: O que é que fazes para controlar o que sentes?

R: Penso, penso um bocadinho.

E: Consigo dizer quando alguém está zangado.

R: Discordo totalmente.

E: Habitualmente, estou de mau humor.

R: Não, ...não, não!!

E: E para que voltes a ficar de bom humor fazes aquilo que já falamos, não é?

R: Sim, eu gosto muito de estar com as outras pessoas.

E: Para mim, é fácil perceber o que sinto.

R: Concordo totalmente.

E: Não sei como falar acerca dos meus sentimentos.

R: Discordo totalmente.

E: Consegues dar-me um exemplo de uma situação?

R: Haaaa... Quando os meus pais às vezes estão, assim... estão a falar comigo, eu ... eu digo-lhes que ... que eles estão a fazer uma coisa mal e que me estão a deixar tristes.

E: Não costumo discutir com outros meninos.

R: Concordo totalmente

E: Não gosto de ir a sítios onde nunca estive.

R: Discordo totalmente.

E: Muitas vezes sinto zangado.

R: Discordo totalmente.

E: Habitualmente, penso muito bem antes de falar.

R: Concordo totalmente.

E: Gosto de trabalhar com outras crianças.

R: Concordo totalmente.

E: Acho que posso ser uma pessoa triste quando crescer.

R: Discordo totalmente.

E: A maioria das vezes, não penso antes de agir.

R: Discordo totalmente.

E: É fácil, para mim, falar sobre o que sinto.

R: Concordo.

E: Não consigo encontrar palavras para dizer aos outros como me sinto.

R: Discordo totalmente.

E: Não gosto de estar longe de casa.

R: Não concordo nem discordo.

T. C., 11 anos

Entrevistador (E): Quando me sinto triste, tento manter-me ocupado.

Tiago (T): Concordo.

E: Para mim, é fácil mostrar aos outros como me sinto.

T: Não concordo, nem discordo.

E: Fico zangado e não sei porquê.

T: Concordo.

E: Se alguém me faz ficar zangado, digo-lhe.

T: Concordo totalmente.

E: Quando fico aborrecido com alguém, tento não pensar no assunto.

T: Concordo

E: Não gosto de estudar muito.

T: Discordo totalmente.

E: Tento sempre tornar-me melhor na escola.

T: Concordo Totalmente

E: Se tenho que fazer alguma coisa, sei que a consigo fazer muito bem.

T: Às vezes, às vezes duvido.

E: Que coisas achas que consegues fazer bem?

T: Jogar basquetebol.

E: Se não faço uma coisa bem logo à primeira, não costumo voltar a tentar.

T: Discordo totalmente. Costumo tentar outra vez.

E: Sinto-me muito bem em relação a mim mesmo.

T: Sim.

E: o que é que te faz sentir assim?

T: A minha família apoia-me sempre.

E: Penso sempre muito bem antes de fazer alguma coisa.

T: às vezes.

E: Quando quero uma coisa, quero-a logo.

T: Às vezes.

E: que coisas queres de imediato?

T: Que a minha irmã pare de me chatear...

E: Não me importo se tiver que dormir uma noite fora de casa.

T: Não me importo. Já dormi em casa de amigos.

E: Faço novos amigos facilmente

T: Sim.

E: Se eu quisesse ser tua amiga o que precisava de ser/ ter?

T: Respeito.

E: Não gosto de falar com pessoas que não conheço.

T: Concordo, porque não me sinto confortável.

E: Habituo-me facilmente a coisas novas.

T: Sim.

E: O que contribui para ser mais fácil adaptares-te a coisas novas?

T: O gosto por experimentar coisas que não experimentei antes.

E: Gosto de conhecer pessoas novas.

T: Sim.

E: Imagina que está aqui uma pessoa que não conhecemos. Como fazes para a conhecer?

T: Tento encontrar gostos comuns.

E: Acho difícil habituar-me a um novo ano escolar.

T: Não.

E: Sou uma criança muito feliz.

T: Sim.

E: O que te faz sentir assim feliz?

T: A minha família e os meus amigos.

E: Interesso-me pelos problemas dos meus amigos.

T: Sim.

E: Consegues dar-me exemplos de problemas dos teus amigos pelos quais te interesses?

T: Se um amigo meu estiver a ser agredido, fico preocupado com ele.

E: Aborreço-me muitas vezes.

T: Mais ou menos.

E: Quando costumavas ficar aborrecido?

T: Quando a minha irmã n me deixa me paz fico aborrecido.

E: O que fazes para contrariar esse facto?

T: Ou digo-lhe que vou fazer queixas à minha mãe ou então mando-lhe um carolo e ela vai-se embora.

E: Muitas vezes, penso coisas más acerca do futuro.

T: Sim, mais ou menos.

E: Em que coisas más acerca do futuro costumavas pensar?

T: Na morte dos meus pais.

E: Consegues explicar-me como isso te faz sentir?

T: Não sei... Depende da altura em que esteja a pensar nisso.

E: Tenho muitos amigos.

T: Sim, 4.

E: Não gosto de ajudar os outros.

T: Discordo totalmente.

E: Tento dar o meu melhor nos testes da escola.

T: Sim.

E: E quando fazes um teste e achas que não fizeste o teu melhor, como te sentes?

T: Desiludido comigo próprio.

E: Não gosto de me esforçar muito pelas coisas.

T: 2. Gosto de me esforçar.

E: O que farias e como farias se tivesses que te esforçar por uma coisa que quisesses muito?

T: Esforçava-me, fazendo o que me pedissem.

E: Tento sempre estar bem disposto.

T: Sim.

E: Como fazes para estar sempre bem disposto?

T: Tento não pensar em coisas más e pensar em coisas boas.

E: Consigo, facilmente, mostrar os meus sentimentos às outras pessoas.

T: Mais ou menos. 4 (concordo).

E: Não consigo controlar a minha raiva.

T: Um dois (discordo)

E: o que podemos fazer para controlar a nossa raiva?

T: Respirar fundo, tentar acalmar-me...

E: Consigo dizer quando um amigo está triste.

T: Sim.

E: Imagina que eu sou tua amiga e que estou triste. Como fazes?

T: Pergunto se estás bem e se precisas de alguma coisa, pergunto se estás triste.

E: Muitas vezes, sinto-me confuso acerca dos meus sentimentos.

T: Discordo.

E: A maioria das pessoas gosta de mim.

T: Não sei...

E: E se as pessoas não gostassem de ti, como é que te ias sentir?

T: Excluído!

E: Tento fazer os meus trabalhos de casa o melhor que consigo.

T: Concordo totalmente.

E: Não gosto de esperar para ter o que quero.

T: Não concordo nem discordo.

E: E quando tens que esperar o que acontece?

T: Sou impaciente.

E: Habitualmente sinto-me feliz.

T: Sim.

E: Achas que podias fazer alguma coisa para te sentires ainda mais feliz?

T: Não ligar tanto ás criticas dos outros.

E: Gosto de estar com outras pessoas.

T: Sim.

E: O que é que gostas mais de fazer quando estás com outras pessoas?

T: Conversar.

E: E o que não gostas de fazer quando estás com outras pessoas?

T: Não sei.

E: Muitas vezes, sinto-me triste.

T: Discordo totalmente.

E: Costumo saber exactamente como me sinto.

T: 4.

E: Quero fazer tudo bem.

T: 4

E: Quando isso não acontece?

T: Fico desiludido comigo mesmo...

E: Gosto muito de mim.

T: 4.

E : O que gostas mais em ti?

T: Os olhos.

E: E o que gostas menos?

T: De ser envergonhado.

E: Faço aquilo que me apetece sem pensar demasiado.

T: Não.

E: Evito jogos e actividades perigosos.

T: Não concordo nem discordo. Tem dias

E: Sou realmente bom na maioria das coisas que faço.

T: Concordo.

E: Em que coisas é que te consideras bom?

T: Basquetebol.

E: Habitualmente digo coisas que não sinto.

T: Às vezes...

E: Já disseste alguma vez coisas que não sentias?

T: Já...

E: E como te sentiste depois?

T: Fiquei triste e pedi desculpa a quem tinha dito.

E: Quando estou num sítio novo habituo-me rapidamente.

T: Sim. 4.

E: O que contribui mais para que te habitues mais facilmente a um novo sitio?

T: Fazer amigos rapidamente.

E: Dou-me bem com toda a gente.

T: Não concordo nem discordo.

E: Envolve-me frequentemente em brigas.

T: Discordo. Só ando à briga quando falam mal da minha família.

E: Como fazes para resolver essa situação?

T: Geralmente acaba quando entramos para a aula.

E: Sei como mostrar aos outros o quanto gosto delas.

T: Concordo.

E: Como mostramos aos outros que gostamos deles?

T: Sendo bons amigos.

E: Sou muito bom a perceber como as outras pessoas se sentem. T: Não concordo nem discordo.

E: Quando estou triste, tento por uma cara feliz.

T: Às vezes.

E: Porque fazes isso?

T: Porque os outros não têm a culpa que eu esteja triste ou chateado.

E: Muitas vezes não me sinto contente comigo mesmo.

T: Discordo.

E: Se não me saio bem num teste, esforço-me por fazer melhor na vez seguinte.

T: Sim.

E: Acho difícil perceber o que os outros estão a sentir.

T: Às vezes.

E: O que te provoca o facto de não saberes o que os outros sentem?

T: Faz com que me esforce mais para ficar a saber.

E: Quando me sinto triste tento fazer alguma coisa para mudar o meu humor.

T: Sim.

E: Que coisas costumavas fazer?

T: Telefone para um amigo e vamos para o parque jogar basquetebol, ou qualquer coisa assim...

E: Se me sinto contente com alguém, digo-lhe isso.

T: Sim, concordo.

E: Se estivesses contente comigo, como é que me dizias?

T: Dizia que tinha gostado de passar o dia.

E: Não gosto de experimentar coisas novas.

T: Discordo totalmente

E: O que sentes quando tens que experimentar uma coisa nova?

T: Fico ansioso... às vezes fico a tremer.

E: Na escola, os outros meninos gostam de brincar comigo.

T: Sim, costumamos jogar basquetebol.

E: Quando não brincam contigo é porque

T: Porque não querem jogar basquetebol ou porque eu estou a ser chato.

E: Sinto-me satisfeito com a minha aparência.

T: Concordo.

E: Fico zangado com muita facilidade.

T: Discordo.

E: Habituo-me rapidamente a novas pessoas.

T: Sim, concordo.

E: Não sou muito bom a controlar o que sinto.

T: Não concordo nem discordo.

E: O que fazes para tentar controlar o que sentes?

T: tento acalmar-me, esvaziar a mente e depois penso em qualquer coisa que m alegre.

E: Consigo dizer quando alguém está zangado.

T: Sim.

E: Habitualmente, estou de mau humor.

T: Discordo.

E: Para mim, é fácil perceber o que sinto.

T: Não concordo nem discordo.

E: Quando não consegues perceber o que estás a sentir aí dentro, como é que isso te deixa?

T: Às vezes frustrado.

E: Não sei como falar acerca dos meus sentimentos.

T: Não concordo nem discordo.

E: Não costumo discutir com outros meninos.

T: Concordo.

E: Não gosto de ir a sítios onde nunca estive.

T: 3.

E: Muitas vezes sinto zangado.

T: Não, Discordo.

E: Habitualmente, penso muito bem antes de falar.

T: Não concordo nem discordo, só penso às vezes...

E: Gosto de trabalhar com outras crianças.

T: Sim.

E: Como é, para ti, trabalhar em grupo?

T: tenho que ouvir as opiniões dos outros e às vezes é difícil muitas pessoas chegarem a uma ideia

E: Acho que posso ser uma pessoa triste quando crescer.

T: Não.

E: A maioria das vezes, não penso antes de agir.

T: Não concordo nem discordo.

E: O que achas que pode acontecer se agimos sem antes pensar?

T: É provável que saia asneira.

E: É fácil, para mim, falar sobre o que sinto.

T: Não concordo nem discordo. Depende da pessoa com quem vou falar.

E: Não consigo encontrar palavras para dizer aos outros como me sinto.

T: Às vezes é difícil. 3.

E: Não gosto de estar longe de casa.

T: Não concordo nem discordo. Depende do sitio onde estou.

ANEXO 4

Quadros da Análise de Conteúdo, apresentados por categorias.

CATEGORIA 1	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	EXEMPLOS DE CONTEXTO
ADAPTABILIDADE (5)	Factores facilitadores da adaptação a novas pessoas (4) Características pessoais (4)	Múltiplas (2)	“... ser simpática e divertida” (D., 7 anos) “É mais fácil (adaptar-se) a muitas coisas novas” (M., 8 anos)
		Factores pessoais mencionados como adaptativos (2)	“Termos coisas em comum, por exemplo falar no mesmo jogo” (L.B., 12 anos) “Eu não gosto de estar sozinho” (T., 11 anos) “Para mim é mais fácil estar sozinho, porque as pessoas não me chamam nomes” (J.M. 11 anos) “Fazer amigos facilmente” (T., 11 anos)
		Características pessoais (1)	“Não gosto de estar longe de casa porque me sinto mais sozinho” (D., 7 anos) “Está em casa sozinho” (D., 7 anos) “Só tem a ver com as pessoas com quem eu estou (...)” (J.M. 11 anos)
		Factores pessoais mencionados como menos adaptativos (2)	
		Presença de pessoas conhecidas (2)	
	Factores facilitadores da adaptação a sítios desconhecidos (4)		
		Ser um sítio divertido (2)	“(ser) um sítio divertido e alegre” (D., 7 anos) “Ser um sítio divertido” (J.B., 12 anos)
		Conhecer o sítio (2)	“(Estar) habituado” (J.G., 8 anos) “Ser como em casa.” (J.M., 11 anos)
		Ter consigo objectos securizantes(1)	“Ia sentir-me triste se (fosse dormir a casa de uma amiga) e não levasse todas as coisas que me fazem sentir bem, (como) os peluches que tenho em cima da minha cama” (D., 7 anos)
	Factores facilitadores da adaptação a novas situações (4)	Familiaridade da situação (2)	“(...) serem conhecidas (...)” (J.G., 8 anos) “Fazê-las (às coisas novas) muitas vezes” (D. 7 anos)
		Gostar da situação (2)	“Ser uma coisa que eu goste” (J.M., 11 anos) “É gostarmos delas” (R., 9 anos)
		Tempo de habituação (1)	“Preciso de tempo para me habituar (...)” (J.G., 8 anos)
	Factores que interferem na adaptação a um novo ano escolar (3)	Matérias leccionadas (1)	“Era preciso dar mais matéria” (D., 7 anos)
		Métodos de ensino (1)	“Ser mais divertido” (M., 8 anos)

CATEGORIA 2	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
AUTO- MOTIVAÇÃO: (8)	Persistência (7)	Múltiplas tentativas (6)	<p>“Volto sempre a tentar, e tento muitas vezes (...) mais de 20 “ (J.G., 8 anos) “ (...) se alguma coisa correr mal, volto a tentar” (D., 7 anos)</p> <p>“ Já passei uma hora a tentar passar um nível de um jogo” (J.B., 12 anos) “Costumo voltar a tentar muitas vezes” (J.M. 11 anos) “Tento tentar outra vez, mas se ao fim de algum tempo não conseguir, paro” (M., 8 anos) “ Costumo voltar a tentar outra vez ”(T., 11 anos)</p>
		Nunca desistir (2)	<p>“ Eu nunca desisto” (D., 7 anos) “ Costumo sempre voltar a tentar até sair bem” (R., 9 anos)</p>
		Esforço (2)	<p>“ Quando quero uma coisa, esforço-me por tê-la”(R., 9 anos) “ Eu gosto de me esforçar pelas coisas” (D., 7 anos)</p>
	Estratégias utilizadas para atingir a excelência académica (7)	Aumentar o tempo dispendido com o estudo (4)	<p>“ Estudar mais“(D., 7 anos) “Estudo ainda mais (...) (J.B. 12 anos) “ Sou um miúdo muito estudioso.”(J.G., 8 anos) “ Aplico-me mais (...)”(J.M. 11 anos)</p>
		Aumentar o nível de atenção e concentração (3)	<p>“Tento estar mais concentrada e mais atenta nas aulas” (A., 10 anos) “ (...) estar com mais atenção” (D., 7 anos) “ (...) fico mais atento nas aulas” (J.B. 12 anos)</p>

		Fazer trabalhos extra (4)	<p>“A minha mãe foi professora de matemática e é onde eu tenho mais dificuldade e a minha mãe faz-me fichas de matemática” (D., 7 anos)</p> <p>“ (Nas férias)a minha mãe compra-me livros e quando eu acordo, que é muito cedo, vou logo fazer as fichas até a mãe acordar para irmos para a praia.”(J.G., 8 anos)</p> <p>“ (...) faço mais trabalhos no centro de estudo” (J.M. 11 anos)</p> <p>“ (...) faço mais trabalhos de casa extra, que é para a professora ficar contente e eu perceber mais “ (R., 9 anos)</p>
		Fazer os trabalhos com maior dedicação e investimento (1)	<p>“ Tento fazer os trabalhos de casa o melhor que consigo ”(T., 11 anos)</p>

CATEGORIA 3	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
AUTO-ESTIMA(8)	Factores que contribuem para a diminuição da auto-estima (3)	Sentir-se diferente (2)	<p>“ As pessoas não gostam de mim porque sou diferente” (J.M. 11 anos)</p> <p>“ Eles, (escola) não têm interesse em mim” (M., 8 anos)</p> <p>“ Não me sinto contente comigo porque sou diferente” (M., 8 anos)</p>
		Dificuldade em perceber de modo efectivo os sentimentos dos outros em relação a si (1)	<p>“(...) às vezes as pessoas dizem que gostam de mim e isso tudo, mas ... depois é difícil saber” (A., 10 anos)</p>
	O que mais gosto em mim?	Características cognitivas (2)	<p>“ Conseguir memorizar muita coisa” (J.B., 12 anos)</p> <p>“Os meus hábitos de estudo” (J.G., 8 anos)</p>
		Características criativas (2)	<p>“ O meu talento para desenhar” (D., 7 anos)</p> <p>“ (...) na escola conhece-me por causa dos meus desenhos” (R., 9 anos)</p>

	(5)	Características socioemocionais (1)	“ Gosto de ser uma criança simpática e das outras pessoas gostarem de mim”(R., 9 anos) “ Sinto-me contente comigo porque não faço mal às pessoas ((...)” (R., 9 anos) “As pessoas tratam-me como se eu fosse uma pessoa importante” (R., 9 anos)
		Ser diferente (1)	“ Ser diferente dos outros” (J.M. 11 anos)

CATEGORIA 4	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
DISPOSIÇÃO AFECTIVA (1)	Sentimentos (1)	Quantidade de sentimentos (1)	“ Tenho poucos sentimentos” (M., 8 anos)

CATEGORIA 5	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES (7)	Factores Facilitadores da Expressão de sentimentos do self (3)	Falar com pessoas com maior envolvimento afetivo (2)	“ Com os meus pais é fácil, com outras pessoas nem por isso” (J.B.12 anos) “ À minha namorada foi fácil, eu disse-lhe por carta (...)”(J.G., 8 anos)
		Sentir-se compreendido (2)	“ Maior compreensão dos outros (tornava mais fácil mostrar o que sinto)” (J.B., 12 anos) “ Se me compreenderem, sim (é fácil dizer o que sinto)” (D., 7anos)
		Experiências anteriores negativas(1)	“ Um dia humilharam-me à frente de toda a gente (...) mas não quero falar sobre isso” (J.M. 11 anos)
		Dificuldade na identificação dos sentimentos (3)	“Às vezes não encontro as palavras (para dizer aos outros como me sinto)” (D., 7 anos) “ Era mais fácil falar sobre o que sinto se soubesse que palavras expressam o que estou a sentir” (J.B., 12 anos) “ Às vezes fico zangado e não sei dizer porquê” (M., 8 anos)

		<p>Sentir-se incompreendido</p> <p>(4)</p>	<p>“Destas coisas (sentimentos e pensamentos) não falo, porque não iam compreender” (J.M. 11 anos)</p> <p>“Habitualmente sei o que sinto, só que às vezes não digo nem mostro porque nem sempre me compreendem” (J.B., 12 anos)</p> <p>“As pessoas não vão compreender e vaso gozar comigo por causa disso” (J.M. 11 anos)</p> <p>“(…) não falo com os outros para não gozarem comigo” (J.M. 11 anos)</p>
		<p>Dificuldades de expressão</p> <p>(2)</p>	<p>“Não consigo dizer, mas consigo saber” (J.M. 11 anos)</p> <p>“ Não lhe digo (se ficar zangado). Guardo tudo cá dentro” (J.M. 11 anos)</p> <p>“ Às vezes até sei as palavras dos sentimentos, mas não consigo” (A., 10 anos)</p>
	<p>Alternativas de expressão emocional</p> <p>(5)</p>	<p>Expressão facial</p> <p>(1)</p>	<p>“ Usamos a expressão e isso...” (R., 9 anos)</p> <p>“ Posso dizer como é que me sinto pela expressão da minha cara (...)” (R., 9 anos)</p>
		<p>Comunicação verbal</p> <p>(3)</p>	<p>“É fácil... è só dizer o quanto as amamos, quanto gostamos delas e ser bons para elas (...)” (D. 7 anos)</p> <p>“ (...) pela forma como falo (...) até chego a dizer como é que me sinto” (R., 9 anos)</p> <p>“Dizia que estava zangada contigo” (D., 7 anos)</p> <p>“ Conversar com eles, mostrando-lhes que nos importamos e também pelas nossas emoções” (J.G., 8 anos)</p>
		<p>Atitudes</p> <p>(3)</p>	<p>“ A brincar com eles, a dar abraços(...)” (R., 9 anos)</p> <p>“ Dou beijinhos e abraços” (M., 8 anos)</p> <p>“ Conforme as pessoas temos coisas diferentes para mostrar que gostamos delas” (A., 10 anos)</p>

CATEGORIA 6	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
Não IMPULSIVIDADE (6)	Estratégias para diminuir os comportamentos impulsivos (2)	Estratégias cognitivas (2)	“Penso três vezes no que vou fazer (...)” (D., 7 anos) “ Costumo pensar se faço assim vai dar bónus, se faço assim vai dar castigo (R., 9 anos)
	Manifestações de impulsividade (2)	Na relação com os pares (2)	“ Eu tento afastar-me, mas elas não respeitam isso. Vão atrás de mim e ... chateiam-me. (A., 10 anos) “ Quando eu me descontrolo, grito com os meus colegas (...) (J.G. 8 anos)
	Consequências de ser impulsivo (3)	Negativas (3)	“Se não pensamos antes de agir pode acontecer uma asneira” (D., 7 anos) “ Se não pensamos antes de agir, às vezes sai asneira” (J.M. 11 anos) “ (Se não pensarmos antes de agir) é provável que saia asneira”(R., 9 anos)

CATEGORIA 7	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
PERCEÇÃO DAS EMOÇÕES (6)	Emoções e sentimentos do self (3)	Incapacidade de identificar as causas das suas emoções (3)	“ há alturas em que não sei bem o que sinto”(J.G., 8 anos) “ Muitas vezes sinto-me confuso acerca dos meus sentimentos, (como) quando me chateiam ou quando fico triste” (J.M. 11 anos) “ Quando não consigo perceber o que estou a sentir às vezes fico frustrado”(T., 11 anos)
	Emoções e sentimentos dos outros (4)	Dificuldade em perceber o que os outros sentem (2)	“ (Não perceber o que os outros estão a sentir) faz-me sentir interrogativa” (D., 7 anos) “Às vezes é difícil perceber o que os outros sentem” (J.G., 8 anos)
		Capacidade de percepção, mas dificuldade de expressão (2)	“ Consigo perceber (quando alguém está zangado), mas depois não digo” (A., 10 anos) “ Eu percebo o que estão a sentir, às vezes não vou é falar com eles” (J.M. 11 anos)
	Factores que dificultam a percepção das emoções (3)	Vocabulário insuficiente para nomear os sentimentos (1)	“ Não tenho palavras (para definir os meus sentimentos) (...) “ (A., 10 anos)
		Dificuldade em identificar correctamente os sentimentos (3)	“ (...) nem sei o que estou a sentir.” (A.10 anos) “ (Ficar confuso acerca dos meus sentimentos) faz-me sentir esquisito” (J.M., 11 anos) “ (Quando fico confuso acerca do que sinto fico) atrapalhado”(R., 9 anos)

CATEGORIA 8	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES (8)	Frustração (4)	Situações que provocam frustração (3)	<p>“Saíram dois (livros) de uma vez e o meu pai disse que só podia escolher um. O problema é que levei uma hora a ler o livro... e queria logo o outro” (J.B., 12 anos)</p> <p>“ Houve uma vez que fiquei mesmo zangado porque já lhe tinha pedido (o jogo) com maneiras várias vezes” (J.G., 8 anos)</p> <p>“Há coisas que eu quero logo, (...) como brinquedos e brincar com os meus amigos. (...) (e se não as tenho) chateio-me” (R., 9 anos)</p>
		Sentimentos provocados pela frustração (2)	<p>“ Fico chateado” (M., 8 anos)</p> <p>“ (Fico) triste! Porque acho que podia ter feito um bocadinho melhor” (R., 9 anos)</p> <p>“ (e se não as tenho) chateio-me” (R., 9 anos)</p>
		Lidar com as regras (1)	<p>“já virei as costas a um professor e disse a uma professora que preferia ficar de castigo a fazer aquilo” (J.G., 8 anos)</p>

	Tristeza (4)	Regulação da expressão da tristeza (4)	<p>“Quando estou triste às vezes tento ir para a raiva e ficar bravo com os amigos e não falar com eles e quando estou triste, elas também estão” (E.A., 9 anos)</p> <p>“Se estou triste não tento ir para a raiva para ficar bravo com eles e quando estou triste, elas também estão” (E.A., 9 anos)</p> <p>“Se estou triste não tento ir para a raiva para ficar bravo com eles e quando estou triste, elas também estão” (E.A., 9 anos)</p> <p>“Se estou triste não tento ir para a raiva para ficar bravo com eles e quando estou triste, elas também estão” (E.A., 9 anos)</p> <p>“Se estou triste não tento ir para a raiva para ficar bravo com eles e quando estou triste, elas também estão” (E.A., 9 anos)</p> <p>“Se estou triste não tento ir para a raiva para ficar bravo com eles e quando estou triste, elas também estão” (E.A., 9 anos)</p> <p>“Se estou triste não tento ir para a raiva para ficar bravo com eles e quando estou triste, elas também estão” (E.A., 9 anos)</p> <p>“Se estou triste não tento ir para a raiva para ficar bravo com eles e quando estou triste, elas também estão” (E.A., 9 anos)</p> <p>“Se estou triste não tento ir para a raiva para ficar bravo com eles e quando estou triste, elas também estão” (E.A., 9 anos)</p> <p>“Se estou triste não tento ir para a raiva para ficar bravo com eles e quando estou triste, elas também estão” (E.A., 9 anos)</p> <p>“Se estou triste não tento ir para a raiva para ficar bravo com eles e quando estou triste, elas também estão” (E.A., 9 anos)</p> <p>“Se estou triste não tento ir para a raiva para ficar bravo com eles e quando estou triste, elas também estão” (E.A., 9 anos)</p> <p>“Se estou triste não tento ir para a raiva para ficar bravo com eles e quando estou triste, elas também estão” (E.A., 9 anos)</p>	
		Estratégias de evitamento (5)	<p>“Penso noutra coisa” (A., 10 anos)</p> <p>“Tento pensar em coisas engraçadas para ficar mais feliz” (J.B. 12 anos)</p> <p>“Tento manter-me ocupada, (...) a fazer trabalhos manuais” (D., 7 anos)</p> <p>“(…) jogar computador, ver desenhos animados” (D., 7 anos)</p> <p>“Às vezes jogo Nintendo, mas nem sempre” (J.G., 8 anos)</p> <p>“Ligo para amigos e vamos jogar basquetebol, ou assim” (T., 11 anos)</p>	
	Lidar com a Raiva (5)	Estratégias de distração (3)	<p>“Tento distrair-me com outras coisas” (D., 7 anos)</p> <p>“Jogo <i>Playstation</i> e quando estou na escola jogo à bola, começo a tentar pensar outras coisas (...) (J.G., 8 anos)</p> <p>“Durmo para ver se passa” (J.M. 11 anos)</p>	
		Estratégias cognitivas (3)	<p>“Penso no assunto e tento acalmar-me” (J.B. 12 anos)</p> <p>“Penso que aquilo é mau e depois tento pensar noutra coisa” (M., 8 anos)</p> <p>“Penso sobre o assunto e depois vou dizer-lhe porque é que fez aquilo (...)” (R., 9 anos)</p>	
	Lidar com o Aborrecimento (6)	Estratégias cognitivas (1)	<p>“Começo a seguir um conselho da minha mãe, que é para eu não ligar” (M., 8 anos)</p>	
		Reacções Impulsivas (1)	<p>“Quando fico zangado, às vezes até atiro tudo da secretaria para fora” (M., 8 anos)</p>	
		Expectativas dos outros (1)	<p>“Ia sentir-me mal (se as pessoas não gostassem de mim)” (D. 7 anos)</p>	
	Lidar com a Zanga (1)			

		Expectativas dos outros (1)	“ Ia sentir-me mal (se as pessoas não gostassem de mim) “ (D. 7 anos)
		Expectativas do próprio relativas ao desempenho académico (3)	<p>“ (Quando acho que não dei o meu melhor nos testes da escola) sinto-me incomodado com isso” (J.B., 12 anos)</p> <p>“ (se o teste não correu como queria) fico preocupada, nervoso...” (J.M. 11 anos)</p> <p>“ Quando acho que não dei o meu melhor fico desiludido””(T., 11 anos)</p> <p>“ (Se não tivesse feito o meu melhor num teste da escola) ia sentir-me impaciente ”(T., 11 anos)</p>
		Expectativas relativas a outros domínios, que não o académico (4)	<p>“ (Quando não faço tudo bem) fico desiludido comigo mesmo””(T., 11 anos)</p> <p>“ Se não fizer tudo bem, às vezes acontece um problema “ (M., 8 anos)</p> <p>“ (Quando não faço tudo bem) fico triste” (R., 9 anos)</p> <p>“ Às vezes eu acho que faço as coisas mal e depois não posso fazer nada acerca disso e isso faz-me sentir triste”(R., 9 anos)</p> <p>“ (Se tenho que fazer alguma coisa) não sei se consigo fazê-la bem. Às vezes duvido”(T., 11 anos)</p> <p>“Sinto-me com espírito competitivo (quando não consigo fazer tudo bem)” (D., 7 anos)</p>

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
9			
RELAÇÕES SOCIAIS (8)	Pares (8)	Características para que alguém se torne amigo (7)	<p>“ Era preciso muito tempo para nos conhecermos, passarmos tempo juntas, ...” (A., 10 anos)</p> <p>“ Tinhas que ser tu própria” (D., 7 anos)</p> <p>“ Ser leal, gostar de mim como eu sou...” (J.B., 12 anos)</p> <p>“ Ser minha amiga, ajudar-me quando eu preciso, não ficar parada quando estou triste” (J.M. 11 anos)</p> <p>“É ser como eu... Mas não é fácil! (...) quer dizer, não precisas de ser como eu mas eu não faço amigos porque não tenho lá muito interesse na escola “ (M., 8 anos)”</p> <p>“Conversar, falar, e.... darmo-nos bem”(R., 9 anos)</p> <p>“ Termos gostos comuns”(T., 11 anos)</p> <p>“ (...) Respeito” (T, 11 anos)</p>
		Características das relações com os pares (2)	<p>“ Estou sempre sozinho desde pequeno, até já me habituei” (J.M. 11 anos)</p> <p>“ Eu já nem me importo se estou sozinho ou não (...) desde que entrei para a escolinha dos pequenos foi sempre assim” (J.M. 11 anos)</p> <p>“ (Não gosto muito de trabalhar com outras crianças) porque tenho medo que gozem comigo” (J.M. 11 anos)</p> <p>“ (As outras crianças) não querem saber de mim” (M., 8 anos)</p> <p>“ Na escola (as outras crianças) quase nunca brincam comigo” (M., 8 anos)</p>

CATEGORIA 10	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
ÁREAS DE EXCELÊNCIA (5)	Cognitiva (3)	Memória e Pensamento (1)	“ (Sou bom) nas coisas do pensamento, como na memória” (J.B., 12 anos)
		Disciplinas do currículo académico (2)	“ Tive 5 a matemática e a português este ano. E no exame também tive 5” (J.G., 8 anos) “ (Sou bom) em estudo do meio” (R., 9 anos)
	Criativa (1)	Expressão plástica (2)	“ Desenhar,(...)fazer trabalhos manuais (...)por exemplo, houve uma vez que tive que fazer de anjinho para a festa de Natal e fui eu que ajudei a mãe a fazer os fatos e isso.”(D., 7 anos)
		Expressão literária (1)	“ (...) também tenho imaginação para fazer histórias (...).”(D., 7 anos)
	Atlética (3)	Desportos de equipa (2)	“ A correr e a jogar futebol” (R., 9 anos) “ (...)jogar basquetebol”(T., 11 anos)
		Desportos de contacto (1)	“ Faço Kung-Fu ... é uma coisa que eu faço bem” (J.M. 11 anos)

CATEGORIA11	SUCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
			“ Não ligar tanto às críticas dos outros (ia tornar-me mais feliz)”(T., 11 a os)
REFLEXÕES: esta categoria diz respeito às reflexões elaboradas pelas crianças no decorrer das entrevistas que foram merecedoras de destaque e contribuem para uma melhor compreensão das particularidades destas crianças. (6)	Reflexões acerca do futuro (5)	Pensamentos Negativos (2)	“ Não era preciso muita coisa para ser uma pessoa feliz, às vezes as coisas que eu queria não, mas não consigo dar exemplos”(J.M. 11 anos) “ Todos os dias as pessoas troçam de mim e isso faz com que eu esteja triste”(J.M. 11 anos) “ Quando crescer vou continuar triste”(M., 8 anos) “ Sempre que eu estou triste ninguém liga.” (J.M., 11 anos)
		Preocupação com o desempenho (2)	“ Penso que tenho que me concentrar mais num futuro próximo, que tenho que definir estratégias para atingir um objectivo”(J.B., 12 anos) “ (...) às vezes penso que posso não alcançar aquele objectivo”(J.B., 12 anos) “ Quando me chamaram à directora da escola (fiquei) a pensar no que iria acontecer nos minutos seguintes”(J.G., 8 anos)
		Morte (2)	“ Como será que eu vou morrer? E ai eu não estou a pensar em mim, mas no sofrimento dos meus amigos e familiares. Eu vou ter sorte, porque os meus avós ainda são novos e por isso se eles durarem até aos 100 anos, eu terei 30 anos e ai já devo ter tido tempo para me preparar para isso”(J.G., 8 anos) “ Penso na morte dos meus pais””(T., 11 anos)
	Reflexões sobre a felicidade (4)		“ Ter uns pais muito bons, ter muitos amigos, ter quase tudo o que gosto”(R., 9 anos)

