



**O efeito da frequência de um programa de promoção de competências pessoais e sociais,
em crianças institucionalizadas.**

Aluna: Stephanie Lourenço Afonso nº8528

**Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, especialização em Psicoterapia e
Psicologia Clínica**

**Apresentado ao I.S.M.T e elaborado sob orientação da professora Doutora Maria dos
Anjos Dixe**

Coimbra,2011

Agradecimentos

A realização deste trabalho foi um momento muito importante na minha vida. Para além de ser a finalização de uma etapa concretizada com muito trabalho, perseverança e paciência, ainda, foi um marco enorme na minha aprendizagem pessoal e profissional que não seria possível, sem a participação e a ajuda preciosa de algumas pessoas extraordinárias, as quais gostaria de mencionar publicamente.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à minha família, mais especificamente à minha mãe, pelo apoio incondicional dado ao longo de todo este processo. A sua disponibilidade e os seus incentivos constantes foram os pilares da minha caminhada, sem os quais não teria sido possível concretizar um trabalho com este cariz.

Ao meu namorado, pela paciência e tolerância face às emoções e sentimentos advindos de alguns eventos mais negativos, e ainda por todo o carinho e palavras de incentivo e coragem.

À minha professora, Maria dos Anjos Dixe, por todo o apoio prestado e pela disponibilidade proporcionada ao longo do tempo, bem como todo o saber e conhecimentos transmitidos. Sem a sua competência, exigência e excelência de trabalho, seria um caminho difícil de percorrer.

À Dr.^a Conceição Sousa, por ter permitido realizar o meu estudo com as crianças do 1º Ciclo, no Lar Rainha Santa Isabel, em Leiria.

Aos Directores/as das Escolas - D. João II em Santarém, D. Dinis em Leiria e D. Manuel da Maia em Lisboa.

A todos os Encarregados de Educação dos alunos e alunas do meu estudo.

Por fim e não menos importante, a todas as crianças que participaram no meu estudo, pois só através delas foi possível a realização do mesmo.



Com imenso carinho e gratidão, a todos/as um especial

Resumo

A literatura tem evidenciado que as competências pessoais e sociais têm sido relevantes para o desenvolvimento do bem-estar e de um ajustamento psicossocial das crianças e jovens, em geral. É importante estimular os indivíduos a adoptarem uma postura activa, através da aprendizagem de instrumentos para a vida. Os programas que têm como intuito a promoção destas competências, tornam-se fundamentais para que as crianças e jovens cresçam com competências que lhes permitam no futuro, evitar comportamentos disfuncionais e até mesmo acautelar determinadas patologias. Assim, quanto mais cedo a intervenção for realizada, no âmbito das competências sociais e emocionais, mais facilmente o indivíduo reconhece as próprias emoções e as dos outros, desenvolvendo desta forma a habilidade de regular as suas próprias emoções, o que lhes permite também, que num espaço interpessoal possam revelar sentimentos, desejos, opiniões, sempre respeitando os outros, e demonstrando sempre a capacidade de resolução de problemas imediatos, de forma a minimizar a ocorrência de problemas futuros.

Neste âmbito desenvolveu-se um estudo quase experimental, do tipo pré e pós teste, sem grupo de controlo, com o objectivo de avaliar o efeito da frequência de um programa de promoção de competências pessoais e sociais ao nível do auto-conceito, da auto-estima, do comportamento assertivo, do efeito de coping e da inteligência emocional. Esta amostra foi constituída por sete crianças do género feminino, com idades compreendidas entre os oito e onze anos de idade institucionalizadas, sendo que todas estas crianças foram submetidas ao programa “Aprender para Ser”, o qual foi concebido para treze sessões, tendo durado três meses.

Na avaliação final, os resultados revelaram, que as crianças obtiveram melhorias, em todas as dimensões avaliadas, sendo as diferenças estatisticamente significativas ao nível das estratégias de coping (cognitivo-comportamental e activa), comportamento total e agressivo e em todos os resultados dos domínios da inteligência emocional. Isto leva-nos a sugerir a implementação do programa durante mais tempo e a mais crianças para que as competências possam ser desenvolvidas ajudando as crianças a reconhecer, gerir as suas emoções e a apreciarem as perspectivas dos outros, a estabelecendo objectivos positivos, a tomarem decisões responsáveis.

Palavras -chaves: Competências pessoais, sociais, emocionais, Inteligência Emocional, Crianças

Abstract

The literature has shown that personal and social skills have been relevant to the development of well-being and psychosocial adjustment of children and youth in general. It is important to encourage individuals to adopt an active approach, by learning tools for life. Programs that have as their purpose the promotion of these skills have become crucial for the children and young people grow up with skills to future, prevent dysfunctional behaviors and even protect against certain diseases. Thus, the earlier the intervention is carried out within the framework of social and emotional skills more easily recognize the individual's own emotions and those of others, thus developing the ability to regulate their own emotions, allowing them also to in the interpersonal space may reveal feelings, desires, opinions, respecting others, and always showing the ability to solve immediate problems, to minimize the occurrence of future problems.

In this context we developed a quasi-experimental study, using pre and post test without a control group, in order to evaluate the effect of frequency of a program to promote personal and social skills at the level of self-concept, self-esteem, assertive behavior, the effect of coping and emotional intelligence. This sample consisted of seven children of the female gender, aged between eight and eleven years old institutionalized, and all these children were submitted to the program "Learning to Be," which was designed to last three months divided into thirteen sessions.

In the final evaluation, the results revealed that children had improvements in all dimensions evaluated, the differences being statistically significant at the level of coping strategies (cognitive-behavioral and active), and aggressive behavior total and all domain scores of emotional intelligence. This leads us to suggest that the implementation of the program should be longer and should include more children so that skills can be developed to help children to recognize, manage their emotions and appreciate the perspectives of others, setting positive goals, to take responsible decisions.

Keywords: personal, social, emotional, Emotional Intelligence, Kids

Índice Geral

INTRODUÇÃO.....	1
1.ENQUADRAMENTO TEORICO	5
1.1Competência/s.....	5
1.2 Competência Pessoal, Social e Emocional	7
2.MATERIAIS E MÉTODOS.....	23
2.1 Objectivos e Tipo de estudo	23
2.2 Hipóteses	25
2.3 População e Amostra.....	25
2.4 Instrumentos de medida utilizados na avaliação do programa	26
2.5 Validação do instrumento Baron:EQ-i:YV	34
2.6 Procedimentos formais & informais.....	40
2.7 Análise estatística utilizada	42
3.APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	43
4 .DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	51
5. CONCLUSÃO.....	57
6. REREFERENCIA BIBLIOGRAFIAS	61
ANEXO A- CONTRACTO DOS PARTICIPANTES	
ANEXO B- DIPLOMAS.....	
ANEXO C- “COMO É QUE EU SOU” SELF-PERCEPTION PROFILE FOR CHILDREN.....	
ANEXO D- CABS-CHILDREN’S ASSERTIVE BEHAVIOR SCALE.....	
ANEXO E- SCSI- SCHOOLAGER ‘COPING STRATEGIES INVENTORY	
ANEXO F- BARON:EQ-i:YV	
ANEXO G- PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO Á DIRECÇÃO GERAL DO MINISTERIO DE EDUCAÇÃO.....	
ANEXO H- PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS DIRECTORES DOS AGRUPAMENTOS DAS ESCOLAS	
ANEXO I- PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	

Índice Quadros

Quadro 1- Competências Emocionais e sociais básicas segundo o modelo Goleman (1998,adaptado de Franco 2007).....	16
Quadro 2- Instrumentos de Avaliação.....	26
Quadro 3- Ítens de cada domínio da Escala “Como é que eu sou”.....	28
Quadro 4- Chave para a cotação do CABS - Children’s Assertive Behavior Scale.....	29
Quadro 5- Ítens das dimensões das estratégias de <i> coping</i>	31
Quadro 6- Ítens das dimensões da Inteligência emocional.....	32
Quadro 7- Distribuição da amostra em relação ao género e a idade das crianças (n=311).....	35
Quadro 8- Consistência interna dos factores do BarOn:EQ-i:YV.....	36
Quadro 9- Análise factorial da escala BarOn:EQ-i:YV.....	38
Quadro 10- Caracterização da amostra em relação á idade das crianças (n=7).....	43
Quadro 11- Resultados da aplicação do teste de wilcoxon às dimensões da “Escala da Competência Percebida” nos dois momentos.....	44
Quadro 12- Resultados da aplicação do teste de de wilcoxon às competências sociais (“CABS- Children’s Assertive Behavior Scale”), nos dois momentos.....	45
Quadro 13- Resultados das respostas (percentuais) das crianças às questões das competências sociais antes e depois da intervenção.....	46
Quadro 14- Resultados da aplicação do teste de wilcoxon, às estratégias de <i> coping</i> (Schoolagers’ Coping Strategies Inventory) , nos dois momentos.....	48
Quadro 15- Resultados da aplicação do teste de wilcoxon, à inteligência emocional (BarOn:EQ-i:YV) , nos dois momentos.....	49

Índice Figuras

Figura 1- Esquema ilustrativo da conceptualização do estudo.....	25
-------------------------------------------------------------------------	----

INTRODUÇÃO

A elaboração desta dissertação procura colaborar na promoção de competências pessoais (intrapessoais e interpessoais) e sociais com o intuito de auxiliar muitas das crianças em âmbito escolar e/ou institucional, prevenir comportamentos disfuncionais bem como possíveis patologias e ainda aumentar o bem-estar pessoal e social das mesmas. Na realidade, para além do cumprimento de uma actividade académica, existiram também outros motivos que me levaram à elaboração da mesma, como um especial interesse pelo trabalho a realizar na área das competências pessoais e sociais e pelas crianças que se encontram institucionalizadas.

As novas perspectivas da realidade desenvolvidas pela psicologia sobre o funcionamento humano, têm vindo a contribuir para o desenvolvimento de intervenções vocacionadas para os aspectos sociais e emocionais dos sujeitos, particularmente em contexto escolar.

A competência é considerada como uma forma de mobilizar saberes, para que o indivíduo aprenda a agir/reagir adequadamente a determinadas situações e contextos. Assim, a tomada de decisão, a mobilização de recursos afectivos e cognitivos e o saber agir, são as características principais da competência. Dentro das competências podemos distinguir a competência pessoal, que se destaca pelo conjunto integrado e estruturado de saberes em que o indivíduo terá de recorrer e mobilizar instrumentos/estratégias para a resolução das diferentes tarefas com que é confrontado ao longo da sua vida e onde terá de assumir uma consciência crítica das suas potencialidades e recursos, bem como dos constrangimentos psicossociais em que se contextualiza, por forma a concretizar projectos viáveis nas várias dimensões da sua existência. Para além desta, temos também a competência social, que Caballo (1987), define como sendo um conjunto de comportamentos do indivíduo que num espaço interpessoal revela sentimentos, desejos, opiniões, respeitando os outros, e demonstrando capacidade de resolução de problemas imediatos, de forma a minimizar a ocorrência de problemas futuros. Ainda e de acordo com Hops e Greenwood (1988) e Hops (1983) a falta de competência social conduz a dificuldades de relacionamento interpessoal, pois existe uma deficiência ou falha no repertório comportamental do indivíduo. Também Spence (1982), refere que o défice de competências sociais provoca dificuldades em situações de interacção social tais como criar amizades, aceitar críticas,

saber lidar com situações de provocação, solicitar ajuda, demonstrar resistência à pressão dos pares.

Muitas investigações indicam que as crianças que não conseguem atingir as competências sociais mínimas, correm o risco de desenvolver mais tarde, desadaptações ao nível do seu ciclo de vida (Katz & McClellan, 1996).

Em alguns estudos nacionais, é mencionado a ideia de que as crianças institucionalizadas podem desenvolver alguns padrões comportamentais problemáticos que se reflectem em dificuldades na resistência à frustração e de relacionamento interpessoal, sentimentos depressivos e baixo auto-conceito físico, níveis elevados de ansiedade e agressividade destrutiva, dificuldades de aprendizagem, de insucesso escolar, instabilidade emocional e frágil auto-estima. (Alberto, 1999; Córias, 1995; Strecht, 2000; Vilaverde, 2000, citado por Carneiro, 2005), Estes problemas, têm maiores probabilidades em se agravar à medida que aumentam a precocidade e o prolongamento do período de institucionalização (Chisholm, 1998).

A educação destas crianças institucionalizadas não deve ser perspectivada como mera instrução, ou seja, não prestar apenas atenção ao que diz respeito à aprendizagem de normas relacionadas com aspectos pessoais (higiene, alimentação, aprendizagem escolar e de uma profissão) mas sim, ter também em atenção outros factores, nomeadamente os da área relacional, como a necessidade premente de contacto afectivo e social bem como a aprendizagem de competências básicas de socialização.

Vários tipos de programas têm sido utilizados com o objectivo de promover as competências pessoais, sociais e emocionais, através de estratégias lúdicas e com objectivos muito específicos. Estas intervenções, focam-se no aperfeiçoamento de competências sociais e emocionais, pelas quais resultam efeitos estatisticamente significativos no reportório de habilidades coping, resolução problemas, no auto-conceito, na inteligência emocional, nos comportamentos pró sociais, na diminuição de comportamentos de risco e agressividade, na capacidade de nomear emoções e na aceitação pelos pares (Raimundo e Pinto, 2006; Durlak et.al.; Matos, 2005, Crussellas, Barbosa, Moreira & Sá, 2006).

Os programas de promoção de competências têm substituído os programas de carácter curativo/remediativo que são focalizados na diminuição de problemas individuais e assumem uma vertente preventiva, que visa impedir ou dificultar a aparecimento de determinada condição ou problema. Ou ainda, podem ter um carácter

desenvolvimental, que tem como intuito estimular a aprendizagem de competências pessoais e sociais de forma ajustada e adequada ao contexto, apelando à participação dos sujeitos e eventualmente, envolvendo a comunidade (Matos, Simões & Carvalhosa, 2000).

Desta forma, o presente estudo pretende avaliar a eficácia de um programa de promoção de competências pessoais e sociais, em crianças institucionalizadas, com idades compreendidas entre os oito e onze anos de idade. Por outro lado e visto que ainda não existe um instrumento que meça a inteligência emocional, nas crianças da escolaridade acima mencionada, o estudo incidiu também na validação da escala BarOn:EQ-i:YQ, para a população portuguesa.

O programa “Aprender para ser” destina-se à população infantil, e demorou três meses a ser implementado. O objectivo foi trabalhar e promover o auto-conceito, auto-estima, comportamento, estratégias de coping e a inteligência emocional. Os objectivos específicos variaram consoante as sessões, mas centraram-se em promover essencialmente: o desenvolvimento de uma auto-imagem positiva; a auto-estima; a identificação e gestão emocional; a optimização da comunicação interpessoal verbal e não verbal; o desenvolvimento de respostas assertivas e o desenvolver competências de tomada de decisão e resolução de problemas

A amostra deste estudo foi constituída por sete crianças, utentes de uma instituição para crianças da cidade de Leiria, com idades compreendidas entre os oito e onze anos de idade após a autorização da instituição que as acolhe. Todas as crianças avaliadas inicialmente, mantiveram a sua presença até ao final do estudo e foram avaliadas em dois momentos diferentes, com três meses de intervalo.

Na fase inicial deste trabalho, é realizada uma fundamentação teórica, caracterizando a competência no geral, competências pessoais, sociais e emocionais. Descreve-se os modelos de intervenção frequentemente utilizados com estas crianças e apresentam-se alguns estudos que procuram demonstrar a eficácia dos mesmos. De seguida é apresentado o estudo metodológico, onde é explanado os objectivos, hipóteses, métodos e análise de dados bem como a discussão dos mesmos. Por último é apresentado as conclusões do estudo empírico efectuado.

1.ENQUADRAMENTO TEORICO

1.1Competência/s

O conceito de competência/s tem sido utilizado em vários contextos e com usos muito distintos, originando um interesse nas Ciências da Educação. Deste modo, o termo competência, começa progressivamente a aplicar-se no âmbito escolar, apoiando-se nos saberes teóricos e/ou práticos (Dias, 2010). Segundo Boterf (2003) e Perrenoud, (2000, 2001) a competência, manifesta-se na acção ajustada diante de situações complexas, mutáveis, imprevisíveis e sempre singulares.

No império da Psicologia, este construto surge em trabalhos científicos pela primeira vez com Noam Chomsky, nos anos cinquenta, no século XX. Contudo, a partir dos anos setenta, no século XX, a palavra competência começa a emergir e a ser associada à qualificação profissional, vinculando-se ao posto de trabalho e associando-se ao colectivo, à organização (Dias, 2010).

De acordo com Ceitil (2006), a designação de competência tem vindo, ao longo dos tempos, a ser perspectivado como atribuição, ou qualificação, ou traço/característica pessoal, ou comportamento/acção e a evocar a atenção para características extra-pessoais e/ou intra-pessoais na perspectiva dos traços/características pessoais e/ou comportamentais.

Em diferentes domínios do saber como na Sociologia, na Educação e na Psicologia, tem sido procurado explicar e interpretar o conceito de competência, pois este tem emergido como alternativa à capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade e conhecimento e ainda concebendo que é a competência que permite ao sujeito enfrentar e regular, adequadamente, um conjunto de tarefas e de situações (Dias, 2010). Neste sentido, competência é um construto teórico que se supõe como uma construção pessoal, singular, específica de cada um e comporta duas dimensões indissociáveis, a individual e a colectiva. Segundo Rey, Carette, Defrance e Kahn (2005), a competência numa dimensão individual, é única e pertence puramente e exclusivamente à pessoa, exprimindo-se pela adequação de um indivíduo a uma situação, onde não se visualiza mas apenas se observam os seus efeitos.

Para Roldão (2003), a competência surge quando perante uma determinada situação, o indivíduo consegue mobilizar adequadamente distintos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los de forma adaptada à situação em questão. Assim, a competência exige uma apropriação sólida e ampla de saberes, de modo a permitir ao indivíduo convocar os conhecimentos, quando confrontado com diferentes situações e contextos.

Ainda, Cruz (2001), define competência como um conceito que acolhe saberes, atitudes e valores, abrangendo o domínio do *self* (saber-ser), o domínio cognitivo (saber formalizado) e o domínio comportamental (saber-fazer). Cruz (2001) e Alves (2005), perspectivam a competência como a capacidade que as pessoas desenvolvem em articular e relacionar saberes, atitudes e valores e como uma acção cognitiva, afectiva, social que se torna visível em acções que se exercem sobre a realidade, o conhecimento e sobre o outro.

A consciência de competência remete para situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas, e que se associa à compreensão e à avaliação de uma situação, e a uma mobilização de saberes, de modo a agir/reagir adequadamente. Desta forma, a tomada de decisão (expressar conflitos, oposições), a mobilização de recursos (afectivos e cognitivos) e o saber agir (saber dizer, saber fazer, saber explicar, saber compreender) são as características principais da competência.

Dias (2010), afirma que as competências não se adquirem de forma casual ou instantânea ou apenas pela experiência pessoal. O sujeito vai adquirindo competências de forma informal, através da observação ou da imitação de comportamentos e/ou de forma formal. Desde criança que o sujeito imita naturalmente os outros, os modelos que se apresentam diariamente no seu meio circundante, sem necessitar de uma aprendizagem dirigida/específica das competências a apreender. No entanto, quando os modelos disponíveis não apresentam as competências desejáveis/ajustadas à sociedade ou quando os modelos socialmente competentes não estão disponíveis para o sujeito, este poderá beneficiar com a aprendizagem estruturada de competências.

Foi a partir de Dewey, que se formaram os primeiros programas de cariz educativo, estimulando os indivíduos a adoptarem uma postura activa e promovendo conhecimentos como instrumentos para a vida. Esta aprendizagem de competências pessoais e sociais visava, proporcionar momentos de reflexão sobre formas de

relacionamento interpessoal e permitir encontrar e experimentar novos comportamentos flexíveis, ajustados às diferentes situações (Matos, 1997, 2005).

Em contexto educativo, as competências podem ser promovidas de modo formal, através de programas de promoção de competências ou do currículo escolar e/ou informal, nas vivências do quotidiano, com os pares e/ou outros significativos. As estratégias adoptadas nos programas formais assumem, na sua génese, a capacitação dos alunos nas habilidades de pensar e de aprender (Almeida, 2002) e podem enquadrar-se em diferentes modelos da aprendizagem, como sejam o modelo comportamentalista, cognitivista, humanista, desenvolvimentista ou construtivista. Numa perspectiva comportamentalista, as competências podem ser alcançadas através de instrução formal, como nomear e descrever a competência e praticá-la sob supervisão ou por tentativa e erro. Na sua génese, a competência passa por raciocínios, por processos de tomada de decisão conscientes, por inferências e dúvidas, por tentativas e erros (Almeida, 2002).

Em situação educativa, para que o sujeito actue de forma competente não basta propor exercícios interessantes e bem concebidos. É preciso projectar os alunos e alunas em situações reais de trabalhos ou projectos e problemas abertos (Gentile & Bencini, 2000; Perrenoud, 2001). É preciso que o professor/a facilite a comunicação, a motivação e a confiança, que ajude o sujeito a realizar os objectivos definidos, que promova métodos e meios necessários para o desenvolvimento de competências (Jardim & Pereira, 2006).

1.2 Competência Pessoal, Social e Emocional

Para Gonçalves (2000), uma competência pessoal é um conjunto integrado e estruturado de saberes, aos quais o indivíduo recorre e mobiliza para a resolução de diferentes tarefas com que é confrontado ao longo da sua vida, assumindo uma consciência crítica das suas potencialidades e recursos, bem como dos constrangimentos psicossociais em que se contextualiza.

Caballo (1987), define a competência social como sendo um conjunto de comportamentos que um indivíduo revela, num espaço interpessoal, sentimentos, desejos, opiniões, respeitando os outros, demonstrando capacidade de resolução de problemas imediatos, de forma a minimizar a ocorrência de problemas futuros. De acordo com Hops e Greenwood (1988) e Hops (1983) a falta de competência social conduz a dificuldades de relacionamento interpessoal, pois existe uma deficiência ou

falha no repertório comportamental do indivíduo. Também Spence (1982) alude que o défice de competências sociais provoca dificuldades em situações de interacção social tais como criar amigos, aceitar críticas, saber lidar com situações de provocação, solicitar ajuda, demonstrar resistência à pressão dos pares.

Muitas investigações indicam que as crianças que não conseguem atingir as competências sociais mínimas correm o risco de desenvolver, mais tarde, desadaptações ao nível do seu ciclo de vida (Katz & McClellan, 1996).

De acordo com um estudo de Sloutsky (1997), o acolhimento institucional tem um impacto nefasto no desenvolvimento cognitivo das crianças, afectando de forma negativa as suas aquisições cognitivas e o seu processo de desenvolvimento. Com vista a minorar os efeitos da vulnerabilidade (devido a razões genéticas ou biológicas ou por motivos da sua história pessoal e social), deverá ser promovido o mais precocemente possível, nas crianças e jovens, competências pessoais e sociais.

Segundo alguns estudos nacionais (Alberto, 1999; Córias, 1995; Formosinho et al., 2002; Strecht, 2000; Vilaverde, 2000, citado por Carneiro, 2005), as crianças institucionalizadas tendem a desenvolver alguns padrões comportamentais problemáticos como: dificuldades na resistência à frustração e no relacionamento interpessoal; sentimentos depressivos e baixo auto-conceito físico; níveis elevados de ansiedade e agressividade destrutiva; dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar; instabilidade emocional e frágil auto-estima. Estas situações tendem a agravar-se à medida que aumentam a precocidade e o prolongamento do período de institucionalização (Chisholm, 1998).

A educação destas crianças institucionalizadas, não deve ser perspectivada como mera instrução (aprendizagem de normas relacionadas com aspectos pessoais – higiene, alimentação, aprendizagem escolar e de uma profissão). Deve também ter em atenção a outros factores, nomeadamente na área relacional como a necessidades de contacto afectivo e social, e a aprendizagem de competências básicas de socialização. A não preocupação com este tipo de objectivos, durante um longo período de institucionalização, poderá levar a um défice nas competências cognitivas e sócio-afectivas, e à falta de experiência e competência para se enquadrar com autonomia e eficácia no meio social (Ribeiro, 2008a).

Apesar das relevantes mudanças institucionais, que têm ocorrido nos últimos anos, não se averiguou uma preocupação no desenvolvimento social e afectivo das crianças

acolhidas (Damião da Silva, 2004, citado por Gama, 2004). As investigações referem que existem consequências negativas, advindas do acolhimento residencial, tais como problemas sócio emocionais e comportamentais (Roy & Rutter, 2006).

Desta forma e segundo Ribeiro (2008a), emerge a necessidade premente de desenvolver competências pessoais e sociais nestas crianças e jovens, com vista à promoção da sua autonomia e será, igualmente, indispensável a mobilização dos principais responsáveis pela educação, das crianças e jovens, e dos seus educadores para que exista um bom processo de aprendizagem e de autonomização.

Ao longo da vida, percebemos que adquirimos capacidades que nos ajudam na gestão da vida emocional, escolar, interpessoal, social e laboral. Segundo a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson (1976), em cada etapa do desenvolvimento ocorrem pressões do ambiente social que vão ser geradoras de conflitos ou crises. A quarta fase, dos seis aos doze anos de idade (correspondente com a entrada na escola) é uma fase muito importante, pois é nesta altura que se inicia uma interação crescente de ambientes físicos e sociais externos à casa/família. Este é um período de aprendizagem e de teste da competência pessoal e social.

Segundo um estudo realizado pela Organização Mundial de Saúde [OMS] (2002), a existência de uma figura de referência na vida do adolescente, a quem ele recorre caso tenha problemas, promove o seu desenvolvimento pessoal e social. Também será importante o sentimento de pertença a um grupo, uma vez que este permite a construção da identidade própria, a identificação com o grupo, a partilha de experiências e sentimentos sem o controlo dos adultos (Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995). Deste modo, os estudos indicam que o risco de desajustamento poderá ser atenuado mediante a promoção de competências gerais e específicas que permitam o alargamento do seu repertório de comportamentos sociais, permitindo-lhes identificar situações e problemas, encontrar e implementar soluções, avaliar resultados e manter ou alterar estratégias (Matos, 2005, Matos & Simões, 2003). O programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais “Zippy’s Friends” (Mishara & Ystgaard, 2006) foi largamente aplicado e avaliado em escolas de onze países, destinando-se a crianças dos 5 aos 7 anos de idade. O programa baseia-se em seis histórias sobre um “insecto-pau” e as crianças suas amigas. Até ao momento, existiram três estudos de “Zippy Friends” dois realizados na Dinamarca e na Lituânia por Mishara e Ystgaard (2006) e Monkeviciene, Mishara e Dufour (2006) e um na Irlanda por Clarke e Barry (2010).

Mishara e Ystgaard (2006) estudaram 322 crianças de escolas dinamarquesas e 314 crianças, em escolas da Lituânia. Eles compararam o seu desempenho com as crianças de controlo em ambos os países (110 crianças na Dinamarca e 104 crianças na Lituânia) e averiguaram efeitos muito positivos a curto prazo. Foram encontrados resultados significativos nas estratégias de coping (medida pelo Inventário de Estratégias Schoolagers Coping) e nas habilidades sociais (Social Forms Skills Student Questionário) nos alunos/as que participaram no programa quando comparados com o grupo de controlo.

Embora tenha havido algumas inconsistências entre os países, no número de observações que foram realizadas, os resultados sugerem que na Dinamarca, houve um aumento significativo de estratégias utilizadas por crianças que tinham concluído o “Zippy Friends”, como também foi constatado pelos seus professores.

Por outro lado, Monkeviciene, Mishara e Dufour (2006) centraram-se em explorar os benefícios da “Zippy Friends” no apoio a crianças do jardim-de-infância que iam ser transferidos para a escola primária da Lituânia (com idade entre 7 e 9 anos). O estudo acompanhou 140 crianças que tinham recebido o programa como parte de seu projecto curricular de turma, no ano anterior, e quando comparado com as crianças de transição para a escola com um grupo controlo, descobriram que as crianças que frequentaram o programa se adaptaram melhor à vida escolar do que as do grupo controlo. Ainda foi possível constatar que as crianças do “Zippy Friends” tinham menos problemas com a auto-regulação da aprendizagem e disciplina, porque utilizaram diferentes estratégias de coping relativamente às crianças do grupo controlo.

Em 2008, Zippy Friends, foi introduzido como uma intervenção de Educação Social, Pessoal e Saúde, em 42 escolas primárias, que haviam sido designadas como "desfavorecidos " no oeste da Irlanda. Clarke e Barry (2010) estudaram desta forma o progresso dos alunos/as num grupo experimental com 523 alunos/as e grupos de controle com 207 alunos/as e os autores verificaram que os participantes de Zippy Friends, tiveram um efeito positivo significativo nas habilidades de alfabetização emocional (medida pelo Checklist Alfabetização Emocional). Os professores identificaram também que as crianças apresentavam mais habilidades sociais de comunicação verbal e uma melhor capacidade para gerir os seus sentimentos e as relações de pares. Outros resultados do estudo mostram ainda, que as crianças pareciam

ter aumentado o seu repertório de habilidades de coping a seguir o programa bem como as suas habilidades de enfrentar directamente o problema (Clarke & Barry, 2010)

Para muitos autores o coping, a competência para lidar com as tarefas específicas da idade é mesmo a variável preditora e mais consistente do bem-estar psicológico (Compas, Davies, Forsythe & Wagner, 1987). Desde a década de 60, que tem havido um reconhecimento crescente de que, embora o stress seja um aspecto inevitável da condição humana, os processos de coping fazem diferença ao nível dos resultados adaptativos (Raimundo & Marques Pinto, 2006).

Deste modo, estudar o coping é essencial para compreender na totalidade os efeitos do stress sobre as crianças e os adolescentes, porque ele traduz o papel activo do indivíduo ao lidar com a adversidade e ainda tem o potencial de considerar de que forma estes acontecimentos moldam o seu desenvolvimento (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). O coping para além de incluir as estratégias comportamentais e cognitivas usadas para lidar com uma determinada situação abrange também, as reacções emocionais a ela associadas (Stroebe & Stroebe, 1995). As estratégias usadas devem ter como objectivo, a diminuição da probabilidade, da ocorrência de algum prejuízo resultante da situação stressante ou da redução das reacções negativas a ela associadas (Stroebe & Stroebe, 1995).

Raimundo e Marques Pinto (2006), ao analisarem a relação entre eventos stressantes (entre pares) e as estratégias *de* coping (avaliadas pelo SCSI), em 443 crianças e adolescentes portuguesas, do 5º ao 9º ano de escolaridade, e verificaram diferenças significativas na frequência e eficácia do coping. Estes identificaram que as estratégias de coping “activas” foram as mais utilizadas e consideradas mais eficazes, pelos/as alunos/as, sendo as únicas a situarem-se acima do ponto médio, além da eficácia percebida das estratégias de distração cognitivo-comportamental. Relativamente às estratégias de coping, as raparigas utilizam mais frequentemente estratégias de activas e consideram mais eficazes as estratégias de “distração cognitivo-comportamental” e activas do que os rapazes. Para além do mencionado, ainda se averiguou que os alunos/as provenientes do grupo etário dos 9 aos 12 anos utilizam menos frequentemente estratégias de acting out, considerando-as menos eficazes do que os outros grupos etários dos 13 aos 14 anos e dos 15 aos 17 anos.

Ainda nesta linha de ideia, um estudo foi realizado sobre a eficácia do programa de prevenção da Violência, que pretendia avaliar a eficácia de um programa de prevenção

da violência em jovens de 3º ciclo, através dos instrumentos de auto relato Escala de Crenças das crianças sobre a Violência -ECCV e coping através do Schoolager's Coping Strategies Inventory – SCSI. Assim se aferiu, que o grupo experimental apresentava um valor mais elevado na média na avaliação pós teste e nas estratégias activas, quer a nível da eficácia quer a nível da frequência. Porém, este não evidencia diferenças significativas $p > 0,05$ (Ribeiro ,2008b).

Segundo a revisão da literatura, há tendência a considerar que as estratégias do tipo cognitivo-comportamental e activas são mais eficazes no sentido de serem capazes de reduzir a ansiedade vivenciada pela criança (Barros,1999 citado por Lima, Lemos & Guerra 2002), porque as estratégias de coping do tipo cognitivo-comportamental representam uma forma de lidar com os problemas e as activas, permitem à criança centrar-se no problema e pedir ajuda para o solucionar, enquanto que as estratégias de *acting out* exprimem tentativas de bloqueio ou acções influenciadas por emoções negativas incluindo a impulsividade e a baixa auto-regulação, o que ajuda a criança a responder de forma negativa e com o sentimento de frustração (Lima, Lemos & Guerra, 2002).

Durlak et al. (2007) apresentam uma revisão na qual se conclui que muitas das intervenções conseguiram melhorar as competências emocionais e sociais das crianças e aumentar os seus comportamentos sociais. Estes programas, centram-se no auto-controlo de comportamentos e emoções, na auto-eficácia, nas estratégias de coping, na resolução de conflitos e na tomada de decisão (Durlak et al, 2007), o que concebe que a eficiência dos comportamentos de coping têm consequências ao nível do ajustamento emocional e comportamental, nas crianças e adolescentes (Causey & Dubow, 1982; Compas et al. 1987). Ainda há a salientar que outras investigações sugerem que determinadas estratégias de coping, como as estratégias de coping Activo, potenciam mais o bem-estar psicológico e que a utilização recorrente de estratégias de coping de Evitamento pode constituir um factor de risco psicológico (Aspinwall & Taylor, 1992). Além disso, como refere Frydenberg (1996), embora o evitamento possa ser encarado como uma reacção com um objectivo, significa geralmente que o problema não foi resolvido.

Os estudos longitudinais sugerem que o investimento em programas de promoção de competências de coping nestas idades é importante. Intervir ao nível da promoção do bem-estar nas crianças e jovens passa também, por trabalhar estratégias de coping (entre

outros aspectos), já que a literatura científica mostra que estas desempenham um papel importante no bem-estar físico e psicológico, nomeadamente quando a pessoa é confrontada com situações de stress (Stroebe & Stroebe, 1995). De facto, cada vez mais se reconhece que a forma como as pessoas conseguem lidar com o stress é o factor mediador mais significativo das consequências do mesmo (Sorensen, 1993).

Ainda com o intuito de proporcionar o desenvolvimento e aprendizagem de competências, têm surgido outros programas formalmente organizados, sistematizados e fundamentados dirigidos às diferentes etapas do desenvolvimento humano. Estes programas, devem ser sistemáticos e rigorosamente planificadas, com um plano de actividades organizado de forma a atingir um objectivo e procurar promover o bem-estar geral de uma dada população e/ou optimizar determinadas competências (Moreira, 2002b). Ainda, deve procurar ajudar os indivíduos a desenvolver ao máximo as suas capacidades pessoais e relacionais através da aquisição ou manutenção de competências (Moreira, 2002a).

Os programas de promoção de competências têm substituído os programas de carácter curativo ou remediativo (focalizados na diminuição de problemas individuais) e têm vindo a assumir uma vertente preventiva (impedindo ou dificultando a chegada de determinada condição ou problema) e desenvolvimental (aprendendo a utilizar competências pessoais e sociais de forma ajustada e adequada ao contexto) apelando à participação dos sujeitos e, eventualmente, envolvendo a comunidade (Matos, Simões & Carvalhosa, 2000). Nesta perspectiva preventiva, os programas deverão ser adequados à idade, ao nível de desenvolvimento e à cultura da população-alvo.

Sejam programas de carácter preventivo ou remediativo, os grandes objectivos destes programas de promoção de competências pessoais e sociais são trabalhar comportamentos, promover o auto-conceito positivo e prevenir comportamentos psicopatológicos. Trata-se de estimular os indivíduos para que sejam competentes, ajustados socialmente, capazes de reconhecer sentimentos, sentir problemas, gerar soluções alternativas para os problemas e antecipar as consequências de possíveis comportamentos (Greenberg, et al., 2003).

Existem vários programas de intervenção psico-educativos como o Programa “*Going for the Goal*”, “Programa de Promoção de Competências Sociais”, “Programa Instrutivo para a Educação e Libertação Emocional” e “Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais”, que se enquadram numa

perspectiva desenvolvimentista e construtivista. Têm pressupostos do modelo humanista, comportamentalista e cognitivista, nomeadamente no que respeita aos princípios básicos do comportamento que se denominam por cognitivo-comportamentalistas.

O Programa GOAL - Going for the Goal, foi traduzido e adaptado para português (Programa Goal - Lutar pelos objectivos) em 1998, por uma equipa do Instituto de Educação e Psicologia, da Universidade do Minho. O Programa Goal, foi implementado junto de mais de 25.000 adolescentes americanos, australianos e neo zelandeses, para analisar a sua eficácia. Em Portugal, a sua aplicação foi realizada a trinta e cinco estudantes do Ensino Básico (Dias, 2003) e os resultados obtidos indicam que o programa proporcionou um maior sucesso escolar e um menor envolvimento em comportamentos de risco e de agressividade (Dias, 2003; Matos, 2005).

O Programa de Promoção de Competências Sociais de Matos (1997) foi adaptado para Portugal por uma equipa da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. Este programa destina-se a crianças que se encontram nos primeiros anos de escolaridade, adolescentes do ensino secundário e adolescentes tutelados, com idades compreendidas entre os 8/10 anos e os 13/15 anos. O programa ambicionou e ambiciona ajudar as crianças e os adolescentes a desenvolverem capacidades pessoais e relacionais, de forma a permitir a cada indivíduo reflectir sobre o modo como se relaciona com os outros, com o intuito de encontrar alternativas adequadas às situações surgidas (Matos, 1997). Com a execução deste programa evidenciam-se resultados que incidem na diminuição da agressividade e da impulsividade e, por outro lado, é ainda demonstrado um aumento na capacidade de gerar soluções e de auto-controlo dos participantes (Matos, 2005).

O Programa Instrutivo para a Educação e Libertação Emocional (PIELE), de P. Hernández Hernández e M. Dolores Garcia Hernández, da Universidade de La Laguna, foi editado em 1992 e é um programa cognitivo-motivacional que se desenvolve em situações de ensino/aprendizagem e se fundamenta em critérios e em estratégias psicopedagógicas. É um programa destinado a crianças e adolescentes a partir dos 10 anos, especialmente para alunos e alunas entre os 10 e os 15 anos. O programa foi adaptado pelos autores e realizado com 159 alunos pertencentes a 6 turmas do 6º ano do Ensino Básico, os resultados mostraram que depois da intervenção, os alunas/as apresentavam um melhor ajustamento pessoal e social do que aqueles que receberam o

programa placebo. Contudo, nesta investigação, os autores apenas registaram a persistência das melhorias obtidas já passados oito meses, comprovando desta forma a eficácia do *feedback* para reduzir a inadaptação pessoal e social.

Há cada vez mais dados empíricos consistentes que indicam que os programas de desenvolvimento bem concebidos e bem implementados, em contexto escolar, podem influenciar positivamente uma grande variedade de resultados escolares, sociais e de saúde (Greenberg et al., 2003).

As recentes investigações nas áreas de Psicologia Educacional, Clínica e Social têm se preocupado também em explicar e estudar o desenvolvimento da Inteligência Emocional e social, sendo que a maioria das mesmas concorda com a premissa de que os indivíduos emocionalmente inteligentes têm uma capacidade de regular e perceber com precisão as expressões emocionais, e que esta capacidade se desenvolve ao longo da vida (Scharfe, 2000).

O conceito de Inteligência Emocional surge pela primeira vez definido por Mayer e Salovey (1999), afirmando que este construto é uma habilidade a partir da qual o indivíduo monitoriza as suas emoções, as dos outros e usa as informações transmitidas pelas emoções para guiar o seu pensamento e a sua acção. Contudo e apesar desta primeira definição ser vista por muitos autores como uma definição vaga e incompleta (Goleman 1996 & Bar-On, 2000), Goleman (1996a) foi o que se tornou mais popular com o *best-seller Emocional Intelligence*, onde define que a inteligência emocional é a capacidade que a pessoa tem para se motivar e persistir perante a frustração, controlar os seus impulsos e aderir à recompensa, regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo influencie o seu pensamento, a sua empatia e a sua esperança.

Ainda de acordo com Bar-On (2000), a Inteligência Emocional é definida como uma série de multi-factores de habilidades que se relacionam emocionalmente, pessoalmente e socialmente e que influenciam a nossa habilidade no desenvolvimento da capacidade global de cooperar e lidar activamente e efectivamente com as exigências e pressões diárias. Estes dois autores seguem o modelo misto que se encontra apresentado em duas obras importantes nesta área - *Emocional Intelligence* (1996) e *Working Emotional Intelligence* (1998, citado por Franco, 2007). Contudo, Goleman (1996a) é intitulado como o modelo mais popular e nestes dois livros existe a concepção de que o construto da Inteligência Emocional culmina na definição de vinte e cinco

competências distribuídas por cinco habilidades emocionais e sociais básicas, tais como se evidencia no quadro 1.

Quadro 1

Competências Emocionais e sociais básicas segundo o modelo Goleman (1998, adaptado de Franco 2007)

	Habilidades emocionais e sociais básicas	Competências
Competências pessoais	Auto-consciência	Consciência emocional Auto-avaliação precisa Auto-confiança
	Auto-regulação	Auto-controlo Honestidade Consciência Moral Adaptabilidade Inovação
	Motivação	Realização Envolvimento Iniciativa Optimismo
Competências sociais	Empatia	Compreender os outros Desenvolver os outros Orientação para ajudar Potenciar a diversidade Consciência política
	Habilidades sociais	Influencia Comunicação Gestão conflitos Liderança Catalisador de mudança Construção de ligações Colaboração e cooperação Capacidade de estar em equipa

Embora tenha sido este modelo o mais popular, salienta-se que tem sido alvo de inúmeras críticas pela comunidade científica (Mayer, Caruso e Salovey, 2000). Ao contrário de Mayer, Caruso e Salovey, (2000) e Goleman (1996a), Bar-On (2000) constrói o seu modelo misto com base nas reflexões teóricas e a partir de vários estudos empíricos defende que a aplicação do seu instrumento EQ-i pode ser aplicado em vários contextos e várias populações, com o intuito de compreender quais os comportamentos emocionais mais adequados. Este autor defende que a Inteligência emocional é composta por dez competências, entre elas o auto-conceito, a auto-consciência

emocional, a assertividade, a tolerância ao *stress*, o controlo de impulsos, o sentido de realidades, a flexibilidade, a resolução de problemas, o controlo de impulsos, a empatia e as relações interpessoais (Bar-On, 2000).

Dado que os indivíduos emocionalmente inteligentes têm uma capacidade para regular e perceber as expressões e que esta capacidade se desenvolve ao longo da vida, (Scharfe, 2000) diversas instituições do ensino pré escolar propõem a educação da Inteligência Emocional para as crianças nesta fase (Robert's, Mendonza & Nasciemtno, 2002). O objectivo destas escolas é aumentar o nível de competência social e emocional das crianças como parte integrante da sua educação, sendo que o desenvolvimento destas competências não se devia centrar apenas nas crianças identificadas com problemas mas sim em nas crianças em geral. (Goleman, 1996a).

Pesquisas recentes nos Estados Unidos mostram que 48% dos americanos tiveram pelo menos uma vez em suas vidas problemas psiquiátricos (Goleman 1996b). Pesquisa da Universidade de Harvard mostra que muitos de seus ex-alunos, dotados de altos QI (coeficientes de inteligência) e de grandes competências intelectuais, não tiveram o sucesso esperado nas suas vidas, por apresentarem problemas de relacionamento, resultantes de baixa competência emocional (Goleman, 1996b). Segundo Santos (2006), estes indicadores, parecem mais do que suficientes para que se tenha em conta a questão da Educação Emocional, cuja meta deve ser o desenvolvimento da Inteligência Emocional.

Segundo Saarni (2000) a competência emocional consiste na demonstração da auto-eficácia em que o indivíduo acredita ter capacidades e habilidades necessárias para alcançar um determinado resultado, em transacções sociais que produzem emoções.

Deste modo, a pertinência do desenvolvimento de competências emocionais e sociais para lidar com as emoções destrutivas e negativas em contextos competitivos (escola) têm vindo a ser enfatizado pela nossa cultura. Na passagem para o século XXI, constata-se uma nova perspectiva da realidade do funcionamento humano e uma necessidade por parte das famílias em incluir na educação aspectos sociais e emocionais (Fernandez-Berrocal & Ruiz, 2008). No seguimento deste pensamento, existe um movimento apelidado de SEAL que é desenvolvido através dos princípios do programa SEL (Social and Emotion Learning) originário dos EUA, que defende que a melhor forma de prevenir problemas emocionais e sociais será através da implementação de desenvolvimento de competências sociais e emocionais, numa atmosfera estimulante e

positiva (Weissberg & O'Brien, 2004 citado por Fernandez-Berrocal & Ruiz, 2008). A abordagem do SEL, ao nível da prevenção nas escolas, incorpora quadros teóricos (relativos à promoção da saúde, de competências e do desenvolvimento dos jovens) que integram estratégias para reduzir os factores de risco e potenciar mecanismos protectores através de uma coordenação programada (Mrazek & Haggerty, 1994; Perry, 1999; Weissberg & Greenberg, 1998; citados por Greenberg et al., 2003).

A programação do SEL desenvolve, nas crianças e jovens, competências para reconhecerem e gerirem as suas emoções, apreciarem as perspectivas dos outros, estabelecerem objectivos positivos, tomarem decisões responsáveis e lidarem eficazmente com situações interpessoais (Greenberg et al., 2003)

Estes programas foram elaborados na base da Inteligência emocional de Mayer, Salovey e Caruso (2004) e de Goleman (1996), sendo que trabalham a regulação emocional, a auto-estima, a perseverança, a auto-estima, a assertividade e o optimismo. (Weissberg & O'Brien, 2004 citado por Fernandez-Berrocal, 2008).

Segundo Gottman (1996) crianças que têm preparo emocional são fisicamente mais saudáveis e apresentam melhores desempenhos académicos do que as que não têm. Estas crianças têm tendência para ter melhores relacionamentos com os amigos, menos problemas de comportamento e são menos propensas à violência. Têm menos sentimentos negativos e mais sentimentos positivos e maior capacidade de se acalmarem, de sair da angústia e procuram actividades produtivas.

De acordo Santos (2000), os resultados de diversos projectos implantados no período de 1990 a 1995 em diferentes cidades Americanas, no Centro de Estudos do Desenvolvimento, Oakland, Califórnia, na Universidade de Whashington, na Universidade de Illinois, Chicago, na Universidade de Rutgers, New Jersey - apresentam resultados significativos: no controle dos impulsos; na responsabilidade; no relacionamento social; no envolvimento com os colegas; mais aptidões para lidar com problemas inter-pessoais; melhor comportamento; melhores aptidões para solução de conflitos; menos delinquência; maior sensibilidade aos sentimentos dos outros e mais compreensão dos outros; maior auto-estima; melhor aptidão para aprender a aprender e para resolver problemas; mais autocontrole, consciência social e tomadas de decisões dentro e fora da sala de aula.

Em 1998, foi implantado um Programa de Educação Emocional, no Colégio Águia, em Salvador, Bahia, em que o seu objectivo principal era fazer uma experiência

educacional. Participaram no programa alunos do colégio, da primeira classe ao oitavo ano e os resultados evidenciaram-se logo a curto prazo. Foi notório um desenvolvimento na capacidade de análise acerca de si próprios, melhoria na competência emocional, desenvolvimento da empatia, melhor autocontrolo dos impulsos, melhor relacionamento social, maior envolvimento com os colegas, melhor comportamento e uma ligação positiva com a escola.

Em Espanha, desde 1999, têm sido desenvolvidos programas de Inteligência emocional, para crianças e jovens em contexto escolar, como é o caso do programa de Ensino de habilidades de interacção social PEHIS (Casares, 1999). Ainda outros programas têm sido construídos ao longo do tempo, como é o caso do programa de educação emocional - programa para crianças dos três aos seis anos de idade (Bisquerra & Cassá, 2003), programa S.L e L.E: Ser inteligente com as emoções de Arándiga (2000). E ainda, se destaca o programa Vaño et al., (2002) para adolescentes em contexto escolar, no sentido de prevenir comportamentos de violência. Ao nível dos resultados evidenciou-se uma melhoria nas relações com colegas, pais e professores. E ainda, Brackett e Katulak (2006), constataram que houve uma promoção no desempenho escolar.

Em Portugal, destaca-se o estudo desenvolvido por Franco (2007), que a partir de uma formação contínua de professores orientada para as emoções, procurou avaliar o impacto a nível das capacidades de identificação, modificação e utilidades das emoções na tomada de decisão, quer nos alunos quer nos professores. Verificou-se que nos professores, existiram mudanças afectivas e que nos alunos se observou uma maior disponibilidade de relação entre professor e aluno/a, permitindo expressar as suas emoções. Ainda, estudaram o impacto da formação ao nível do auto-conceito e Franco (2007), identificou um efeito positivo no domínio do comportamento.

No estudo de Hindes, Thorne, Schwean e Mckeought, (2008), onde foi analisado o impacto de um programa de treino de liderança ao nível do auto-conceito e inteligência emocional, numa amostra de 70 adolescentes em contexto escolar, onde se verificou que os dados obtidos indicaram que o programa surtiu um efeito positivo na inteligência emocional e no auto-conceito geral, uma vez que os adolescentes que participaram no programa apresentaram valores mais elevados do que do grupo controlo. Verificou-se que não houve melhorias significativas, nos domínios do auto-conceito a excepção da aceitação social.

No estudo de Teixeira (2010), sobre a eficácia de um programa de inteligência emocional ao nível do auto-conceito de alunos e alunas do 2ºciclo do Ensino Básico, a partir de um estudo experimental pré e pós teste, realizado em 51 alunos/as, dos quais 25 alunos/as participaram no programa e vinte seis no grupo controlo. Menciona-se que estes alunos foram avaliados através da Escala Competência Percebida para Crianças e Pré-adolescentes (Costa, 2007) e que evidenciaram diferenças entre os sujeitos expostos ao programa e aos do grupo controlo mas ressalva-se que os resultados não são estatisticamente significativos no grupo experimental nos oito domínios.

Ainda de acordo com Asensio, Acarin & Romero (2006), os seus estudos, averiguam que os jovens participantes em actividades que produzam bem-estar e os faça sentir competentes e apoiados, são mais comprometidos com a sua saúde, cuidam melhor de si mesmos e dos demais, superam mais rapidamente dificuldades e possuem melhores competências em relação ao seu rendimento académico. Ainda, segundo Garner, Jones, e Miner, (1994) e Izard, (1971), as crianças apresentam melhor adaptação e sucesso escolar. Outros estudos demonstram ainda, que as crianças com maior capacidade de reconhecer e nomear emoções são mais aceites pelos pares e têm melhores resultados académicos (Walden & Field, 1990).

Contudo a promoção do ajustamento psicológico e a prevenção de condições problemáticas específicas não poderão ser circunscritas a uma fase da vida pois a promoção do ajustamento psicológico deverá ser concebido sob uma perspectiva desenvolvimentista. Um importante marco no processo de desenvolvimento dos indivíduos é sem dúvida a frequência escolar, um contexto sem margem para dúvidas, como um local privilegiado de intervenção, devido à sua estruturação que permite o acesso a todos os indivíduos.

Segundo Greenberg et al. (2003), aprender competências sociais e emocionais é semelhante a aprender outras competências académicas, na medida em que o efeito da aprendizagem inicial é potenciado, ao longo do tempo, no sentido de responder às situações cada vez mais complexas que as crianças enfrentam em relação à escola, às relações sociais, à cidadania e à saúde. Consequentemente, as competências devem ser desenvolvidas de modo a que o indivíduo consiga gerir contextos diversos e lidar com os desafios presente, em cada etapa do seu desenvolvimento.

No estudo de Crusellas, Barbosa, Moreira e Sá (2006), “Crescer a Brincar” é um programa longitudinal do 1º ao 4º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da autoria do Dr.

Paulo Moreira (Psicólogo da Universidade do Minho) que tem a Associação Prevenir como gestora. A avaliação da eficácia do Programa emergiu da população das crianças que entraram para o 1º ano de escolaridade, no ano lectivo de 2002/2003. Foram utilizados vários instrumentos para avaliar as diferentes variáveis sócio-afectivas, tais como: no primeiro ano, a “Escala de Importância” (Susan Harter) e “Como é que eu sou” (Susan Harter); no segundo ano, a Escala de Comportamento Assertivo para Crianças” (Children’s Assertive Behavior Scale) – CABS e no quarto ano, a escala de Estratégias de Coping e Regulação Emocional” (Paulo Moreira, Lorena Crusellas, Liliana Ribeiro e Filipa Vaz). Os resultados indicam uma melhoria significativa no primeiro ano (2002-2003), onde as crianças do “Crescer a Brincar” melhoraram relativamente ao Comportamento numa escala de 1 até 4, tendo dessa forma as crianças melhorado cerca de 0,3 pontos (melhor o comportamento quanto mais alto o valor). É também de salientar melhorias na competência académica, Aparência Física, e foram muito mais bem aceites pelos pares, no segundo momento de avaliação (Pós-teste). No terceiro ano, em 2004/2005, a análise revelou resultados muito positivos pois as crianças do Grupo Experimental diferenciaram-se significativamente ($p = 0,00$) das do Grupo de Controlo no grau de Assertividade. As crianças do Grupo experimental melhoraram 4,1 pontos após a aplicação do programa, conseguindo um grau de assertividade de menos de 8 pontos. (Os autores referem o valor médio da assertividade em 13 pontos, e quanto menor é o valor, maior é a assertividade). No quarto ano (2005-2006), na análise pôde-se verificar que nos Concelhos avaliados, as crianças do Grupo experimental melhoraram aproximadamente um ponto ao nível das Estratégias de Coping e Regulação Emocional, significando segundo os autores que mais uma vez o “Crescer a Brincar” revelou resultados muito positivos, desta vez ao nível das Estratégias de Coping e de Regulação Emocional.

O programa permite desta forma que as crianças aprendam a saber mais acerca dos seus sentimentos, pensamentos e projectos de vida. Quanto melhor os indivíduos conseguirem lidar com o seu mundo interno, mais capazes estarão para se envolver em actividades produtivas e adaptadas às exigências da sociedade. Da mesma forma que na escola as crianças aprendem português, matemática e estudo do meio, também estas poderão aí aprender estratégias que previnam o insucesso escolar, a toxicod dependência, a delinquência, entre outras.

Contudo e quanto mais precocemente estas variáveis forem trabalhadas, mais facilmente serão interiorizadas pelas crianças (Crusellas, Barbosa, Moreira e Sá (2006).

Em suma, Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak e Hawkins (2002), numa revisão de 161 programas de desenvolvimento de competências nos jovens, concluíram que os programas de prevenção (bem avaliados) que se dirigem a constructos de desenvolvimento positivo na juventude fazem realmente a diferença. Os resultados obtidos incluíam melhorias nas competências interpessoais, na qualidade de relações de pares e com adultos, melhorias no desempenho académico e redução de comportamentos problemáticos (Greenberg et al., 2003).

Ainda, numa meta-análise que examinou 117 programas de prevenção primária de problemas comportamentais e sociais, com jovens até aos 18 anos, Durlak e Wells (1997) concluíram que os programas tinham o duplo benefício de potenciar competências como a assertividade, a comunicação, a auto-confiança e o desempenho académico bem como reduzir problemas internalizados e externalizados.

2.MATERIAIS E MÉTODOS

2.1 Objectivos e Tipo de estudo

Após a revisão bibliográfica sobre a relevância das intervenções que incidem nas competências pessoais, sociais e emocionais, pretendeu-se com o presente estudo avaliar o efeito da frequência de um programa de promoção de competências pessoais e sociais, no desenvolvimento do auto-conceito, da auto-estima, da comunicação, das estratégias coping e da inteligência emocional de crianças institucionalizadas, com idades compreendidas entre os oito a onze anos de idade.

Para isso, implementou-se um protocolo de intervenção designado “Aprender para Ser” com o objectivo de trabalhar o auto-conceito, a auto-estima, a comunicação assertiva o coping e a inteligência emocional que teve a duração de três meses, em grupo, com uma frequência semanal. Foi realizada uma avaliação inicial e uma avaliação final (após intervenção), permitindo a comparação dos resultados obtidos.

Procuramos a evidência empírica de que as competências pessoais e sociais melhoram com a frequência das crianças no programa.

Tendo presente o descrito anteriormente, este estudo é designado de quase experimental, do tipo pré-teste e pós-teste sem grupo de controlo (Fortin, 2003) sendo aplicado a uma amostra não probabilística por selecção racional (Fortin, 2003) de sete crianças do sexo feminino, institucionalizadas.

De seguida, desenvolvem-se se os aspectos fundamentais do programa aprender para ser.

Pretendeu-se construir, aplicar e avaliar um programa de promoção de competências pessoais e sociais, designado “Aprender para Ser”, com o objectivo de aumentar o bem-estar pessoal e social das crianças incluídas no estudo. Este programa foi aplicado em grupo, com sessões semanais de 45 minutos cada (13 sessões) tendo o programa uma implementação de três meses (Janeiro-Abril).

O programa destinou-se a uma população infantil, com idades compreendidas entre oito e onze anos de idade. Selecionou-se crianças desta faixa etária, em virtude de ser necessário a aquisição de alguns conhecimentos de leitura e escrita, pois segundo Dowsett e Livesey (2000), as crianças com menos de seis anos de idade ainda têm alguma dificuldade em conseguir realizar tarefas que exijam alguma discriminação. Por outro lado, para se poder avaliar o auto-conceito segundo Harter (1986), as crianças têm que ter mais de oito anos porque com menos de oito anos ou abaixo do 3º ano não

dominam a leitura de modo a compreenderem os itens explorados e os termos utilizados nas perguntas. Para além deste factor, salienta-se que antes dos oito anos as crianças ainda não têm consolidado a sua auto-estima enquanto pessoas.

A educação destas competências deve ser estimulada o mais cedo possível de modo a ter os resultados desejados, sendo esta outra das razões para a escolha de crianças desta faixa etária. A educação acontece nas primeiras idades, visto que muitas destas características acompanham a pessoa no decorrer de sua idade adulta. Contudo, apesar dos comportamentos adquiridos nas primeiras fases de vida se tornarem relativamente estáveis e permanentes, segundo a literatura especializada, não são comportamentos considerados imutáveis (Pérsico, 2005, citado por Kerkoski, 2008). Mas quanto mais cedo existir a intervenção no âmbito da educação emocional mais facilmente o indivíduo conhece as suas próprias emoções e as dos outros, desenvolvendo a habilidade de regular as próprias emoções, facto que ajuda a conseguir a prevenir os efeitos nocivos das emoções negativas, adoptando uma atitude positiva perante a vida, e a ter sucesso no futuro (Kerkoski, 2008).

A selecção dos domínios explorados em cada sessão foi elaborada atendendo aos conteúdos do auto-conceito, da auto-estima, da comunicação assertiva, da regulação emocional, da resolução de problemas, da tomada de decisão e da inteligência emocional.

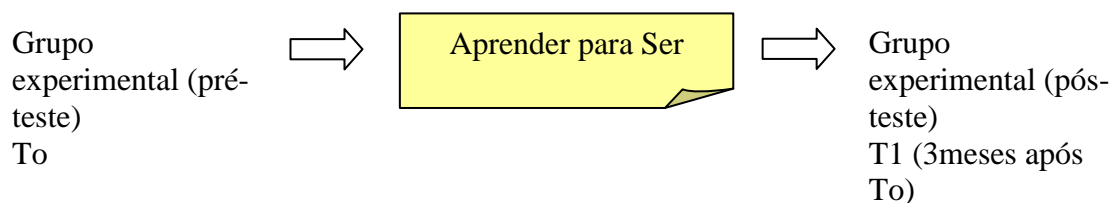
Os objectivos específicos variaram consoante as sessões, mas centraram-se essencialmente em desenvolver: a auto-imagem positiva das crianças; promover a auto-estima; a identificação e a gestão emocional; a optimização da comunicação interpessoal verbal e não verbal; o desenvolvimento de respostas assertivas; no saber negociar e gerir conflitos; no desenvolvimento de competências de tomada de decisão e na resolução de problemas. Na construção do programa foi também tido em consideração que a integração das variáveis atrás mencionadas, foram fomentadas e abordadas através de um espaço lúdico e psico-pedagógico, com as actividades adequadas à faixa etária e às capacidades individuais das crianças. Na primeira e na última sessão não trabalhamos directamente os domínios específicos do programa, dada a necessidade de incluir um espaço para “quebrar o gelo” e a “despedida” (Almeida, 2002; Guerra e Lima, 2005). Na primeira sessão, na fase do “quebra gelo”, foram implementadas actividades com o objectivo de constituir o grupo, de definir as normas para o seu funcionamento assim como o estabelecimento do contracto dos participantes

(Anexo A). Na última sessão, que diz respeito à despedida, tinha como objectivo terminar a implementação do programa para obter o feedback do trabalho realizado e a entrega dos diplomas (Anexo B).

O material do programa foi construído de acordo com os objectivos de cada sessão e com base nos livros do Paulo Moreira foram ainda construídas as sessões, os objectivos, o material lúdico e as fichas de trabalho.

Para medir a eficácia do programa, as participantes foram avaliadas antes e depois da implementação do programa de intervenção (figura 1). Foram avaliadas através de varias provas, entre elas “**Como é que eu sou**” Adaptação do Self-Perception Profile for Children de Susan Harter, “ (Anexo C), **CABS**-,Children’s Assertive Behavior Scale, adaptado de Hobss e Walle (Anexo D) **SCSI**- Schoolager’Coping Strategies Inventory, Adptado de Ryan Wenger (Anexo E) e **BarOn:EQ-i:YV** adaptado de Reuven Bar-On,Ph.D & James D.A.Parker,Ph.D (Anexo F) .

Figura 1 – Esquema ilustrativo da conceptualização do estudo.



2.2 Hipóteses

Hipótese geral do estudo: Existem diferenças estatisticamente significativas nas competências pessoais e sociais das crianças, antes e depois da aplicação do programa “Aprender para ser”.

2.3 População e Amostra

A população-alvo deste estudo, ficou constituído por um grupo de raparigas que frequentam a casa de acolhimento, lar Santa Isabel, com idades compreendidas entre 8 e 11 anos de idade. A opção por esta instituição prendeu-se com o facto de termos o conhecimento de que nela existia um grupo de crianças com as características desejadas e ainda por vontade expressa da direcção da instituição que as acolhe.

A amostra deste estudo ficou constituída por sete raparigas que se encontravam na instituição, no período do estudo. Este Lar, é um Centro de acolhimento infanto –juvenil

que acolhe apenas crianças do género feminino desde os 6 aos 18 anos. Neste momento encontram-se institucionalizadas quarenta crianças dos 8 aos 18 mas o programa só abrangeu 14% das crianças.

2.4 Instrumentos de medida utilizados na avaliação do programa

Para atingir o objectivo do estudo, optamos pela utilização de uma bateria de provas de avaliação de competências pessoais e sociais, as quais são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2
Instrumentos de Avaliação

Questionários	O que avalia	Grupo alvo
Susan Harter-“Como é que eu sou”	Auto-conceito e Auto-estima	Crianças 8- 12 anos
CABS- Children´s Assertive Behavior Scale, adaptado de Larry Michelson e Randy Wood.	Competências sociais gerais	Crianças 8-12 anos
SCSI -Schoolager´Coping Strategies Inventory	Três tipos de estratégias de coping (distração cognitivo-comportamental, acting out, activas)	Crianças 8-12 anos
Bar-On EQ-i: YV (Bar-On Emotional Questionnaire inventory: Young Version) de Bar-On & Parker (2000)	Inteligência emocional	Crianças 8-18 anos

De seguida descrevem-se os instrumentos utilizados:

a) Auto-conceito e auto-estima

A avaliação do auto-conceito e da auto-estima foi feita através do *Self-Perception Profile for Children (SPPC)* “Como é que eu sou”, construído por Susan Harter a partir da *Perceived Competence Scale for Children* (Harter, 1982). Esta escala é um instrumento de avaliação psicológica que procura avaliar o conceito de si próprio numa perspectiva multidimensional, abrangendo seis domínios que constituem seis subescalas, destinadas a avaliar domínios específicos do auto-conceito, nomeadamente competência atlética, aceitação social, aparência física, comportamento e auto-estima. A escala utilizada no presente estudo foi adaptada para a população Portuguesa por Martins et al. (1995) e tem como principal objectivo analisar a forma como os sujeitos percebem a sua competência, em diferentes domínios, assim como avaliar a sua auto-estima (Martins et al., 1995).

Em termos estruturais, esta escala é constituída por 36 itens organizada em 6 sub-escalas distintas, sendo cada uma delas composta por 6 itens: a **competência escolar** que avalia a percepção da crianças relativamente à sua competência ou à sua capacidade no domínio do desempenho escolar; a **aceitação social** que avalia a percepção da criança relativamente à sua aceitação por outras crianças, pelos pares ou o grau da sua popularidade em relação aos outros; a **competência atlética** que avalia a competência ou a capacidade que a criança tem relativamente a jogos e a desportos; a **aparência física**, que pretende verificar o grau de satisfação da criança relativamente ao seu aspecto, peso e tamanho; o **comportamento** que avalia a percepção da criança relativamente ao modo como se comporta e se sente em relação ao modo como age, se faz as coisas correctamente ou se age de acordo com o que esperam dela ou ainda se evita problemas e por último, a **auto-estima** que avalia até que ponto a criança gosta de si própria e se esta se sente satisfeita com a sua forma de ser e se sente feliz com aquilo que é (Martin et al., 1995) (quadro 3).

Nesta escala é apresentada à criança uma tarefa em que esta tem de decidir, primeiramente, se é mais parecida com as crianças descritas na frase da esquerda ou se é mais parecida com as crianças descritas na frase da direita. Uma vez tomada a sua decisão, a criança indica se é tal e qual assim ou se é um bocadinho assim, assinalando com uma cruz no espaço correspondente. Desta forma, para cada item (constituído por quatro quadrados), a criança coloca apenas uma cruz. O facto de a criança ter de escolher com qual o grupo de crianças que se identifica, ao invés de ter de responder a frases que façam referência directa ao “Eu”, reduz a tendência da criança dar respostas socialmente desejáveis, pois a escolha da criança é legitimada (Harter, 1988). “*Para uma criança que não é muito competente, itens que indiquem que várias crianças na vida real se sentem da mesma forma, facilita que a criança admita que é membro desse grupo existente*” (Harter, 1988, p.64).

Os itens são cotados numa escala de quatro pontos, isto significa que: se a criança escolher a frase que a descreve como uma criança competente, indicando que é “tal e qual assim”, recebe o valor de quatro pontos; se indica que “sou um bocadinho assim” é cotada com o valor de três pontos; se a criança escolhe a frase referente a crianças menos competentes e indica “sou um bocadinho assim” recebe a cotação de dois pontos e se escolhe o ítem “é tal e qual assim” é cotada com o valor de um ponto. Refere-se que quanto mais alto é o valor, melhor é a competência.

Dentro de cada sub-escala, três dos itens estão construídos de modo a que a afirmação reflecta uma alta competência percebida, sendo que esta surge do lado esquerdo, enquanto nas restantes três frases, a afirmação reflecte uma baixa competência, surgindo esta do lado direito. Nos seis primeiros itens, as diferentes sub-escalas vão aparecendo de forma alternada pela seguinte ordem: a primeira refere –se à competência escolar; a segunda à aceitação social; a terceira à competência atlética; a quarta à aparência física; a quinta ao comportamento e a sexta à auto-estima global. Esta ordem vai manter-se ao longo de toda a escala, para os 36 itens que a constituem. Após ser dado as pontuações soma-se o resultado de cada sub-escala e divide-se por seis.

Quadro 3

Ítems de cada domínio da Escala “Como é que eu sou”

Domínios	Ítems
Competência Escolar	1,7,13,19,25,31
Aceitação social	2,8,14,20,26,32
Competência atlética	3,9,15,21,27,33
Aparência Física	4,10,16,22,28,34
Comportamento	5,11,17,23,29,35
Auto-estima	6,12,18,24,30,36

b) Competências sociais

CABS - Children’s Assertive Behavior Scale foi desenvolvido por Michelson e Wood (1982), e é uma escala de auto-descrição que avalia as competências sociais gerais e específicos numa variedade de situações sociais, problemáticas e relevantes nas idades compreendidas entre 8 e os 12 anos.

É uma escala que é constituída por 27 itens, relativos a situações sociais, que representam conteúdos assertivos, tais como fazer ou receber um elogio, iniciar uma conversa ou fazer um pedido. A resposta a cada item é dada sobre cinco escolhas possíveis, que variam num conjunto que vai da passividade até à agressividade, muito passivo, passivo, assertivo e muito agressivo. Esta distinção permite obter informação sobre o tipo de comportamento não assertivo, ou seja, permite saber se a criança tende

para um comportamento mais passivo ou mais agressivo. As respostas representam diversos comportamentos diferentes e o sujeito deverá escolher o que mais se aproxima do seu comportamento geral, naquela situação específica.

Relativamente à sua cotação, esta é determinada pelo grau em que a resposta é apropriada ou inapropriada, sendo a passividade minimamente pontuada e a agressividade maximamente pontuada. Assim, temos uma resposta muito passiva (-2 pontos), resposta passiva (-1 ponto), resposta assertiva (0 pontos), resposta agressiva (+1 ponto) e resposta muito agressiva (+2 pontos). Pode-se obter três resultados diferentes, sendo um resultado total dos valores absolutos de todas as respostas, um resultado passivo, que corresponde à soma das respostas com sinal menos negativo e um resultado agressivo, que corresponde à soma das respostas, com sinal mais ou positivo.

O resultado total mais elevado é de 54 pontos, mas dados normativos indicam que um resultado total médio é de 13 pontos, para ambos os sexos. Quanto maior for a pontuação, maior será a falta de asserção e vice versa.

Segundo Michelson e Wood (1982) o CABS, possui todas as propriedades psicométricas que lhe garantem a utilidade clínica e a investigação. É um instrumento que pode ser utilizado como medida antes de se iniciar um treino de competências sociais, pois é sensível às intervenções clínicas e aos efeitos dos tratamentos. Hobbs e Walle (1985), em estudos realizados, verificaram que as crianças que obtiveram nomeações positivas dos colegas, responderam de forma significativamente menos agressivas, no CABS, o que sugere que estas diferenças só foram encontradas na dimensão da agressão. Isto parece indicar que a utilização mais apropriada a dar ao instrumento, será na avaliação da componente agressiva do comportamento não assertivo (quadro 4)

Quadro 4

Chave para a cotação do CABS - Children's Assertive Behavior Scale

Itens	a	b	c	d	E
1	-2	+2	0	-1	+1
2	-1	+1	-2	+2	0
3	+2	0	-2	+1	-1
4	+1	-2	+2	0	-1
5	0	-1	+1	-2	+2
6	-2	+2	0	-1	+1

Quadro 4

Chave para a cotação do CABS - Children's Assertive Behavior Scale (cont.)

Itens	a	b	c	d	E
7	-1	+1	-2	+2	0
8	+2	0	-1	+1	-2
9	+1	-2	+2	0	-1
10	0	-1	+1	-2	+2
11	-2	+2	0	-1	+1
12	+2	0	-1	+1	-2
13	+1	-2	+2	0	-1
14	+1	-2	+2	0	-1
15	0	-1	+1	-2	+2
16	-2	+2	0	-1	+1
17	-1	+1	-2	+2	0
18	+2	0	-1	+1	-2
19	+1	-2	+2	0	-1
20	0	-1	+1	-2	+2
21	-2	+2	0	-1	+1
22	-1	+1	-2	+2	0
23	+2	0	-1	+1	-2
24	+1	-2	+2	0	-1
25	-2	+2	0	-1	+1
26	-2	+1	-1	+2	0
27	0	-1	+1	-2	+2

Nota: -2 = resposta muito passiva; -1= reposta passiva; 0 = resposta assertiva 1=resposta agressiva; 2 = resposta muito agressiva

c) Estratégias de Coping

SCSI- Schoolager Coping Strategies Inventory foi traduzido e adaptado para a população portuguesa por Lima, Lemos e Guerra (2002). O estudo com a população portuguesa revelou a existência de três sub escalas correspondentes a três tipos de estratégias de coping: **distração cognitivo-comportamental**, que significa que as

crianças se afastam ou evitam a situação stressante; **activas**, revela que as crianças exteriorizam afectos negativos e o de **acting out**, que indica que as crianças procuram nos seus próprios recursos ou pedem ajuda no exterior para resolver situações que são stressantes. De entre as estratégias, as autoras, consideram dois conjuntos que podem ser distinguidos do ponto de vista conceptual, um conjunto mais baseado nas emoções e outros mais proactivos (resolução de problemas) (Lima, Lemos & Guerra, 2002).

A versão do questionário utilizada é constituído por 21 itens que correspondem a determinadas estratégias e que incluem frases como “desenhar, ou escrever qualquer coisa” e avalia a frequência da ocorrência e da eficácia percebida das estratégias de coping.

A escala apresenta-se em formato de likert, numa escala de 0 a 3, avalia a frequência de utilização de diferentes estratégias durante a ocorrência de um acontecimento stressante (“quantas vezes fazes isso?”) e a sua eficácia (“quanto é que isso te ajuda”). Relativamente à frequência, as opções de resposta variam entre nunca (0), e a maior parte das vezes (3), e quanto à eficácia, as respostas variam entre nunca faço isto (0) e ajuda muito (3). A cotação do instrumento é feita separadamente para a escala de frequência e para a escala da eficácia, sendo que a pontuação total varia entre 0 e 126 (Lima, Lemos & Guerra, 2002) (quadro 5).

Quadro 5

Ítems das dimensões das estratégias de coping

Estratégias	Ítems
distração cognito-comportamental	2,4,6,7,8,13,14,16,19,20
acting-out	9,10,11,12,21
Activas	1,3,5,15,17,18

d) Inteligência Emocional

BarOn:EQ-i:YV é um instrumento que serve para avaliar a inteligência emocional em crianças e adolescentes, entre os 8 e os 18 anos de idade. Avalia seis dimensões da Inteligência emocional, nomeadamente a Inteligência Intrapessoal, a Interpessoal, a Adaptabilidade, o “Gerenciamento do Estresse”, o Humor Geral e a Impressão Positiva (Kerkoski, 2008).

É um instrumento que se encontra validado na língua portuguesa mas apenas para a população Brasileira (Kerkoski, 2008), pelo que se tornou importante realizar a sua validação para a população portuguesa, antes de ser utilizado neste estudo.

Este instrumento é constituído por 60 perguntas de auto-relato, distribuídas em sete escalas. As perguntas são de resposta tipo likert onde a criança ou jovem escolhe um dos quatro tipos de respostas possíveis: 1= *Muito raramente verdadeiro para mim*; 2= *Raramente verdadeiro para mim*; 3= *Frequentemente verdadeiro para mim e* 4=*Muito frequentemente verdadeiro para mim*.

Para cada uma das sete escalas da Inteligência Emocional, existe um conjunto de perguntas relacionadas com os comportamentos e características de cada uma delas (quadro 6).

Quadro 6

Ítems das dimensões da Inteligência emocional

Dimensões	Ítems
Escala Intrapessoal	7;17;28;31;43 e 53
Escala Interpessoal	2;5;10;14;20;24;36;41;45;51;55 e 59
Escala de Gerenciamento do Estresse	3;6;11;15;21;26;35;39;46;49;54 e 58
Escala de Adaptabilidade	12;16;22;25;30;34;38;44;48 e 57
Escala de Humor Geral	1;4;9;13;19;23;29;32;37;40;47;50;56 e 60
Escala de Impressão Positiva	8;18;27;33;42 e 52

Para Bar-On & Parker (2000), as dimensões da Inteligência emocional são as supra mencionadas, referindo que a primeira dimensão da Inteligência emocional é a **Inteligência Intrapessoal**, que é característica de pessoas que entendem as suas emoções e conseguem expressar e comunicar sobre os seus sentimentos e as suas necessidades.

A segunda dimensão da Inteligência emocional que é a **Inteligência Interpessoal**, é característica das pessoas que são boas ouvintes, que conseguem entender e apreciar os sentimentos dos outros e ainda que possuem relacionamentos interpessoais satisfatórios. De acordo com Bar-On & Parker (2002), essa dimensão compreende a empatia, a responsabilidade social e o relacionamento interpessoal.

O relacionamento interpessoal é a capacidade de criar e manter relacionamentos, caracterizados pela capacidade de dar e receber intimidade pessoal (Bar-On & Parker, 2002). Ainda, segundo estes autores, o relacionamento interpessoal está relacionado com a sensibilidade em relação aos outros, com o desejo de estabelecer relacionamentos, com as expectativas positivas quanto ao comportamento interpessoal e com o sentir-se à vontade com os relacionamentos, em geral (Bar-On & Parker, 2002).

A **adaptabilidade** é característica de indivíduos que são flexíveis, realistas, efectivos geradores de mudanças e são bons em encontrar caminhos positivos nas negociações com problemas diários. Bar-On & Parker (2002) referem que tal característica compreende o teste de realismo, a flexibilidade e a resolução de problemas.

A terceira dimensão da Inteligência Emocional, segundo Bar-On & Parker (2000), é o **“Gerenciamento do stresse”**, ou, em outros termos, **regulação emocional, que é** uma competência que está ligada ao controle do stress. Os grandes geradores do stress são indivíduos geralmente calmos e trabalham bem sob pressão, raramente são impulsivos e podem casualmente, responder a um evento stressante com mais frieza.

A quarta dimensão da Inteligência Emocional estabelecida por Bar-On & Parker (2000) é a competência de **Humor Geral**. Tal dimensão é característica de pessoas que, em geral, são optimistas, possuem uma perspectiva positiva e são companhias prazerosas.

Conforme Bar-On & Parker (2002), o Humor Geral compreende optimismo e felicidade que pode ser entendida como bem-estar subjectivo.

A quinta e última dimensão da Inteligência Emocional, segundo Bar-On & Parker (2000), é a competência de **Impressão Positiva** que é identificada em indivíduos que procuram criar uma excessiva auto-impressão positiva dos seus comportamentos, rendimentos, relacionamentos, entre outros. Tal característica parece ter uma relação directa com a dimensão intrapessoal. Afinal, somente o indivíduo que não se conhece pode sentir ou expressar uma excessiva impressão positiva de si mesmo.

De seguida, descrevem-se os passos desenvolvidas para a validação do instrumento, para a população portuguesa, da faixa etária das crianças do nosso estudo.

2.5 Validação do instrumento BarOn:EQ-i:YV

a) Equivalência Linguística e conceptual da Escala BarOn:EQ-i:YV

A Equivalência Linguística e conceptual neste caso, corresponde à adequação dos termos em língua e contexto brasileiro para português. Esta foi realizada por duas professoras, ambas de língua portuguesa. Foi explicado o objectivo do instrumento e as intenções subjacentes à concepção de cada item. Durante este período foram realizados encontros com os professores para esclarecer algumas dúvidas relacionadas com a equivalência conceptual. Antes da aplicação final do instrumento foi ainda solicitado a uma psicóloga a análise de todos os itens e a sua adequação à idade e ao conceito em análise.

Após este procedimento o instrumento foi aplicado a sete crianças, três do género feminino e três do género masculino, entre os 8 e 11 anos de idade. A escolha destas idades foi estabelecida observando a caracterização da idade da amostra do estudo. O objectivo de tal aplicação foi verificar, pela versão preliminar do instrumento, o entendimento de linguagem por parte das crianças. Cada criança foi testada individualmente, seguindo o protocolo do instrumento.

A aplicação do instrumento durou, em média 20 a 30 minutos. Após essa etapa, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com as crianças, no intento de averiguar a compreensão dos termos e significados das perguntas. Para além disso, foi solicitado às crianças que sugerissem mudanças para melhor entendimento de outras crianças.

Na análise das entrevistas, em relação à compreensão dos termos, os entrevistados afirmaram possuir compreensão de alguns termos e significados das perguntas. Todos os entrevistados relataram que se sentiram confortáveis em responder às questões alocadas pelo instrumento. Após os procedimentos de adequação linguística e conceptual, com os 60 itens foi aplicado às 7 crianças do projecto, em virtude de não termos o número suficiente para determinarmos as suas características psicometricas. Optou-se por, durante a realização do programa de intervenção, aplica-lo a uma outra amostra com as características iguais às das crianças do estudo quasi experimental.

b) Equivalência psicométrica do BarOn:EQ-i:YV

A adaptação cultural é um processo semelhante ao da construção de um instrumento. De acordo com Pais -Ribeiro (2007) a tradução necessita de ser submetida

aos mesmos procedimentos psicométricos a que a versão original foi submetida. A equivalência psicométrica corresponde à validação propriamente dita do instrumento e implica efectuar estudos de fidelidade e validade que no seu conjunto indicam o grau de generalização que os resultados poderão alcançar.

A amostra do estudo para a validação da escala BarOn:EQ-i:YV, foi constituída por 311 crianças de três escolas do país sendo maioritariamente do sexo feminino (50,5%) e com uma média de idades de 9 anos (DP=0.8), tal como indica o quadro 7.

Quadro 7

Distribuição da amostra em relação ao género e a idade das crianças (n=311)

		nº	%	M	DP
Sexo	Masculino	153	49,5		
	Feminino	156	50,5		
idade				9,0	0,8

Notas: nº=numero; %=percentagem ; M=Média; SD= Desvio padrão

c) Fidelidade

A fidelidade do BarOn:EQ-i:YV foi verificada através da análise de consistência interna pelo coeficiente alfa de Cronbach. O resultado do coeficiente alfa varia entre 0,00 e 1,00, considerando-se tanto mais fiel quanto mais próximo de 1. Pais e Ribeiro (2008) refere que uma boa consistência interna deve exceder de α 0,80.

Ao analisarmos os valores de alfa de Cronbach de cada uma das dimensões da escala verificamos que oscilam entre 0,749 para a dimensão de adaptabilidade e 0,632 para a da Regulação emocional. De salientar que nas várias dimensões em análise houve perda de itens em relação à escala original. Esta perda deveu se essencialmente a duas razões: o valor da correlação de Pearson corrigido ser inferior a 0,20 ou o valor de alfa de Cronbach de cada item com o total ser superior ao valor global de alfa de Cronbach da dimensão a que pertence. De salientar igualmente que tal como no estudo original de Maree e Pietersen (2008), a dimensão impressão positiva foi excluída, dado que segundo Maree e Pietersen (2008) os itens foram artificialmente anexados a outros itens e não estavam relacionados com o conceito de Inteligência emocional de Bar-On. No nosso estudo esta dimensão, foi igualmente excluída dado que os valores de alfa

Cronbach para cada item eram muito baixos, percebendo assim que esta dimensão não fazia sentido para a nossa população (quadro 8).

Quadro 8

Consistência interna dos factores do BarOn:EQ-i:YV

Factores	Itens	M	D.P	Correlação de Pearson sem o item	Alfa de Cronbach Sem item	Total do alfa Cronbach
Intrapessoal	17 – Eu consigo falar facilmente sobre os meus sentimentos	2,6916	1,00274	,530	,629	
	31- Eu consigo descrever os meus sentimentos facilmente	2,7065	,99074	,529	,630	
	43- Para mim é fácil contar para as outras pessoas como eu me sinto	2,6238	,96884	,541	,616	
	Alfa Cronbach global					,714
Interpessoal	2- Eu compreendo facilmente como as outras pessoas se sentem	3,0032	,72066	,457	,680	
	5- Eu preocupo-me com o que acontece às outras pessoas	3,4323	,69114	,431	,685	
	10- Eu geralmente sei como as outras pessoas se estão a sentir	2,9675	,81454	,462	,677	
	14- Eu sou capaz de respeitar as outras pessoas	3,3376	,78195	,348	,695	
	24- Eu tento não magoar os sentimentos de outras pessoas	3,2540	1,0111	,239	,718	
	36- Eu gosto de fazer coisas para os outros	3,1929	,93053	,345	,697	
	41- Eu faço amigos facilmente	3,2637	,90586	,411	,685	
	45-Eu sinto-me mal quando as outras pessoas são magoadas	3,1447	,88807	,250	,712	
	55-Eu consigo perceber quando um dos meus melhores amigos não está feliz	3,3569	,82966	,411	,685	
	59-eu sei quando as pessoas estão chateadas, mesmo quando elas não dizem nada	3,0965	,88191	,442	,679	
	Alfa Cronbach global					0,713
Regulação emocional	15- Eu fico muito chateado com as coisas	2,4854	,95618	,338	,598	
	21- Eu brigo com as pessoas	2,9805	,98504	,329	,602	
	35- Eu fico chateado facilmente	2,7249	,99056	,359	,590	
	46-Quando estou irritado/a com alguém, fico irritada/o por muito tempo	2,5631	1,0202	,414	,568	
	49- Para mim é difícil ter que esperar pela minha vez	2,4805	1,0350	,280	,622	
	54- Eu chateio-me facilmente	2,6108	,97278	,464	,550	
	Alfa Cronbach global					,632

Quadro 8

Consistência interna dos factores do BarOn:EQ-i:YV (cont.)

Factores	Itens	M	D.P	correlação de Pearson sem o item	Alfa de Cronbach Sem item	Total do alfa Cronbach
Adaptabilidade	12-Eu tento responder a perguntas difíceis de maneiras diferentes	2,9613	,88634	,446	,723	
	16-Para mim é fácil entender coisas novas.	3,1032	,82832	,349	,740	
	30-Eu consigo pensar em boas respostas para perguntas difíceis	2,9003	,87235	,524	,708	
	34-Quando eu quero, consigo encontrar várias maneiras de responder a uma pergunta difícil	3,0032	,90696	,472	,718	
	38-Eu consigo facilmente usar diferentes maneiras de resolver problemas	2,8810	,84738	,444	,724	
	44-Quando tenho que responder a perguntas difíceis, eu tento pensar em várias soluções	3,0965	,87087	,507	,712	
	48-Eu sou bom/boa a resolver problemas	2,7010	,89657	,507	,711	
	57-Mesmo quando as coisas ficam difíceis, eu não desisto	3,1865	,87838	,307	,749	
	Alfa Cronbach global					,749
	Humor geral	9-Eu confio em mim	3,5728	,70850	,433	,710
13-Eu acho que a maior parte das coisas que faço vão acabar bem		3,0354	,81243	,405	,716	
40-Eu sinto-me bem comigo mesmo		3,2026	,86180	,402	,717	
47-Eu sou feliz com o tipo de pessoa que eu sou		3,6399	,65171	,427	,712	
50-Eu gosto das coisas que faço		3,4387	,82371	,532	,689	
56-Eu gosto do meu corpo		3,4566	,83698	,453	,706	
Alfa Cronbach global						,737
Nota: M= Média; DP= Desvio padrão						

d)Validade do construto – análise factorial

Para analisar a validade do construto de BarOn:EQ-i:YV recorreu-se à análise factorial, a análise factorial confirmatória é um método que permite reter agrupamentos de conceitos fortemente ligados entre si que se denominam factores (Fortin,2003). Esta revela-se particularmente útil para determinar se os enunciados de uma escala de medida se reagrupam em torno de um só factor.

A análise factorial de todos os itens da escala, resultou em 6 factores, contudo dado que o factor 6 (impressão geral), não se mostrou muito significativo na nossa população e como esta situação é corroborada com o estudo de Maree e Pietersen (2008), optou-se por exclui-la. Desta forma resultaram 5 factores, 1 -escala interpessoal, 2-escala intrapessoal, 3- regulação emocional, 4- adaptabilidade e 5 -humor geral. Pela análise constatou-se que os itens apresentam uma boa consistência e agrupam-se em 5 dimensões. O quadro 9 mostra quais os itens carregados em cada factor assim como os seus pesos (loading).

Quadro 9

Análise factorial da escala BarOn:EQ-i:YV

	H2	Humor geral	Adaptabilidade	Interpessoal	Regulação emocional	Intrapessoal
17- Eu consigo falar facilmente sobre os meus sentimentos	,627					,761
31- Eu consigo descrever os meus sentimentos facilmente	,616					,747
43- Para mim é fácil contar para as outras pessoas como eu me sinto	,602					,753
2- Eu compreendo facilmente como as outras pessoas se sentem	,452			,626		
5- Eu preocupo-me com o que acontece às outras pessoas	,462			,617		
10- Eu geralmente sei como as outras pessoas se estão a sentir	,403			,548		
14- Eu sou capaz de respeitar as outras pessoas	,321			,343		
24- Eu tento não magoar os sentimentos de outras pessoas	,155			,323		
36- Eu gosto de fazer coisas para os outros	,254			,456		
41- Eu faço amigos facilmente	,313			,437		
45- Eu sinto-me mal quando as outras pessoas são magoadas	,247			,404		
55- Eu consigo perceber quando um dos meus melhores amigos não está feliz	,341			,518		
59- Eu sei quando as pessoas estão chateadas, mesmo quando elas não dizem nada	,383			,535		
15*- Eu fico muito chateado com as coisas	,356*				,574	
21- Eu brigo com as pessoas	,347				,562	
35- Eu fico chateado facilmente	,389				,562	

Quadro 9

Análise factorial da escala BarOn:EQ-i:YQ

	H2	Humor geral	Adaptabili dade	Interpesso al	Regulação emocional	Intrapesso al
46*- Quando estou irritado/a com alguém, fico irritado/a por muito tempo	,423*				,626	
49*- Para mim é difícil ter que esperar pela minha vez	,299*				,510	
54- Eu chateio-me facilmente	,452				,670	
12- Eu tento responder a perguntas difíceis de maneiras diferentes	,372		,558			
16- Para mim é fácil entender coisas novas.	,227		,407			
30- Eu consigo pensar em boas respostas para perguntas difíceis	,512		,678			
34- Quando eu quero, consigo encontrar várias maneiras de responder a uma pergunta difícil	,435		,631			
38- Eu consigo facilmente usar diferentes maneiras de resolver problemas	,402		,618			
44- Quando tenho que responder a perguntas difíceis, eu tento pensar em várias soluções	,434		,506			
48- Eu sou bom/boa a resolver problemas	,461		,645			
57- Mesmo quando as coisas ficam difíceis, eu não desisto	,270		,354			
9- Eu confio em mim	,405	,589				
13- Eu acho que a maior parte das coisas que faço vão acabar bem	,351	,520				
29- Eu sei que as coisas vão ficar bem	,304	,437				
32- Eu sei como me divertir	,360	,495				
40- Eu sinto-me bem comigo mesmo	,470	,641				
47- Eu sou feliz com o tipo de pessoa que eu sou	,399	,566				
50- Eu gosto das coisas que faço	,356	,568				
56- Eu gosto do meu corpo	,385	,603				
%variância explicada		21,5	7,6	6,3	5,4	4,5
%variância explicada total		45,3				
Bartlett's Test of Sphericity	2016,388					
KMO	0,792					
P	0,000					

Nota: *Itens invertidos

Através da análise factorial foram encontrados 5 factores/escalas: escala intrapessoal com uma variância explicada de 4,5% que satura os itens 17,31 e 43; escala interpessoal com uma variância explicada de 6,3% que satura os itens

2,5,10,14,24,36,41,45,55,59; escala regulação emocional com uma variância explicada de 5,4% que satura os itens 15,21,35,46,49,54; escala adaptabilidade com uma variância explicada de 7,6% que satura 12,16,30,34,38,44,48,57 e a escala de Humor geral com uma variância de 21,5 % que satura os itens 9,13,29,32,40,47,50,56.

Com o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e a esfericidade de Bartlett procurou medir-se a adequação ao modelo factorial, estes dois procedimentos estatísticos permitem aferir a qualidade das correlações entre as variáveis de forma a prosseguir com a análise factorial (Pestana & Gageiro, 2005).

Segundo o valor de KMO, 0,792 e Bartlett's Test of Sphericity de 2016,388, percebemos que cada variável se correlaciona perfeitamente com ela própria mas não tem correlação com outra variável, pois o $p=0,00$.

De acordo com estudo de Maree e Pietersen (2008), foram encontrados alfas Cronbach para cada dimensão muito baixos, sendo que para a dimensão interpessoal o valor 0,44, para a dimensão intrapessoal é de 0,69, regulação emocional 0,58, adaptabilidade, 0,73 e humor 0,77. De acordo com os resultados obtidos nesta validação verificamos que os alfas são superiores. Deste modo, utilizou-se esta arrumação dos itens na avaliação da eficácia do programa de intervenção nas crianças do nosso estudo.

2.6 Procedimentos formais & informais

Quando seleccionada a instituição, contactamos por telefone a dirigente da mesma, questionando qual a disponibilidade para realizar o programa de intervenção para realização de um estudo de investigação. Após este primeiro contacto, agendou-se uma reunião para explicar toda a especificidade do programa, qual o seu objectivo de estudo e as razões que levaram à escolha desta instituição.

Assumimos o compromisso de que seria garantida a completa confidencialidade de todos os resultados obtidos nas avaliações e nas sessões implementadas. Por outro lado, e para não perturbar o normal funcionamento da instituição, foi combinado de acordo com a disponibilidade das crianças e da instituição, o horário de atendimento e a ocupação da sala.

Deste modo e para formalizar todo o processo, enviamos por escrito um pedido de autorização para aplicação dos instrumentos e da recolha de dados, dirigido à direcção da instituição. Ainda, foi anexa uma carta onde se apresentava o programa, os seus

objectivos, horários, datas, confidencialidade e anonimato. Foi igualmente solicitado às crianças, a disponibilidade para a participação no estudo e foi lhes dada a possibilidade da não participação, no mesmo, se fosse essa a sua vontade expressa.

A avaliação das crianças foi realizada em duas etapas: num primeiro momento, as crianças que aceitaram participar no estudo, foram avaliadas com uma bateria de testes, sendo que este momento é designado de pré-teste e dizia respeito ao diagnóstico das competências existentes, através da aplicação dos instrumentos referidos no estudo. Num segundo momento, foi realizada a reavaliação das competências avaliadas no primeiro momento. Este último momento é designado de pós-teste no qual aplicou novamente os mesmos instrumentos.

O pré-teste pretendeu verificar quais as competências que as crianças possuem à priori e o pós-teste, verifica as competências adquiridas após a aplicação do programa para que desta forma se pudesse verificar a eficácia do mesmo. A avaliação inicial foi feita individualmente, no mês de Janeiro, e a segunda avaliação, no mês Abril. Os testes foram aplicados numa ordem fixa, igual para todas as crianças e em dois momentos de avaliação.

Por outro lado, para se proceder à validação e à adaptação transcultural do questionário BarOn EQ-i:YV, teve que ser solicitada a autorização, do autor da versão Brasileira, o Doutor Marcio Kerkoski.

Para o estudo da determinação das características psicometricas da escala BarOn EQ-i:yv, foi efectuado também um pedido de autorização formal, à Direcção Geral do Ministério de Educação (Anexo G) para a aplicação dos questionários junto da população alvo e ainda igualmente solicitado autorização aos Directores dos Agrupamentos das Escolas e aos Encarregados de Educação (Anexo H), para a recolha de dados dos alunos. Foram esclarecidos os objectivos e a garantia da confidencialidade dos dados e o direito de em qualquer momento poderem desistir. Salienta-se que os questionários foram apenas aplicados às crianças cujos pais autorizaram a sua aplicação (Anexo I). Refere-se por isso que um consentimento livre e esclarecido é fundamental para a participação dos indivíduos na investigação (Fortin, 2003).

Na aplicação dos instrumentos foram esclarecidas quaisquer dúvidas e conseguiu-se, de espontânea vontade 311 questionários, sendo que estes foram aplicados, no mês de Maio e Junho do ano lectivo de 2011, em horário escolar, com o auxílio dos professores.

2.7 Análise estatística utilizada

Constituídos os instrumentos, os dados foram recolhidos e foram lançados no programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Para o seu tratamento foram utilizadas as medidas de tendência central (média), medidas de dispersão como desvio padrão. Para efeitos de análise das diferenças, optou-se pela referência de Greene e D'Oliveira (1991) que consideram que quando o $p > 0,05$ significa que as diferenças não são significativas, que quando o p se situa entre 0,05 e 0,01 significa que as diferenças são significativas e que quando o $p \leq 0,01$ significa que as diferenças são muito significativas.

Para a validação da escala foram utilizadas as medidas de tendência central como as médias aritméticas, as medidas de dispersão e variabilidade como o desvio padrão. Para o estudo psicometrico foram calculadas correlações de cada item com o total e o alfa Cronbach, utilizado como medida de fidelidade interna do instrumento. A validade de construto foi feita através da análise factorial em componentes principais com rotação pelo método de varimax.

Para efectuar o nosso estudo a fim de verificar as hipóteses, utilizamos o teste de Wilcoxon, visto que as variáveis não apresentavam uma distribuição normal (averiguado através do teste de Shaipo Wilkson). De salientar, que apesar de não utilizarmos testes paramétricos, optou-se por colocar a média aritmética e desvio padrão, em virtude de ser mais clara a interpretação dos resultados.

A apresentação dos resultados obtidos far-se-á através do uso de tabelas que constituirão um suporte importante para a análise de dados.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para as questões relativas às variáveis de caracterização ou de atributo, utilizámos a estatística descritiva que consiste em resumir a informação, através de um processo sistemático de organização, síntese e apresentação de dados.

Em relação à idade das crianças, verificamos que apresentam uma média de 9,2 (DP= 0,9) (quadro 10).

Quadro 10

Caracterização da amostra em relação á idade das crianças (n=7)

Idade	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
	8	10	9,2	0,9

De acordo com a Hipótese geral do estudo pretende-se avaaaliar se as competências pessoais e sociais das crianças institucionalizadas, melhoram após a aplicação da intervenção do programa “Aprender para Ser”.

Para que seja mais fácil entender os resultados, iremos analisar variável a variável, incluída nas competências pessoais e sociais.

a) Auto-conceito e Auto-estima

No que diz respeito à Escala da Competência percebida -“ Como é que eu sou”, optou-se por analisar a eficácia da intervenção em cada um dos seis domínios do auto-conceito da versão original.

Quando se considera o auto-conceito por domínios específicos (quadro 11), percebemos que o grupo das crianças apresenta valores superiores após a intervenção, no entanto, apenas na dimensão da competência escolar, essas diferenças apresentam significado estatístico ($p = 0,039$)

Quadro 11

Resultados da aplicação do teste de wilcoxon às dimensões da “Escala da Competência Percebida” nos dois momentos.

	Antes da intervenção (n=7)		Depois da intervenção (n=7)		z	p
	Desvio		Desvio			
	Média	Padrão	Média	Padrão		
Competência escolar	14,86	1,07	16,00	1,00	-2,060 ^a	,039*
Aceitação social	14,00	1,15	16,14	3,02	-1,590 ^a	,112
Competência atlética	16,86	2,19	17,28	,49	-,516 ^a	,606
Aparência física	15,57	2,82	16,00	1,63	-,213 ^a	,832
Comportamento	16,57	2,44	16,71	1,11	-,687 ^a	,492
Auto-estima	15,86	1,86	16,43	1,72	-,850 ^a	,395

Nota: a = baseado nos ranks negativos;

*p<0,05

b) Competências sociais

As crianças, no primeiro momento, apresentam uma M=27,57 (DP=8,85) no comportamento total desta escala. No segundo momento, as crianças apresentam uma M=15,14 (DP=5,75), originando um valor estatisticamente significativo p=0,018, entre os dois momentos. Este resultado indica que as crianças, no geral, optam por uma comunicação mais assertiva nas suas relações com os outros. A nível do comportamento agressivo, averiguámos que no primeiro momento a M=17,43 (DP=9,10) e no segundo momento a M=5,57 (DP=4,79), originando uma diferença significativa p=0,027. A nível do comportamento passivo, no primeiro momento, a M=-9,86 (DP=6,36) e no segundo momento, a M=-9,57 (DP=6,52), não existindo diferença significativa (Quadro 12). Isto significa que as crianças utilizam menos comunicação agressiva, nas relações com os outros, nas mais variadas situações sociais.

Quadro 12

Resultados da aplicação do teste de de wilcoxon às competências sociais (“CABS- Children’s Assertive Behavior Scale”), nos dois momentos.

Dimensões	Antes da intervenção (n=7)		Depois da intervenção (n=7)		z	p
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio Padrão		
Comportamento total	27,57	8,85	15,14	5,75	-2,371 ^a	,018*
Comportamento agressivo	17,43	9,10	5,57	4,79	-2,207 ^a	,027*
Comportamento passivo	-9,86	6,36	-9,57	6,52	-2,207 ^a	,735

Nota: a= baseado nos ranks negativos
*p<0,05

Contudo, neste estudo pensou-se ser pertinente averiguar os resultados individuais dos itens para obter uma melhor compreensão acerca da evolução das crianças após a intervenção.

Relativamente às perguntas 6,10,11, verificou-se que os resultados das respostas, após a intervenção de todas as crianças, incidiram na resposta assertiva (100%), indicando uma mudança de comportamento menos agressivo em algumas situações específicas. Nas perguntas 1,2,14,19,22,26 e 27, as crianças, na sua maioria, optaram por uma resposta assertiva (71,48%), contudo ainda se verifica algumas respostas agressivas e passivas (quadro 13).

Quadro 13

Resultados das respostas (percentuais) das crianças às questões das competências sociais antes e depois da intervenção

	Antes da intervenção (n=7)					Depois da intervenção (n=7)				
	0*	1	2	-1	-2	0	1	2	-1	-2
1-Alguém te diz és muito simpático/a..	57,1	42,9	-	-	-	71,4	-	14,3	-	14,3
2- Alguém faz uma coisa que tu achas mesmo bom.	28,6	14,3	57,1	-	-	71,5	28,6	-	-	
3- Estas a trabalhar numa coisa de que gostas e achas que está mesmo bom. Alguém te diz “Não gosto disso.	14,3	-	28,6	28,6	28,6	42,9	14,3	14,3	-	28,6
4- Estas a trabalhar numa coisa de que gostas e achas que está mesmo bom. Alguém te diz “Não gosto disso.	-	42,9	42,9	-	14,3	42,9	14,3	28,6		14,3
5-Alguém com quem combinaste encontrar-te chega com 30 minutos de atraso, o que te aborrece. A pessoa não dá nenhuma explicação.	28,6	57,1	-	-	28,6	85,7	-	-	-	14,3
6- Precisas que alguém te faça um favor.	42,9	14,3	14,3	14,3	-	100	-	-	-	-
7 “Alguém te pede que faças uma coisa que te impedirá de fazer aquilo que realmente queres fazer:	14,3	28,6	14,3	28,6	14,3	57,1	-	14,3	28,6	-
8 – Alguém que tu não conheces chega-se a ti e diz –te Olá”	42,9	42,9	-	-	14,3	57,1	28,6	14,3	-	-
9- Vês alguém que gostarias de conhecer.	14,3	57,1	14,3	-	14,3	57,1	-	-	42,9	-
10 -Sabes que alguém está preocupado,	42,9	28,6	-	14,3	14,3	100	-	-	-	-
11 -Tu estás preocupado e alguém te diz :“Pareces preocupado”.	28,6	28,6	-	28,6	14,3	100	-	-	-	-
12-Alguém pede que faças uma coisa, que tu não sabes porque tem que ser feita.	-	14,3	71,4	-	14,3	42,9	-	28,6	14,3	14,3
13-Acusam-te de um erro que outra pessoa fez.	-	14,3	42,9	28,6	14,3	28,6	28,6	-	14,3	28,6
14-Alguém te diz que acha que fizeste uma coisa muito bem feita.	28,6	28,6	28,6	14,3	-	71,4	28,6	-	-	-
15-Estás a falar muito alto com um amigo e alguém te diz .	71,4	14,3	-	14,3	-	85,7	14,3	-	-	-
16 -Alguém foi muito simpático contigo.	28,6	42,9	-	14,3	14,3	42,9	-	14,3	28,6	14,3
17-Estás numa fila e passam-te à frente.	14,3	14,3	28,6	14,3	28,6	42,9	-	14,3	14,3	28,6
18 -Alguém fez-te alguma coisa que te aborreceu,	28,6	42,9	14,3	14,3	-	42,9	14,3	-	28,6	14,3
19 -Alguém tem uma coisa que tu gostavas de usar.	71,4	-	14,3	14,3	-	71,4	14,3	-	14,3	-
20-Alguém te pede emprestado uma coisa nova que tu não queres emprestar.	57,1	14,3	14,3	14,3	--	57,1	-	-	14,3	28,6

Quadro 13

Resultados das respostas (percentuais) das crianças às questões das competências sociais antes e depois da intervenção

	Antes da intervenção (n=7)					Depois da intervenção (n=7)				
	0*	1	2	-1	-2	0	1	2	-1	-2
21- Um grupo está a conversar sobre um assunto que tu gostas muito e apetece-te entrar na conversa.	-	14,3	42,9	-	42,9	14,3	14,3	14,3	14,3	42,9
22 “Estás a fazer qualquer coisa e alguém te pergunta “Vês alguém escorregar e cair”,	28,6	57,1	14,3	-	-	71,4	-	-	14,3	14,3
23 Vês alguém escorregar e cair	42,9	-	28,6	14,3	14,3	28,6	14,3	-	57,1	-
24-”Bateste com a cabeça numa prateleira e magoaste-te, perguntam-te “Estás bem?”	28,6	14,3	14,3	42,9	-	85,7	14,3	-	-	-
25-Tu fizeste um erro e acusam outra pessoa em vez de ti.	28,6	14,3	42,9	-	14,3	14,3	85,7	-	-	-
26 -Sentes-te ofendido por alguma coisa que te disseram..	42,9	-	28,6	-	28,6	71,4	14,3	-	-	14,3
27- Alguém te interrompe muitas vezes quando estás a falar.	57,1	14,3	28,6	-	-	71,4	-	14,3	-	14,3

Nota*: -2= resposta muito passiva;-1= reposta passiva; 0=resposta assertiva 1=resposta agressiva; 2=resposta muito agressiva

c) Coping

Perante os dados obtidos na prova do SCSII- schoolagers’ Coping Strategies Inventory verifica-se que: a média em relação à Frequência do factor 1 (M=26,7;DP=2,8) no primeiro momento é inferior à do segundo momento (M=29,3;DP=3,5); a média da frequência do factor 2 (M=11,6; DP=2,2) do primeiro momento é superior à do segundo momento (M=10,9;dp=1,3) e a média do factor 3 (M=12,6;DP=3,2) no primeiro momento é superior ao do segundo momento (M=14,9;DP=1,6). Isto pode significar que as crianças, num segundo momento, e após a intervenção, utilizam mais as estratégias de eficácia do factor 1 e 3 (Distracção cognitivo-comportamental e activas), contudo não foram encontradas diferenças significativas para estes factores (quadro 38).

Relativamente à Escala da Eficácia, verificamos que a média da eficácia no factor 1 (M=30,4;DP=2,5) no primeiro momento ficou igual à do segundo momento da avaliação (M=30,4;DP=1,6), a média da eficácia no factor 2 (M=12,6;DP=2,3) no primeiro momento é superior à do segundo momento (M=9,9;dp=0,9) e a média da eficácia no primeiro momento (M=19,0;DP=3,2) é inferior à do segundo momento (M=22,6;DP=2,4), existindo uma diferença estatisticamente significativa, no factor 1 e 3, o que indica que as crianças recorrem após a intervenção a mais estratégias de distração cognitivo-comportamental (p=0,42) e activas (p=0,17) (quadro 14).

Quadro 14

Resultados da aplicação do teste de wilcoxon, às estratégias de coping (Schoolagers' Coping Strategies Inventory) , nos dois momentos.

		Antes da intervenção (n=7)		Após a intervenção (n=7)		Z	p
		M	DP	M	DP		
Escala da frequência Da estratégias	Factor 1 Distração cognitivo-comportamental	26,7	2,8	29,3	3,5	-1,439(a)	,150
	Factor 2 Acting-out	11,6	2,2	10,9	1,3	-,738(b)	,461
	Factor 3 Activas	12,6	3,2	14,9	1,6	-1,706(a)	,088
Escala da Eficácia das estratégias	Factor 1 Distração cognitivo-comportamental	30,4	2,5	30,4	1,9	-2,036(b)	,042*
	Factor 2 Acting-out	12,6	2,3	9,9	0,9	,000(c)	1,000
	Factor 3 Activas	19,0	3,1	22,6	2,4	-2,384(a)	,017*

Nota::M=Média;SD=Desvio-Padrão

*p<0,05

d) Inteligência emocional

De acordo com os dados obtidos nas dimensões da Inteligência emocional, verifica-se que após a intervenção existiram diferenças significativas em todas as dimensões, pois o p de todas as dimensões/factores, situa-se entre 0,05 e 0,01. Desta forma e sendo que a escala interpessoal apresenta um p = 0,027, a escala interpessoal um p =0,014, a escala da regulação emocional um p = 0,018, a escala adaptabilidade um p = 0,016 e a

escala de humor geral um $p = 0,017$, existe a indicação de que as crianças apresentam uma Inteligência emocional muito superior após a intervenção (quadro 15).

Quadro 15

Resultados da aplicação do teste de wilcoxon, à inteligência emocional (BarOn:EQ-i:YV) , nos dois momentos.

Dimensões	Antes da intervenção (n=7)		Depois da intervenção (n=7)		Z	p
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Escala intrapessoal	21,28	2,75	27,85	2,11	-2,213	0,02*
Escala interpessoal	22,14	3,28	26,71	3,35	-2,456	0,01*
Regulação emocional	27,58	3,59	33,71	2,69	-2,371	0,01*
Adaptabilidade	12,28	2,05	12,71	1,79	-0,680	0,01*
Humor geral	5,42	2,22	9,571	1,51	-2,388	0,01*

* $P < 0,05$

4 .DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este estudo tinha como objectivo avaliar o efeito da frequência de um programa de competências pessoais e sociais, em idades compreendidas entre os oito e os onze anos de idade.

Com este objectivo, foi desenvolvido e implementado o programa “Aprender para ser”. Este teve uma frequência de uma sessão por semana e decorreu em 13 semanas consecutivas. Durante as sessões as crianças foram recebidas em grupo, num ambiente insonorizado e com características propícias à concretização das tarefas onde teriam de realizar os exercícios propostos, para cada sessão.

Através dos resultados obtidos, verificou-se que as crianças que participaram no programa conseguiram obter melhores resultados em algumas provas, mas não em todas as provas avaliadas.

Os resultados permitiram-nos verificar que na avaliação final e após a intervenção existiram diferenças significativas em alguns domínios das provas utilizadas, nomeadamente: nos domínios da Competência escolar da Escala da Competência percebida -“ Como é que eu sou”, no comportamento total e no comportamento agressivo da escala do comportamento social, CABS-,Children’s Assertive Behavior Scale, nos domínios das estratégias de eficácia activas e cognitivo-comportamental na escala do SCSI- Schoolager’Coping Strategies Inventory e em todos os factores da inteligência emocional. Comparando os resultados obtidos pelo grupo, nos dois momentos de avaliação, verificámos que a nível do auto-conceito, na escala da Competência percebida -“ Como eu sou”, todos os domínios obtiveram valores de média superiores no primeiro momento, contudo apenas o domínio da competência escolar se realçou com um valor significativo. Este facto sugere que as crianças ao nível escolar e após a intervenção se percebem como uma alta capacidade no desempenho escolar. Tal como no estudo, de Asensio, Acarin & Romero (2006), os jovens participantes em actividades que produzam bem-estar e os faça sentir competentes e apoiados são mais comprometidos com a sua saúde, cuidam melhor de si mesmos e dos demais, superam mais rapidamente as dificuldades e possuem melhores competências no rendimento académico.

Ainda se poderá observar que a nível da aceitação social, na aparência física e competência atlética, os valores da média aumentaram (quanto mais altos os valores melhores competências), indicando que o programa parece ter influenciado

positivamente a maneira como as crianças se avaliam relativamente à sua aceitação por outras criança /pelos pares, a sua capacidade em jogos e desportos e a sua satisfação pessoal relativamente ao seu aspecto, peso e tamanho. Segundo Garner, Jones, e Miner, (1994) e Izard, (1971) os resultados do seu estudo, demonstram que as crianças com maior capacidade de reconhecer e nomear emoções são mais bem aceites pelos pares, têm melhores resultados académicos e apresentam melhor adaptação e sucesso escolar (Walden & Field, 1990).

Ainda os dados a nível das melhorias nos domínios da aceitação escolar, competência atlética e aparência física, parecem corroborar com o estudo longitudinal do programa “Crescer a Brincar”, onde avaliaram a eficácia de um programa que pretende promover o ajustamento e o bem-estar psicológico nas crianças, através do desenvolvimento de competências sociais, afectivas e cognitivas das crianças com idades compreendidas entre os seis e nove. No final do programa salientaram melhorias na competência académica, aparência física, e as crianças foram muito mais bem aceites pelos pares. (Crusellas, Barbosa, Moreira e Sá, 2002-2006). Contudo, segundo este estudo, ainda existiram melhorias no domínio do comportamento, facto que não se verifica neste nosso estudo. O que indica que as crianças após o programa não modificaram a sua percepção quanto ao modo como agem de acordo com o que se espera delas. Várias hipóteses se podem colocar para descodificar o porquê de ao nível do auto-conceito, não conseguirem na totalidade obter resultados significativos. Uma delas, possivelmente, poderá apontar para o facto de que estas provas poderão não ter sido as mais adequadas aos objectivos do estudo, não permitindo distinguir as melhorias que as crianças daí pudessem adquirir, não pelo treino das competências mas pelo seu desenvolvimento ou por outros factores externos não controláveis. Ou ainda talvez porque necessitassem de mais tempo de intervenção e mais tempo de intervalo entre o termino do programa e a 2ª avaliação.

Apesar de numa primeira instância os resultados do auto-conceito parecerem insatisfatórios, eles poderão convergir com o postulado de Veiga (1996) em relação ao desenvolvimento do auto-conceito. Em termos desenvolvimentais, o auto-conceito apresenta um declínio no início da adolescência e as dimensões diferenciadas do auto-conceito começam a surgir por volta dos 11/12 anos de idade com a sua progressiva estabilidade ao longo da adolescência (Veiga, 1996).

A nível dos resultados obtidos pelo nosso estudo na variável do comportamento social, medido pelo CABS, verificamos que após a intervenção as crianças obtiveram um resultado significativo no comportamento total, indicando que as crianças utilizam uma comunicação mais assertiva, conseguindo um grau de assertividade de menos de 15,1, sendo este bastante mais baixo em cerca de 12,4 pontos em relação ao primeiro momento. Segundo Michelson e Wood (1982) o valor médio da assertividade é de 13 pontos, e quanto menor é o valor, maior é a assertividade.

Pode ser verificado que em algumas respostas as crianças (n=7) após o programa escolheram respostas assertivas, como é o caso da pergunta, nº6 -“Precisas que alguém te faça um favor.”, na nº 10 -“Sabes que alguém está preocupado.” e na nº 11 “Tu estás preocupado e alguém te diz: “Pareces preocupado.”

Ainda é de salientar que ao analisar o resultado do comportamento agressivo, também nos deparamos que as crianças após a intervenção obtiveram um resultado com diferenças significativas, o que indica que as crianças começaram a comunicar com menos agressividade nas mais variadas situações sociais. Como exemplo, esta situação pode ser verificada na resposta da pergunta nº 5 - “Alguém com quem combinaste encontrar-te chega com 30 minutos de atraso, o que te aborrece”. Percebemos que nenhuma criança respondeu agressivamente, na pergunta nº 9 “Vês alguém que gostarias de conhecer”.

Averigua-se assim que o programa auxiliou as crianças a obterem uma comunicação mais assertiva tais como fazer ou receber um elogio, iniciar uma conversa ou fazer um pedido, diminuindo assim uma comunicação agressiva que era visível antes da intervenção. No estudo de Crusellas, Barbosa, Moreira e Sá, (2002-2006), no terceiro ano em 2004/2005, a análise revelou resultados muito positivos nas crianças do grupo experimental, onde se diferenciaram significativamente ($p = 0,00$) das do grupo de controlo, no grau de Assertividade. As crianças do grupo experimental melhoraram 4,1 pontos após a aplicação do programa, conseguindo um grau de assertividade de menos de 8 pontos.

No Programa Goal que foi implementado em Portugal, para analisar a eficácia do programa de competências pessoais e sociais em crianças dos dez aos catorze anos de idade, os resultados indicam que o programa proporcionou um maior sucesso escolar e menor envolvimento em comportamentos de risco e de agressividade (Matos, 2005).

A nível dos resultados de coping, podemos averiguar que as crianças, após a intervenção, obtiveram resultados significativos nas estratégias de eficácia de distração cognitivo-comportamental e activas. Este resultado indica que as crianças começaram a utilizar, depois do programa, estratégias que lhes permitiam afastar ou evitar situações stressantes e/ou utilizar estratégias que lhes permitiam exteriorizar afectos negativos. Segundo Barros, (1999 citado por Lima, Lemos & Guerra, 2003) há tendência a considerar que as estratégias do tipo cognitivo-comportamental e activas são mais eficazes no sentido de serem capazes de reduzir ansiedades vivenciadas pelas crianças porque as estratégias de coping do tipo cognitivo-comportamental representam uma forma de lidar com os problema e as activas permitem centrar-se no problema e pedir ajuda para o solucionar. Verificou-se, ainda, que as estratégias de acting out, foram as menos utilizadas, pois os valores desceram consideravelmente após a intervenção. Isto significa que as crianças, da nossa amostra, após o programa não utilizaram estratégias de agressão verbal e física, como por exemplo gritar/berrar e/ou andar à luta. Elas não tendem a exprimir estratégias de tentativas de bloqueio perante o problema ou agir perante emoções negativas e não incluem uma componente negativa elevada, de impulsividade e de baixa auto-regulação, situação esta que vai de encontro aos resultados encontrados por outros estudos (Lima, Lemos & Guerra, 2003). Tal como nos estudos de Mishara e Ystgaard (2006) que analisaram a eficácia de um programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais “Zippy`s Friends”, em crianças, verificaram que os resultados eram significativos nas estratégias de coping activas e cognitivo-comportamental. Ainda, segundo Raimundo e Pinto (2006) num estudo exploratório, em crianças do 4º ano ao 9º ano de escolaridade, verificaram diferenças significativas na frequência e eficácia do coping. Estes identificaram que as estratégias de coping “activas” foram as mais utilizadas e consideradas mais eficazes, pelos/as alunos/as, sendo as únicas a situarem-se acima do ponto médio, além da eficácia percebida das estratégias de distração cognitivo-comportamental. Relativamente às estratégias de coping, as raparigas utilizam mais frequentemente estratégias de activas e consideram mais eficazes as estratégias de “distração cognitivo-comportamental” e activas, do que os rapazes. Ainda descobriram que os /as alunos/as provenientes do grupo etário, dos 9 aos 12 anos, utilizam com menos frequência estratégias de acting out considerando-as menos eficazes do que os outros grupos etários dos 13 aos 14 anos e dos 15 aos 17 anos.

A nível dos resultados da Inteligência emocional, aferimos que as crianças após a intervenção obtiveram resultados estatisticamente significativos, em todas as dimensões, dimensão intrapessoal, interpessoal, regulação emocional e humor geral. Estes resultados indicam que as crianças começaram a entender melhor as suas emoções e a expressá-las com maior facilidade, a ouvir e a entender os sentimentos dos outros e a criar e a manter relacionamentos. Os resultados também indicam que as crianças parecem ser mais flexíveis e apresentam maiores capacidades de encontrar caminhos positivos para os problemas diários, gerindo de forma positiva eventos stressantes. Ainda se constata, que as crianças apresentam uma perspectiva mais positiva. Apesar dos estudos encontrados sobre programas emocionais não terem utilizado o mesmo instrumento de avaliação, verificou-se, também, tal como no estudo de Casel (2003) que o programa proporcionou às crianças e jovens, competências para reconhecerem e gerirem as suas emoções, apreciarem as perspectivas dos outros, estabelecerem objectivos positivos, tomarem decisões responsáveis e lidarem eficazmente com situações interpessoais. Ainda, no Programa de Educação Emocional, no Colégio Águia, em Salvador, Bahia, os resultados evidenciaram-se logo a curto prazo, onde se denota um desenvolvimento na capacidade de análise acerca de si próprios, no desenvolvimento da empatia, no autocontrole dos impulsos e num melhor relacionamento social.

Por outro lado, no estudo de Hindes, Thorne, Schwean e Mckeought, (2008), onde foi analisado o impacto de um programa de treino de liderança ao nível do auto-conceito e inteligência emocional, verificou-se que os dados obtidos indicaram que o programa teve efeito positivo na inteligência emocional e no auto-conceito geral.

A amostra foi então constituída por 311 crianças, de três escolas do país, e salienta-se que a amostra era maioritariamente constituída por crianças do sexo feminino (50,5%) e com uma média de idades de 9 anos (DP=0,8).

Averiguamos que o BarOn:EQ-i:YV, apresenta propriedades psicometricas adequadas, pois pela análise constatou-se que os itens apresentaram uma boa consistência, agrupando-se em 5 dimensões. Obtivemos assim, uma escala com 33 itens, apresentando todos os itens um alfa com um total superior a 0,60. Os itens apontam para cinco factores, escala interpessoal, escala intrapessoal, regulação emocional, adaptabilidade e humor geral. As dimensões apresentam valores de alfa entre 0,632 e 0,749. No estudo de Maree e Pietersen (2008), foram encontrados alfas Cronbach para

cada dimensão ainda mais baixos que no nosso estudo. Contudo, tal como no estudo original de Maree e Pietersen (2008), a dimensão impressão positiva foi excluída, dado que segundo Maree e Pietersen (2008) os itens foram artificialmente anexados a outros itens e não estavam relacionados com o conceito de Inteligência Emocional de Bar-On.

5. CONCLUSÃO

O estudo realizado permite concluir que a implementação do programa de promoção de competências pessoais e sociais teve melhoria em algumas áreas. Na nossa hipótese geral, antevíamos que os resultados na avaliação final seriam melhores que na avaliação inicial. No entanto, verificamos parcialmente esta hipótese, pois apesar do grupo experimental ter melhorado os seus resultados em todas as áreas avaliadas, concluímos na avaliação final, que apenas foi possível averiguar diferenças significativas em três áreas, a saber: comunicação geral e agressiva, nas estratégias coping, activas e cognitivo-comportamentais e na inteligência emocional.

Foram apuradas melhorias nas variáveis relacionadas com a relação com os outros, na área interpessoal, o que pode estar relacionada com o facto do programa ter sido estimulado em grupo. De acordo com Gardner (1998), a área da inteligência Emocional é um elemento fundamental pois é crucial para o discernimento emocional, da auto-compreensão e do auto-conhecimento. Só podemos identificar e reconhecer um sentimento numa outra pessoa, se tivermos a consciência clara de existência de nós mesmos. Para que haja empatia verdadeira é preciso comparar o nosso sentimento com o sentimento do outro. Contudo, dado que os resultados na área intrapessoal não foram os mais desejados, alvitramos que em possíveis estudos futuros algumas actividades e tarefas sejam estimuladas de forma individual, de modo a que as competências intrapessoais sejam aumentadas.

Por outro lado, seria importante uma continuação do estudo, no sentido de proporcionar uma continuação da estimulação das variáveis nestas crianças, para verificar ou aferir com maior rigor e clareza os resultados a longo prazo. Salienta-se que a falta de um posterior follow-up, ou seja, a falta de um período de acompanhamento do grupo, não nos permite averiguar a longo prazo se os ganhos obtidos com a intervenção são apenas limitados no tempo, ou se por outro lado, se representam alterações duradouras nas competências adquiridas.

Seria também pertinente englobar nestes programas todos os agentes de educação, professores e auxiliares do lar, visto que os programas de intervenção com um cariz desenvolvimental deverão apresentar uma visão holística do sujeito (Moreira, 2002b; Matos, 1997, 1998). No que se refere à intervenção, ao nível das instituições, esta não pode incidir exclusivamente nas crianças e jovens, mas deverá incluir a formação dos técnicos, nunca esquecendo a importância das relações interpessoais, do trabalho em grupo, e ainda da vivência pessoal como meio de compreensão e facilitador da

intervenção (Ferra, 1992). Tal como é aludido na investigação de Greenberg et al., (2003). Os programas de prevenção e promoção, que se focalizam em diferentes domínios (indivíduo, escola e família), são mais eficazes do que aqueles que se focalizam apenas na criança. Ainda, e quando o ensino de sala de aula é combinado com diferentes esforços com o intuito de criar um ambiente cuidador e propício a um reforço a partir de pares, familiares, elementos da escola, profissionais de saúde ou outros membros da comunidade, há uma probabilidade acrescida dos alunos adoptarem práticas sociais e de saúde muito mais positivas (Weissberg & Greenberg, 1998; citado por Greenberg et al., 2003).

Em suma, era benéfico que em futuras investigações se procurasse analisar a influência da intervenção nas capacidades académicas e sociais, incluindo um questionário aos professores e auxiliares nas instituições, pois tal facto permitiria verificar, uma possível influência do programa nos comportamentos em sala aula nas escola, nas instituições, tal como nos estudos de Cruscellas, Barbosa, Moreira e Sá (2002-2006), Monkeviciene, Mishara e Dufour (2006), Clarke e Barrey (2010) e Franco (2007).

Há que salientar que o número de crianças da amostra poderá não ter sido suficiente para constatações generalizadas do programa em todas as crianças institucionalizadas e por essa razão, refere-se que todos os estudos que se possam realizar à posteriori, sempre que possível, deveriam utilizar amostras mais abrangentes.

Para além das melhorias observadas nos resultados dos testes de avaliação e dado que a investigação foi realizada pela mesma pessoa que aplicou o programa, é de referir que foi possível verificar melhorias ao longo do programa, através de observações, relatos prestados pelas crianças e pelas fichas de avaliação de cada sessão. Estas melhorias não só foram constatadas pela comunicação utilizada, na confiança em si próprias e na concretização das tarefas, mas também na capacidade das crianças abraçarem as regras impostas com maior capacidade de tolerância à frustração e ao stress. Constatamos ainda, que todas as crianças gostaram bastante de realizar as sessões de intervenção, tendo muitas delas referido que queriam mais sessões, pois manifestavam que era um momento de reflexão dos seus comportamentos, sentimentos e emoções, através do material lúdico que muito as motivava. Este facto revela que se conseguíssemos implementar este tipo de iniciativas, por exemplo, num apoio psicopedagógico em instituições e escolas, estas seriam provavelmente bem acolhidas

pelos alunos/as, podendo desta forma proporcionar tal como o programa de SEL, o desenvolver de competências que ajudem a reconhecer e gerirem as suas emoções, a apreciarem as perspectivas dos outros, a estabelecerem objectivos positivos, a tomarem decisões responsáveis e a lidarem eficazmente com situações interpessoais, dentro das comunidades escolares (Casel, 2003).

Relativamente aos dados obtidos na adaptação do BarOn:EQ-i:YV, podemos referir que a escala perdeu alguns itens, o que facilitou as crianças na sua compreensão e preenchimento, pois muitas das crianças manifestaram algumas dúvidas, em alguns itens, e diversas vezes era referido que o “teste era muito grande”. Contudo podemos confirmar que a escala é um instrumento rigoroso, válido e com boas características psicométricas.

6. REREFERENCIA BIBLIOGRAFIAS

Almeida, L.S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, Vol.6, N.º 2, 155-165;

Alves, P. (2005). Dos objectivos às competências: implicações para a avaliação de um programa de formação de professores. In J. C. Morgado & M. P. Alves (Orgs.). *Mudanças educativas e curriculares e os educadores/professores? Actas do Colóquio sobre Formação de professores* (pp. 29-42). Braga: Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação - Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa;

Arándiga, A.(1994). *Programas de reforzamiento em las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas*. Madrid: EOS;

Asensio, J. M., N; Acarin., & Romero, C. (2006) — Emociones, Desarrollo Humano y Relaciones Educativas. In: Assencio, J. M.; Carrasci, J. G.; Cubero, L. N. & Larosa,A, J. *La vida emocional, las emociones y la formación de la identidad human*. Barcelona: Editorial Ariel. ;

Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 989-1003;

Bar-On, R. (2000). *Emotional and Social intelligence. Insights from the emotional quociente inventory*.In: R.BarOn &y. Parker (Eds). *The handbook of emotional intellengence*. San Francisco: Jossey-Bass;

Bar-On, R. & Parker, J. D. A. (2002). *Manual de Inteligência Emocional: Teoria e Aplicação em casa, na escola e no trabalho*. Porto Alegre: Artmed

Bisquerra, R. & Cassá, E.L.(2003). *Educacion Emocional- Programa para 3-6 años* Brcelona: Praxis;

Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo as competências profissionais*. Porto Alegre: Artmed;

Brackett, M. & Katulak, N.(2006). The emotionally intelligent classroom: Skill-based training for teachers and students;

Caballo, V. (1987). *Teoria, Evaluation y entrenamiento de las Competências sociales*. Valencia: Promolibro;

Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczak, H. & Hawkins, D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development Programs. *Prevention & Treatment*, 5(15);

Carneiro, R. (2005). *Casa Pia de Lisboa. Um Projecto de Esperança: as estratégias de acolhimento das crianças em risco – relatório final*. Cascais: Principia;

Casares, M. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción Social (PEHIS)*. Madrid: CEPE;

Causey, D., & Dubow, E. (1992). Development of a self-report measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(1), 47-59;

Ceitel, M. (2006), *Enquadramento geral e perspectivas de base sobre o conceito de competências*, in *Gestão e Desenvolvimento de Competências*, Lisboa, Edições Sílabo;

Chisholm, K. (1998). A three-year follow-up attachment and indiscriminate friendliness in children adapted from Romanian orphanages. *Child Development*, 69, 1092-1106;

Clarke, A.M. & Barry, M.M. (2010). *An evaluation of the Zippy's Friends emotional wellbeing programme for primary schools in Ireland*. Health Promotion Research Centre, National University of Ireland Galway;

Compas, B. E., Davies, D. E., Forsythe, C. J., & Wagner, B. M. (1987). Assessment of major and daily stressful events during adolescence : The adolescents perceived scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 534-541;

Costa, A. (2007). *Competência Percebida: Comparação entre alunos com Altas e Sem Altas Capacidades Cognitivas*. Dissertação de Estudos Avançados não publicada, Faculdade de Psicologia da Universidade de Santiago Compostela;

Crusellas, L., Barbosa, M., Moreira, P., Sá, I. (2006). *Promoção do Ajustamento Psicológico no 1º ciclo do Ensino Básico: Avaliação do programa "Crescer a Brincar"*.

Cruz, C. (2001). *Competências e habilidades: da proposta à prática*. São Paulo: Edições Loyola;

Dias, I. (2003). *Programa- Going for the goal/"Lutar pelos objectivos"- Um programa de competências de vida aplicado a crianças do 4º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação;

Dias, I.S. (2010, Janeiro/Junho). *Competências em educação: Conceito e significado pedagógico*. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (1), 73-78;

Dowsett, S. M., & Livesey, D. J. (2000). The development of inhibitory control in preschool children:

Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25(2), 115-152;

Durlak, J.A., Taylor, R.D., Kawashima, K., Pachan, M.K., Dupre, E.P., Calio, C.I., et al. (2007). Effects of positive youth development programs on school, family and community systems. *American Journal of Community Psychology*, 33, 269-286;

Erikson, E. H. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores;

Ferra, A. (1992). *Anima – Pedagogia e animação comunitária* (Ed.), Associação Comunitária de Saúde Mental;

Fernandez-Bérrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(2), 421-436. Acessado a 20 Janeiro de 2011 de www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/english/Art_15_256.pdf;

Franco, M. (2007). *A gestão das emoções na sala de aula- Projecto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Fundação para a ciência e tecnologia;

Fortin, M.F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência;

Frydenberg, E. (1996). *Adolescent coping. Theoretical and research perspectives*. London: Routledge;

Gama, A. S. (2004). *A Qualidade da Vinculação nas Crianças Institucionalizadas: a Terra do Nunca e os Meninos Perdidos*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada;

Gardner, H., & Hatch, T. (1989). “ Multiple Intelligence Go to School” .*Education Research*, 18, 8-10;

Garner, P. W., Jones, D. C., & Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive competence. *Child Development*, 65, 622-637;

Gentile, P., & Bencini, R. (2000). *Construindo competências - Entrevista com Philippe Perrenoud*. Acedido em 28 de Junho de 2011 de www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html

Goleman, D.(1996a).*Inteligência Emocional*, Ed. Ática;

Golema, D.(1996b). *Inteligência emocional*. Lisboa: Circulo de leitores;

Gonçalves, C.M. (2000) *Desenvolvimento vocacional e promoção de competências*. Comunicação apresentada no 2º Encontro Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza, Porto 12 a 14 de Outubro 2000. Comunicação publicada em www.psicologia.com.pt/artigos;

Gottman, J.(1997). *Inteligência Emocional e a Arte de Educar Nossos Filhos*. São Paulo: Ed Objetiva;

Guerra, M. P.,& Lima, L. (2005). *Intervenção Psicológica em grupos em contextos de saúde*.Lisboa:Climepsi;

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Bases Prevention and Youth Development Trough Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58 (6/7), 466-474;

Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Presença;

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87- 97;

Harter, S. (1986). *Manual for the perception profile for college students*. Denver, CO: University of Denver;

Harter, S. (1988). *Manual for the Self- Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver;

Harrod, N. R. & Scheer, S. D. (2005) .An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence in Relation to Demographic Characteristics. *Adolescence* (Fall) 40, 159, pp. 503-512;

Hindes, Y.,Thorne, K.,Schwean,V.& Mckeough, A.(2008). Promoting intrapessoal qualities in adolescents-Evaluation of Rapport's teen leadership breakthrough program Canadian. *Jornal of School Psychology* 23, 206-222;

Hobbs,S.A.,& Walle,D.L. (1985). Validation of the Children's Assertive Behavior Scale. *Jornal of Psychopathology and Behavioral Assement*, 7(2),145-153;

Hops, H. (1983). Children's social competence and competencies: current research practice and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18;

Hops, H., Greenwood, C. (1988). Social competence deficits. In E. Mash & L. Terdal(Ed.), *Behavior assessment of childhood disorders* (2ª ed). New York: Guilford Press;

Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton- Century-Crofts.

Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Pessoais – Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: Asa Editores;

Katz, L., & McClellan, D. (1996). *O papel do professor no desenvolvimento social das crianças* (1.ª ed) Lisboa: Texto Editora;

Kerkoski, M.J. (2008). *Prática Desportiva e Inteligência Emocional: Estudo da influência do Desporto na aquisição de aptidões de Inteligência emocional*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga;

Lima, L., Lemos, M.S. & Guerra, M.P. (2002). Estudo qualidades psicométricas do SCSI (Schoolager's Coping Strategies Inventory) numa amostra população portuguesa. *Análise psicológica* 4, 555-579;

Matos, M. G. (1997). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Edições Faculdade Motricidade Humana;

Matos, M.G. (2005). *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana;

Matos, M. G., Simões, C., & Carvalhosa, S. (Org.).(2000). *Desenvolvimento de Competências de Vida na Prevenção do Desajustamento Social*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana;

Matos, M. G., Simões, C. (2003). *Apprendisti adulti – Interventi di prevenzione e terapia con gli adolescenti*. Milão: McGraw – Hill;

Maree, J.G & Pietersen, J.J.(2008). A Pêdi of Translation of the Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version. *Internacional Jornal, of Adolescence*, 14, 161-184;

Martins, M. A., Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (1995). Escala de auto-conceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. In L. S. Almeida, M. R. Simões & M. M. Gonçalves (Eds.), *Provas psicológicas em Portugal* (Vol. 1, pp. 79-89). Braga, Portugal: Associação dos Psicólogos Portugueses;

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1999). *Inteligência Emocional na Criança: Aplicação na Educação e Dia-a-Dia*. São Paulo: Editora Campus, Michelson, L., & Wood, R.

(1982). Development and psychometric properties of the Children's Assertive Behavior Scale CABS. *Journal of Behavioral Assessment*, 4, 3-14;

Mishara, B.L. & Ystgaard, M. (2006). Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's Friends. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 110-123;

Moreira, P. (2001a). *Para uma prevenção que previna*. Coimbra: Quarteto Editora;

Moreira, P. (2001b). *Crescer a brincar. Bloco de actividades para a promoção do ajustamento psicológico*. Coimbra: Quarteto Editora;

Muijs. R. D. (1997). Predictors of academic achievement and academic self-concept: a longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 263-277;

Organização Mundial de Saúde (2002). *Rapport sur la santé dans le monde "Réduire les risques et promouvoir une vie saine"*. Genève: OMS;

Pais-Ribeiro, J.L. (2007). *Avaliação em psicologia da Saúde. Instrumentos publicados em Português*. Coimbra: Quarteto Editora;

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora;

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições Asa;

Pestana, M. H.; Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais – A complementaridade do SPSS* (4ª ed). Lisboa: Edições Silabo;

Raimundo, R. C. P., & Marques Pinto, M. A. P. (2006). Stress e estratégias de coping em crianças e adolescentes em contexto escolar. *Aletheia*, 24, 09-19.;

Ribeiro, A. M. (2008a). *Projecto de promoção da autonomia de crianças e jovens em acolhimento residencial*. Tese de Mestrado, Instituto Universitario de Lisboa. Retirado em 2 de Janeiro de 2011 de <http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/1627/3/Projecto%20de%20Mestrado>;

Ribeiro, M. C.O. (2008b). *Construção, implementação e avaliação de um programa de intervenção em contexto escolar*. Dissertação de mestrado psicologia, Fernando pessoa Porto;

Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2005). *As Competencias na Escola. Aprendizagem e Avaliação*. Vila Nova de Gaia: Gailivro;

Robert's,R.,Mendonza, C. & Nascimento, E.(2002). Inteligencia Emocional: Um construto científico?. *Paideia*,12(23),77-92;

Roy,P., & Rutter,M.(2006). Institutional care: Associations between inattention and early reading performance. *Journal of child psychology and psychiatry*,47,480-487;

Roldão,M.(2003).Gestão do Currículo e Avaliação de Competencias- As Questões dos Professores. Lisboa: Editorial Presença;

Teixeira, M.S.F. (2010). Estudo sobre a eficácia de um programa de Inteligência Emocional no Auto-conceito de alunos do 2º ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, Universidade Fernando Pessoa.Porto;

Saarni,C.(2000).Emotional competence: The social construction of the concept .The handbook of Emotional Intelligence. San Francisco. Jossey-Bass;

Santos,J.O.(2000). Educação na escola. Emoção na Sala de aula. Salvador Bahia;Faculdade Castro Alves;

Salovey, P., Sluyter D.J.(1999). *Inteligência Emocional da Criança*. São Paulo:Campus;

Schafer,E.(2000). *Development of emotinal expresion, understanding, and a regulation in infantis and young children. The handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco. Jossey- Bass;

Shapiro, L. E. (2002). *La inteligencia emocional de los Niños: Una Guia para Padres e Maestros* (4ª Ed). Bilbao: Grafo;

Sorensen, E. S. (1993). *Children's stress and coping: a family perspective*. New York:Guilford Press;

Spence, S. (1982). *Social competencies training with young offenders. The Prevention and Control of Offending*.London: Wiley & Sons;

Skaalvik, E. M. (1990). Gender differences in general academic self-esteem and in success expectations on defined academic problems. *Journal of Educational Psychology*, 82, 593- 598;

Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1994). Coping during childhood and adolescence: a motivational perspective. In D. Featherman, R. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.). *Life-span development and behavior* . Acedido dia 2 de Junho de 2011 de www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu/psy/files/22_Children's_coping_in_the_academic_domain--Skinner_&_Wellborn--1997.pdf;

Stroebe, W., & Stroebe, M. S. (1995). *Psicologia social e saúde*. Lisboa: Instituto Piaget;

Vieira, F.H. (1996). Auto-conceito e rendimento escolar dos jovens em matemática e ciências: análise por grupos com diferente valorização do sucesso. *Revista educação*, 2, 41-53;

Walden, T., & Field, T. (1990). Preschool children's social competence and the production and discrimination of affective expressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 65-76;

Webster-Stratton, C., Reid, J. & Hammond, M. (2001). Social Skills and Problemsolving Training for Children with Early-onset Conduct Problems: Who Benefits?. *Journal of Children Psychology and Psychiatry*, 42 (7), 943-952.

ANEXO A- CONTRACTO DOS PARTICIPANTES



“Aprender para Ser”

Regras:

☺ Deixar todo o material arrumado após as actividades;



☺ Fazer silêncio quando alguém está a falar ou explicar;



☺ Partilhar o material;



☺ Colocar o papel na reciclagem;



☺ Ajudar a colega quando ela precisa;



☺ Colocar o dedo no ar quando se tem dúvidas ou precisa de conversar sobre algo.



Identificação do “Aprender para Ser”

Nome:

Idade:

Data aniversário:

Comprometo-me a respeitar todas as regras do programa Aprender para Ser

Assinar

ANEXO B- DIPLOMAS



ANEXO C- "COMO É QUE EU SOU" SELF-PERCEPTION PROFILE FOR CHILDREN

COMO É QUE EU SOU
Adaptação do Self-Perception Profile for Children de Susan Harter

NOME: _____ ANO _____ TURMA _____ Nº _____

IDADE: _____ DATA DE NASC.: _____ DATA DE APLIC.: _____

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA- DINHO ASSIM		SOU UM BOCA- DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM		
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostam de brincar na rua nos seus tempos livres	MAS	Outras gostam mais de ficar em casa a ver televisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que são muito <u>boas</u> nos seus trabalhos da escola.	MAS	Outras <u>preocupam-se</u> porque muitas vezes não sabem fazer os trabalhos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham <u>difícil</u> fazer amigos.	MAS	Outras acham muito <u>fácil</u> fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças são <u>muito boas</u> em todas as espécies de desportos.	MAS	Outras acham que <u>não</u> são muito boas quando fazem desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>gostam</u> do aspecto que têm.	MAS	Outras <u>não</u> gostam do aspecto que têm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>não</u> gostam do modo como se portam.	MAS	Outras <u>gostam</u> do modo como se portam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>não</u> estão muitas vezes satisfeitas consigo próprias.	MAS	Outras estão bastante <u>satisfeitas</u> consigo próprias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA- DINHO ASSIM				SOU UM BOCA- DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que são tão <u>inteligentes</u> como outras crianças da sua idade.	MAS	Outras <u>não</u> têm a certeza e duvidam que sejam tão inteligentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm <u>muitos</u> amigos.	MAS	Outras <u>não</u> têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam de ser muito <u>melhores</u> no desporto.	MAS	Outras acham que são <u>boas</u> no desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças estão <u>satisfeitas</u> com a altura e peso que têm.	MAS	Outras gostariam que a sua altura ou peso fossem <u>diferentes</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças costumam fazer aquilo que <u>devem</u> .	MAS	Outras <u>não</u> costumam fazer o que devem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>não</u> gostam da vida que têm.	MAS	Outras <u>gostam</u> da vida que têm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>demoram</u> muito tempo a fazer os trabalhos da escola.	MAS	Outras conseguem fazer os trabalhos da escola <u>depressa</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>gostavam</u> de ter muitos amigos.	MAS	Outras têm todos os amigos que querem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que podiam ser <u>boas</u> em qualquer desporto que nunca experimentaram.	MAS	Outras receiam <u>não</u> ser boas em desportos que nunca experimentaram.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam que o seu corpo fosse <u>diferente</u> .	MAS	Outras <u>gostam</u> do seu corpo tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O efeito da frequência de um programa promoção de competências pessoais e sociais em crianças institucionalizadas

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA- DINHO ASSIM				SOU UM BOCA- DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças costumam portar-se como sabem que <u>devem portar-se</u> .	MAS	Outras <u>não</u> costumam portar-se como sabem que devem portar-se.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças estão <u>contentes</u> consigo próprias.	MAS	Outras <u>não</u> estão normalmente contentes consigo próprias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>esquecem</u> muitas vezes o que aprendem.	MAS	Outras conseguem <u>lembrar-se</u> das coisas com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças conseguem que as suas ideias sejam <u>sempre</u> aceites pelas outras crianças.	MAS	Outras <u>não</u> conseguem que as suas ideias sejam aceites.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que são <u>melhores</u> do que as outras da mesma idade a fazer desporto.	MAS	Outras acham que <u>não</u> são capazes fazer desporto tão bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam que o seu aspecto físico (a sua aparência) fosse <u>diferente</u> .	MAS	Outras <u>gostam</u> do seu aspecto físico tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças arranjam muitas vezes <u>complicações</u> , por causa das coisas que fazem.	MAS	Outras <u>não</u> costumam fazer coisas que as metam em complicações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>gostam</u> do tipo de pessoa que são.	MAS	Outras preferiam ser <u>outra</u> pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças são muito <u>boas</u> nos estudos.	MAS	Outras <u>não</u> são muito boas nos estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam que <u>mais</u> crianças da sua idade gostassem delas.	MAS	Outras acham que a maior parte dos crianças da sua idade <u>gostam</u> delas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA- DINHO ASSIM				SOU UM BOCA- DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Em jogos e desportos algumas crianças costumam <u>assistir</u> em vez de jogar.	MAS	Outras <u>jogam</u> a maior parte das vezes em vez de ficarem só a ver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam que a sua cara ou os seus cabelos fossem <u>diferentes</u> .	MAS	Outras <u>gostam</u> da cara e do cabelo que têm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças fazem coisas que sabem que <u>não deviam</u> fazer.	MAS	Outras <u>quase nunca</u> fazem coisas que não devem fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças estão muito <u>satisfeitos</u> por serem aquilo que são.		Outras gostavam de ser <u>diferentes</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm <u>dificuldade</u> na escola para descobrirem as respostas certas.	MAS	Outras quase sempre conseguem <u>responder certo</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm <u>todos</u> os amigos que gostavam de ter.	MAS	Outras gostavam de ter <u>mais</u> amigos porque sentem que têm poucos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm <u>dificuldade</u> em novas actividades desportivas.	MAS	Outras são <u>boas</u> desde o principio em novas actividades desportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que são <u>bonitas</u> .	MAS	Outras acham que <u>não</u> são bonitas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças portam-se muito <u>bem</u> .	MAS	Outras acham <u>difícil</u> portar-se bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>não</u> gostam muito da maneira como fazem as coisas.	MAS	Outras acham <u>boa</u> a maneira como fazem as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO D- CABS, CHILDREN'S ASSERTIVE BEHAVIOR SCALE

C.A.B.S

(ADAPTADO DE LARRY MICHELSON E RANDY WOOD, 1982)

NOME _____

IDADE _____ DATA _____

Vais responder a algumas perguntas sobre o que fazes em várias situações. Não há respostas "certas" ou "erradas". Só tens de responder aquilo que realmente fazes. Tens de escolher a resposta mais parecida com aquilo que tu normalmente fazes. Das 5 respostas à tua escolha, tu decides qual é a que é mais provável fazeres. Depois pões um círculo à volta da letra correspondente.

1. Alguém te diz "És muito simpático(a)". Tu:
 - a) Dizes: "Não, não sou assim tão simpático(a)."
 - b) Dizes: "Sim, acho que sou bestial".
 - c) Dizes: "Obrigado(a)".
 - d) Não dizes nada e coras.
 - e) Dizes "Obrigado(a), também acho".

2. Alguém faz uma coisa que tu achas mesmo bom. Tu:
 - a) Fazes como se não fosse assim tão bom e dizes "Não está mal".
 - b) Dizes "Está bom, mas podia estar melhor".
 - c) Não dizes nada.
 - d) Dizes "Eu sou capaz de fazer muito melhor do que isso".
 - e) Dizes "Está mesmo bom".

3. Estás a trabalhar numa coisa de que gostas e achas que está mesmo bom. Alguém te diz "Não gosto disso". Tu:
 - a) Dizes "És um parvo".
 - b) Dizes "Eu acho que está bom".
 - c) Dizes "Tens razão", embora não estejas de acordo.
 - d) Dizes "Eu acho que está ótimo. E o que é que tu tens com isso".
 - e) Sentes-te magoado(a), mas não dizes nada.

4. Esqueceste-te de trazer uma coisa que devias ter trazido. Dizem-te "Mas que parvo(a)! Qualquer dia esqueces-te da cabeça!" Tu:
- Dizes "Sou menos parvo(a) do que tu. E não tens nada com isto".
 - Dizes "Teus razão, às vezes sou mesmo parvo(a)".
 - Dizes "Se há aqui algum(a) parvo(a) és tu".
 - Dizes "Ninguém é perfeito. Não sou parvo(a) só porque me esqueci duma coisa".
 - Não dizes nada, ou finges que não ouviste.
5. Alguém com quem combinaste encontrar-te chega com 30 minutos de atraso, o que te aborrece. A pessoa não dá nenhuma explicação. Tu:
- Dizes "Estou aborrecido(a) por me teres feito esperar tanto tempo".
 - Dizes "Já estava a ver quando é que chegavas!".
 - Dizes "É a última vez que espero por ti".
 - Não dizes nada.
 - Dizes "És um parvo. Estás atrasado".
6. Precisas que alguém te faça um favor. Tu:
- Não pedes nada.
 - Dizes "Teus que me fazer isto".
 - Dizes "És capaz de me fazer isto, por favor" e depois explicas o que pretendes.
 - Dás a entender que precisas que te façam um favor.
 - Dizes "Quero que me faças isto".
7. Alguém te pede que faças uma coisa que te impedirá de fazer aquilo que realmente queres fazer. Tu:
- Dizes "Eu tinha outros planos, mas faço isso que me pedes".
 - Dizes "Nem penses. Vai pedir a outro".
 - Dizes "Está bem, eu faço o que queres".
 - Dizes "Não estás bom! Desaparece!".
 - Dizes "Já fiz outros planos, talvez da próxima vez eu possa ajudar-te".
8. Vês alguém que gostarias de conhecer. Tu:
- Chamas pela pessoa, dizendo-lhe que venha ter contigo.
 - Aproximas-te da pessoa, apresentas-te e começas a falar.
 - Aproximas-te da pessoa e ficas à espera que ela fale contigo.
 - Aproximas-te da pessoa e começas a falar sobre coisas importantes que tu fizeste.
 - Não dizes nada à pessoa.
9. Alguém que tu não conheces chega-se a ti e diz-te "Olá". Tu:
- Dizes "O que é que queres?".
 - Não dizes nada.
 - Dizes "Não me chateies. Desaparece".
 - Dizes "Olá", apresentas-te e perguntas quem ela é.
 - Acenas, dizes "Olá" e continuas o teu cominho.

10. Sabes que alguém está preocupado. Tu:
 - a) Dizes "Pareces preocupado. Posso ajudar?"
 - b) Estás com ele, mas não dizes nada sobre a sua preocupação.
 - c) Dizes "O que se passa contigo?"
 - d) Não dizes nada e deixas a pessoa sozinha.
 - e) Ris e dizes "Não passas duma criancinha".

11. Tu estás preocupado(a) e alguém te diz "Pareces preocupado(a). Tu:
 - a) Viras a cara e não dizes nada.
 - b) Dizes "Não é nada contigo".
 - c) Dizes "Sim, estou preocupado(a). Obrigado(a) por perguntares".
 - d) Dizes "Não é nada".
 - e) Dizes "Estás preocupado, deixa-me".

12. Acusam-te de um erro que outra pessoa fez. Tu:
 - a) Dizes "Estás maluco".
 - b) Dizes "A culpa não foi minha. Foi outro que fez isso".
 - c) Dizes "Acho que a culpa não foi minha".
 - d) Dizes "Não fui eu; não sabes do que estás a falar".
 - e) Aceitas as culpas e não dizes nada.

13. Alguém te pede que faças uma coisa, que tu não sabes porque é que tem de ser feita. Tu:
 - a) Dizes "Isso não faz sentido nenhum; não quero fazê-lo".
 - b) Fazes o que te pedem e não dizes nada.
 - c) Dizes "Que estupidez, não faço nada disso".
 - d) Antes de o fazeres, dizes "Não percebo porque queres que faça isto".
 - e) Dizes "Se é isso que queres..." e depois fazes o que te pediram.

14. Alguém te diz que acha que fizeste uma coisa muito bem feita. Tu:
 - a) Dizes "Sim, normalmente sou melhor do que a maioria".
 - b) Dizes "Não foi assim nada de especial".
 - c) Dizes "É, eu sou o melhor".
 - d) Dizes "Obrigado(a)".
 - e) Ignoras e não dizes nada.

15. Alguém foi muito simpático contigo. Tu:
 - a) Dizes "Foste mesmo simpático, obrigado".
 - b) Fazes como se não tivesse sido muito simpático e dizes "Obrigadinha".
 - c) Dizes "Trataste-me bem, mas não foi nada que eu não merecesse".
 - d) Ignoras e não dizes nada.
 - e) Dizes "Mesmo assim não me trataste tão bem quanto eu mereço".

16. Estás a falar muito alto com um amigo e alguém te diz "Desculpe, mas está a fazer muito barulho". Tu:
- Paras de falar imediatamente.
 - Dizes "Seuão lhe agrada, vá-se embora" e continuas a falar em voz alta.
 - Dizes "Desculpe, vou falar mais baixo" e passas a falar mais baixinho.
 - Dizes "Desculpe" e paras de falar.
 - Dizes "Está bem" e continuas a falar em voz alta.
17. Estás numa bicha e passam-te à frente. Tu:
- Fazes um comentário do tipo "Há quem tenha muita lata" e não dizes nada à pessoa.
 - Dizes "Vá para o fim da bicha".
 - Não dizes nada à pessoa.
 - Dizes em voz alta "Saia daí seu espertinho".
 - Dizes "Eu estava primeiro; por favor, vá para o fim da bicha".
18. Alguém te fez alguma coisa que te aborreceu. Tu:
- Gritas "És um parvo, detesto-te".
 - Dizes "Estou zangado(a), não gostei nada do que fizeste".
 - Mostras-te magoado, sem dizer nada à pessoa.
 - Dizes "Estou chateado(a), não gosto de ti".
 - Ignoras e não dizes nada.
19. Alguém tem uma coisa que tu gostavas de ter. Tu:
- Dizes-lhe que te dê essa coisa.
 - Não pedes para a usar.
 - Tiras-lhe essa coisa.
 - Dizes à pessoa que gostarias de usar essa coisa e pedes-lhe.
 - Fazes um comentário sobre o assunto, mas não pedes para a usar.
20. Alguém te pede emprestado uma coisa nova que tu não queres emprestar. Tu:
- Dizes "Não, isto é novo e eu não quero emprestá-lo; talvez noutra altura".
 - Dizes "Francamente eu não me apetece emprestar, mas se queres leva-a".
 - Dizes "Não, teus as tuas coisas".
 - Emprestas-lhe, embora sem nenhuma vontade.
 - Dizes "Deves estar maluco!".
21. Um grupo está a conversar sobre um assunto de que tu gostas muito, e apetece-te entrar na conversa. Tu:
- Não dizes nada.
 - Interrompes para começares logo a falar de como és bom nesse assunto.
 - Aproximas-te e entras na conversa quando consegues uma oportunidade.
 - Aproximas-te e esperas que reparem em ti.
 - Interrompes para começares logo a falar de como gostas desse assunto.

22. Estás a fazer qualquer coisa de que gostas e alguém te pergunta "O que é que estás a fazer?". Tu:
- a) Dizes "É uma coisa" ou "Não é nada".
 - b) Dizes "Não chatêies, não vês que estou a trabalhar".
 - c) Continuas a trabalhar e não dizes nada.
 - d) Dizes "Não é nada que te interesse".
 - e) Paras de trabalhar e explicas o que estás a fazer.
23. Vês alguém escorregar e cair. Tu:
- a) Ris-te e dizes "Porque é que não olhas para onde pisas?".
 - b) Dizes "Estás bem? Posso fazer alguma coisa?".
 - c) Dizes "O que foi?".
 - d) Dizes "Estás mal!".
 - e) Não fazes nada.
24. Bateste com a cabeça numa prateleira e magoaste-te. Perguntam-te "Estás bem?". Tu:
- a) Dizes "Estou óptimo, deixa-me".
 - b) Não dizes nada e ignoras.
 - c) Dizes "Porque é que não te metes na tua vida".
 - d) Dizes "Não, magoei-me na cabeça. Obrigado por perguntares".
 - e) Dizes "Não foi nada, estou bem".
25. Tu fizeste um erro e acusam outra pessoa em vez de ti. Tu:
- a) Não dizes nada.
 - b) Dizes "O erro é deles".
 - c) Dizes "Fui eu que tive a culpa".
 - d) Dizes "Não me parece que ele tenha feito isso".
 - e) Dizes "O problema é deles".
26. Sentes-te ofendido por alguma coisa que te disseram Tu:
- a) Afastas-te da pessoa sem dizer porquê.
 - b) Dizes a essa pessoa que não volte a repeti-lo.
 - c) Não dizes nada, embora te sintas magoado.
 - d) Também a insultas e chamas-lhe um nome feio.
 - e) Dizes que não gostas do que ele disse e que não volte a repeti-lo.
27. Alguém te interrompe muitas vezes quando estás a falar. Tu:
- a) Dizes "Desculpa, eu gostava de acabar o que estou a dizer".
 - b) Dizes "Isto não é justo; não posso falar?".
 - c) Interrompes essa pessoa, recomeçando a falar outra vez.
 - d) Não dizes nada e deixas a pessoa falar.
 - e) Dizes "Cala-te, eu estava a falar".

ANEXO E- SCS- SCHOOLAGER COPING STRATEGIES INVENTORY

Versão Portuguesa do Schoolagers' Coping Strategies Inventory de Ryan Wenger (1990)

Lima, Lemos & Guerra (2003)

Tu és rapaz rapariga e tens _____ anos

Isto não é um teste, por isso não indiques o teu nome.

Alguns meninos, quando se sentem ansiosos, nervosos, ou preocupados com um problema, fazem algumas das coisas que estão em seguida descritas. Indica (fazendo uma cruz) QUANTAS VEZES tu fazes cada uma destas coisas. Depois, indica (também com uma cruz) QUANTO é que cada coisa te ajuda a sentires-te melhor quando tu estás nervoso ou preocupado.

	QUANTAS VEZES FAZES ISTO?			QUANTO É QUE ISTO TE AJUDA?				
1. Ficar sozinho, comigo mesmo.	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	Não ajuda	Ajuda um bocadinho	Ajuda muito
2. Fazer festinhas no meu animal de estimação ou peluche	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	Não ajuda	Ajuda um bocadinho	Ajuda muito
3. Chorar ou ficar triste	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	Não ajuda	Ajuda um bocadinho	Ajuda muito
4. Pensar em coisas boas	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	Não ajuda	Ajuda um bocadinho	Ajuda muito
5. Fazer alguma coisa para resolver o problema	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	Não ajuda	Ajuda um bocadinho	Ajuda muito
6. Entretêr-me com algum trabalho em casa	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	Não ajuda	Ajuda um bocadinho	Ajuda muito
7. Desenhar, escrever ou ler qualquer coisa	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	Não ajuda	Ajuda um bocadinho	Ajuda muito

	QUANTAS VEZES FAZES ISTO?			QUANTO É QUE ISTO TE AJUDA?				
8. Comer ou beber	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	Não ajuda	Ajuda um bocadinho	Ajuda muito
9. Andar à luta com alguém	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	Não ajuda	Ajuda um bocadinho	Ajuda muito
10. Ficar furioso	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	Não ajuda	Ajuda um bocadinho	Ajuda muito
11. Bater, atrair ou partir coisas.	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	Não ajuda	Ajuda um bocadinho	Ajuda muito
12. Implicar com alguém.	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	Não ajuda	Ajuda um bocadinho	Ajuda muito
13. Jogar um jogo ou fazer qualquer coisa do género	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	Não ajuda	Ajuda um bocadinho	Ajuda muito
14. Rezar	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	Não ajuda	Ajuda um bocadinho	Ajuda muito
15. Quando a culpa foi minha, pedir desculpa ou dizer a verdade	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	Não ajuda	Ajuda um bocadinho	Ajuda muito
16. Dormir, fazer uma soneca	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	Não ajuda	Ajuda um bocadinho	Ajuda muito
17. Falta comigo mesmo	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	Não ajuda	Ajuda um bocadinho	Ajuda muito
18. Pensar acerca disso.	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	Não ajuda	Ajuda um bocadinho	Ajuda muito
19. Andar, correr ou andar de bicicleta	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	Não ajuda	Ajuda um bocadinho	Ajuda muito
20. Ver TV ou ouvir música	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	Não ajuda	Ajuda um bocadinho	Ajuda muito
21. Gritar ou berrar	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	Não ajuda	Ajuda um bocadinho	Ajuda muito

ANEXO F- BarOn:EQ-i:YV

BarOn EQ-i : YV

by Reuven Bar-On, Ph.D. & James D. A. Parker, Ph. D.

Cod 1: _____ Idade: _____ Sexo: Masculino Feminino
 Data nascimento ___/___/___ Data de hoje: ___/___/___ (circula um)

Instruções: Le cada afirmação e escolhe a resposta que melhor te descreve. Há QUATRO respostas possíveis. 1= Muito raramente é verdadeiro para mim, 2= raramente é verdadeiro para mim, 3= Frequentemente é verdadeiro para mim, e 4= Muito frequentemente é verdadeiro para mim. Diz como te sentes, como pensas ou como ages NA MAIORIA DAS VEZES e na MAIORIA DOS LUGARES. **Escolha uma e apenas UMA** resposta para cada afirmação e circula o número que corresponde á tua resposta. Por exemplo: se sua resposta é "raramente é verdadeiro para mim", tu deves circular o número 2 na mesma linha da afirmação Não é uma prova, não há respostas certas ou erradas. Por favor circula uma resposta para cada afirmação.

	Muito raramente verdadeiro para mim	Raramente verdadeiro para mim	Frequentemente verdadeiro para mim	Muito frequentemente verdadeiro para mim
1. Eu compreendo facilmente como as outras pessoas se sentem	1	2	3	4
2. Eu preocupo-me com o que acontece às outras pessoas	1	2	3	4
3. Eu confio em mim	1	2	3	4
4. Eu geralmente sei como as outras pessoas se estão a sentir	1	2	3	4
5. Eu tento responder a perguntas difíceis de maneiras diferentes	1	2	3	4
6. Eu acho que a maior parte das coisas que faço vão acabar bem	1	2	3	4
7. Eu sou capaz de respeitar as outras pessoas	1	2	3	4
8. Eu fico muito chateado com as coisas	1	2	3	4
9. Para mim é fácil entender coisas novas.	1	2	3	4
10. Eu consigo falar facilmente sobre os meus sentimentos	1	2	3	4
11. Eu brigo com as pessoas	1	2	3	4
12. Eu tento não magoar os sentimentos de outras pessoas	1	2	3	4
13. Eu consigo pensar em boas respostas para perguntas difíceis	1	2	3	4
14. Eu consigo descrever os meus sentimentos facilmente	1	2	3	4
Quando eu quero, consigo encontrar várias maneiras de responder a uma pergunta	1	2	3	4
15. difícil	1	2	3	4

BarOn EQ-i : YV

by Reuven Bar-On, Ph.D. & James D. A. Parker, Ph. D.

Instruções: Leia cada afirmação e escolhe a resposta que melhor o/a descreve. Há QUATRO respostas possíveis. 1= Muito raramente é verdadeiro para mim, 2= raramente é verdadeiro para mim, 3= Frequentemente é verdadeiro para mim, e 4= Muito frequentemente é verdadeiro para mim. Conta-nos como se sentes, como pensa ou como age NA MAIORIA DAS VEZES e na MAIORIA DOS LUGARES. Escolha uma e apenas UMA resposta para cada afirmação e circula o número que corresponde á tua resposta.

Por exemplo: se sua resposta é "raramente é verdadeiro para mim", tu debes circular o número 2 na mesma linha da afirmação Não é uma prova, não há respostas certas ou erradas.

Por favor circula uma resposta para cada afirmação.

	Muito raramente verdadeiro para mim	Raramente verdadeiro para mim	Frequentemente verdadeiro para mim	Muito frequentemente verdadeiro para mim
16. Eu fico chateado facilmente	1	2	3	4
17. Eu gosto de fazer coisas para os outros	1	2	3	4
18. Eu consigo facilmente usar diferentes maneiras de resolver problemas	1	2	3	4
19. Eu sinto-me bem comigo mesmo	1	2	3	4
20. Eu faço amigos facilmente	1	2	3	4
21. Para mim é fácil contar para as outras pessoas como eu me sinto	1	2	3	4
22. Quando tenho que responder a perguntas difíceis, eu tento pensar em várias soluções	1	2	3	4
23. Eu sinto-me mal quando as outras pessoas são magoadas	1	2	3	4
24. Quando estou irritado/a com alguém, fico irritada/o por muito tempo	1	2	3	4
25. Eu sou feliz com o tipo de pessoa que eu sou	1	2	3	4
26. Eu sou bom/boa a resolver problemas	1	2	3	4
27. Para mim é difícil ter que esperar pela minha vez	1	2	3	4
28. Eu gosto das coisas que faço	1	2	3	4
29. Eu chateio-me facilmente	1	2	3	4
30. Eu consigo perceber quando um dos meus melhores amigos não está feliz	1	2	3	4
31. Eu gosto do meu corpo	1	2	3	4
32. Mesmo quando as coisas ficam difíceis, eu não desisto	1	2	3	4
33. Eu sei quando as pessoas estão chateadas, mesmo quando elas não dizem nada	1	2	3	4

Obrigado por completar o questionário

ANEXO G- Pedido de autorização formal, à Direcção Geral do Ministério de Educação

Inquérito registado com sucesso.

O pedido de autorização vai ser analisado pela DGIDC, sendo notificado via e-mail, para os endereços da entidade e do interlocutor, da conclusão da análise.

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Stephanie Lourenço Afonso

Nome do Interlocutor:

stephanie Lourenço Afonso

E-mail do interlocutor:

steph_lourenco@hotmail.com

Dados do Inquérito

Número de registo:

0200900004

Designação:

BarOn EQ-i:yv

Descrição:

BarOn EQ-i:yv é um instrumento que pertence avaliar a inteligência emocional.
É um instrumento composto por um questionário que contém 60 perguntas de auto-relato, distribuídas em sete escalas;
Para cada uma das sete escalas da Inteligência Emocional, existe um conjunto de perguntas relacionadas aos comportamentos e características de cada uma delas. As 7 escalas contidas no instrumento, com o seu respectivo conjunto de perguntas, são as seguintes: A) Escala Intrapessoal (perguntas 7;17;28;31;43 e 53)
B) Escala Interpessoal (perguntas 2;5;10;14;20;24;36;41;45;51;55 e 59)
C) Escala de Gerenciamento do Estresse (perguntas 3;6;11;15;21;26;35;39;46;49;54 e 58)
D) Escala de Adaptabilidade (perguntas 12;16;22;25;30;34;38;44;48 e 57)
E) Escala de Humor Geral (perguntas 1;4;9;13;19;23;29;32;37;40;47;50;56 e 60)
F) Total Inteligência Emocional
G) Escala de Impressão Positiva (perguntas 8;18;27;33;42 e 52)

Objectivos:

O efeito da frequência de um programa promoção de competências pessoais e sociais em crianças institucionalizadas

Este estudo pretende validar o instrumento Bar-On EQ-i: YV (Bar-On Emotional Questionnaire inventory: Young Version) de Bar-On & Parker (2000) de Marcio José Kerkoski (População brasileira), para população portuguesa, mais concretamente para a população do primeiro ciclo (3ª e 4ª classe)

Devido ao fato de o instrumento ter sido desenvolvido na língua inglesa (norte-americana) e brasileira é uma mais valia realizar essa adaptação do instrumento para o idioma português, dado que não temos em Portugal uma escala que permita avaliar as variáveis da inteligência emocional nas faixas etárias acima mencionadas.

Periodicidade:

Data do início do período de recolha de dados:

09-05-2011

Data do fim do período de recolha de dados:

13-06-2011

Universo:

Crianças que frequentam o 1º ciclo mais especificamente 3ª e 4ª classe

Unidade de observação:

Agrupamento da Escola D. João II de Santarém, Agrupamento de Escolas de D. Dinis de Leiria, Agrupam

Método de recolha de dados:

Questionário de autopreenchimento (auto-relato)

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

[02009_201105051042_Documento1.pdf](#) (PDF - 158,38 KB)

Nota metodológica:

[02009_201105051042_Documento2.pdf](#) (PDF - 81,33 KB)

ANEXO H- Pedido de Autorização aos Directores dos Agrupamentos das Escolas e aos Encarregados de Educação.



Exmo. Senhor Director

No âmbito de Mestrado em Psicologia Clínica e Psicoterapia da Escola Superior de Altos de Estudos – Miguel Torga de Coimbra em parceria com Instituto Politécnico de Leiria, encontro-me a realizar um estudo sobre Inteligência Emocional nas crianças que frequentam o 3º e 4º ano de escolaridade. Por esta razão, necessito realizar uma recolha de dados que implica a aplicação de um questionário BarOn:EQ-i:YV.

Este estudo procura validar um instrumento de avaliação psicológica sobre a Inteligência Emocional em crianças cuja faixa etária abrange os referidos anos de escolaridade. Neste sentido e após ter tido a autorização para a realização do questionário em meio escolar, pela Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, venho solicitar a Vossa Excelência autorização para proceder à recolha de dados, junto das crianças que frequentam as escolas de 1.º Ciclo - 3º e 4º anos de escolaridade, do Agrupamento que Vossa Excelência dirige.

De acordo com os requisitos éticos da investigação, mais se acrescenta que a participação dos alunos e alunas no estudo é voluntária/o e que todos os dados obtidos são confidenciais e anónimos.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, encontro-me ao dispor para qualquer esclarecimento que considere pertinente.

Atentamente,

Stephanie Lourenço Afonso
email: steph_lourenco@hotmail.com

Leiria, 2011

ANEXO I- Pedido de Autorização Aos Encarregados de Educação



Exmo./a encarregado/a de educação

Sou uma aluna de Mestrado em Psicologia Clínica e Psicoterapia da Escola Superior de Altos de Estudos – Miguel Torga de Coimbra em parceria com Instituto Politécnico de Leiria. Encontro-me a realizar um estudo sobre Inteligência Emocional nas crianças de 3º e 4º ano e deste modo necessito de realizar uma recolha de dados que implica aplicação de um questionário BarOn-EQ-i:YV.

Tendo-nos sido autorizada a realização do questionário em meio escolar pela Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e pela direcção da escola que o seu educando frequenta, venho por este meio solicitar a autorização por parte de V.^a Ex. para a recolha de dados junto do seu filho/a.

As informações recolhidas neste estudo são confidenciais e anónimas, o nome do(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) não será divulgado em caso algum. Caso permita que o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) participe no estudo, agradeço que preencha o destacável para que o seu/sua educando(a) o devolva à/ao Director/a de Turma.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Stephanie Lourenço Afonso

2011

✂-----

Eu, _____, encarregado de educação do(a) aluno(a) _____ da Escola _____ declaro que autorizo o meu educando a participar no estudo sobre **Inteligência Emocional**, realizado pela aluna Stephanie Lourenço Afonso, no âmbito do Mestrado de Psicologia Clínica e Psicoterapia