Universidade Fernando Pessoa

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

ESTUDO SOBRE A EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO AUTO-CONCEITO DE ALUNOS DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Márcia Sofia de Freitas Teixeira

Porto, 2010

ESTUDO SOBRE A EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO AUTO-CONCEITO DE ALUNOS DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Márcia Sofia de Freitas Teixeira

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa, para a obtenção do grau de mestre em Psicologia, na área de Psicologia Clínica e da Saúde, sob orientação da Professora Doutora Inês Gomes

Porto, 2010

Resumo

A literatura especializada tem evidenciado o papel de níveis elevados de auto-conceito e de Inteligência Emocional no bem-estar e ajustamento psicossocial dos indivíduos, em geral, e no rendimento académico, em particular. Este papel assume uma maior relevância se pensarmos, por um lado, nas exigências que as sociedades modernas colocam aos indivíduos e, por outro lado, nas funções adstritas à Escola que para além de instruir deverá educar os seus alunos.

Neste quadro, este estudo propôs-se avaliar a eficácia de um programa de Inteligência Emocional ao nível do auto-conceito de alunos do 2º ciclo do Ensino Básico. Concretamente, e a partir de um *design* experimental pré e pós-teste, foram observados 51 alunos, de ambos os sexos, a frequentar o 5º e 6º ano de escolaridade. Destes, 25 foram alvo de programa "Aprender com o Coração" e 26 integraram o grupo de controlo (sem intervenção).

O programa de inteligência emocional implementado foi concebido para, ao longo de 14 sessões, desenvolver as seguintes dimensões: Auto e Hetero-conhecimento, Percepção de emoções, Expressão e regulação de emoções, Resolução de Conflitos, Auto-estima e auto-motivação. Ambos os grupos foram avaliados quanto ao auto-conceito antes e após a intervenção (pré e pós-teste), através da *Escala de Competência Percebida para Crianças e Pré-Adolescentes* (Costa, 2007). Esta escala avalia o conceito de si próprio, numa perspectiva multidimensional, permitindo obter pontuações para o auto-conceito geral e para os seguintes domínios: Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, Conduta/Comportamento, Competência à Língua Materna, Competência a Matemática e Auto-estima.

Os resultados apenas evidenciaram um efeito significativo de um dos domínios específicos do auto-conceito, designadamente o Comportamento, e que corresponde a um dos domínios mais directamente relacionados com as competências emocionais. A ausência de efeitos do programa ao nível do auto-conceito geral e nos restantes domínios do mesmo poderá sugerir o carácter não imediato de mudanças no auto-conceito. No entanto, a eventual necessidade de reformulação do programa bem como a concepção de intervenções complementares a outros agentes educativos (e.g. professores e pais) apresentam-se igualmente como possíveis explicações dos resultados encontrados e que terão de ser analisadas em futuros estudos.

Abstract

Specialized literature has shown the paper of high levels of Self-concept and Emotional Intelligence on the well-being and psychosocial adjustment of individuals, in general, and in the academic performance, in particular. This role assumes a bigger relevance if we consider, in one hand, the demands that modern society places on individuals and, on the other hand, the functions attached to the school that in addition to instructing should educate their students.

In this context, this study analyzed the efficacy of a program of Emotional Intelligence in the level of Self-concept of students on the 2nd cycle of basic education. Specifically, it is an experimental design pre and pos-test study that was observed 51 students, with both sexes, from the 5th and 6th grade. Of these, 25 were participated in the "Learning from the Heart" program and 26 comprised the control group (no intervention).

The emotional intelligence program was designed in 14 sessions, to develop the following dimensions: Emotional Consciousness, Perception, Expression and Regulation of emotions, Conflict Resolution, Self-esteem and Self-Motivation. Both groups were evaluated to the self-concept before and after the intervention (pre and pos-test), through the *Escala de Competência para Crianças e Pré-Adolescentes* (Costa, 2007). This scale evaluates the self-concept, in a multidimensional perspective, allowing for scores for the general auto-concept and the following areas: Academic Competence, Social Acceptance, Athletical Ability, Physical Appearance, Behavior, Competency to Mother Tongue, Competence to Mathematics and Self-esteem.

The results showed only one significant effect in one of the specific self-concept domain - Behavior - which corresponds to one of the dimensions more directly related with the emotional abilities. The ineffectiveness of the program to the level of general self-concept and in the other dimensions may suggest the non-immediate changes in self-concept. However, the possible necessity of revision of the program as well as the conception of complementary interventions to other educative agents (e.g. teachers and parents) presents possible explanations of the results that will have to be analyzed in future studies

Resumé

La littérature spécialisé à évidence le papier des nivaux élevées de l'auto concept et de l'intelligence émotionnelle dans le bien-être et l'ajustement psychosocial des individus, en général, et dans le produit académique, en particulier. Ce papier assume une plus grande importance si nous pensons, par un côté, sur les exigences que les sociétés modernes arrangent aux individus et, d'une autre façon, sur les fonctions inscrites à l'école de laquelle devra instruire et éduquer ses élèves.

Cet étude à propos d'évaluer l'efficace d'un programme d'intelligence émotionnelle au niveau des élèves du deuxième cycle de l'enseignement basique. Concrètement, et puis d'un *design* expérimental avant et puis du teste, 51 enfants de chaque sexe, à fréquenter le 5éme et 6éme années de scolarité ont été observés. De ces 51 enfants, 25 enfants ont été but du programme «Apprendre avec le cœur et les autres 26 enfants ont intégrés le groupe sans control (sans intervention).

Le programme d'intelligence émotionnelle implémenté a été conçus, au long des 14 sessions, pour développer les suivants dimensions: L'auto et l'Hétéro Connaissance, la Perception des émotions, l'Expression et la Régulation des émotions, la Résolution des conflits, l'Auto estime et l'Auto motivation. Les deux groups on été évalués sur ce concept avant et après l'intervention (avant et puis du teste), à travers de l'*Échelle de la Compétence Perçue pour les enfants et les adolescents* (Costa, s/d). Cette échelle évalue l'auto concept, dans une perspective multidimensionnel, en permettant avoir des ponctuations pour l'auto concept général et pour les domaines suivants: la Compétence scolaire, l'Acceptation social, la Compétence athlétique, l'Apparence physique, la Conduite, la Compétence de la Langue Maternel, la Compétence de la Mathématique et l'Auto estime.

Les résultats ont évidences un effet significatif par un des domaines spécifiques de l'auto concept, spécialement le conduite, et qui correspondre à un des domaines plus directement rapportés avec les compétences émotionnelles. L'absence des effets du programme au niveau de l'auto concept général et sur les restants domaines du même poudra ne suggérer pas des changes dans l'auto concept. Pourtant, l'éventuel nécessité de reformulation du programme, bien comme la conception d'interventions complémentaires d'autres agents éducatifs (les professeurs et les parents) se présentent également comme les possibles explications des résultats rencontrés et que doivent être analysés en prochaines études.

Agradecimentos

A elaboração deste trabalho, que para mim constituiu um importante momento de aprendizagem profissional e pessoal, não teria sido possível sem o apoio de um conjunto de pessoas, às quais gostaria de tornar publico o meu reconhecimento e gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Inês Gomes, não só pela orientação exigente e estimulante, mas também pelo apoio e disponibilidade fornecidos ao longo deste trabalho.

À Dra. Catarina, pelas oportunidades de crescimento pessoal e profissional que me tem proporcionado e pela confiança que deposita no meu trabalho e nas minhas capacidades.

Ao Agrupamento de Escolas de Miragaia, pela disponibilidade, que sempre demonstraram, para a realização deste estudo, bem como aos respectivos alunos, sem os quais não teria sido possível desenvolvê-lo.

A todos os meus familiares e amigos, que desde sempre deram o seu apoio e incentivo incondicionais, em particular, aos meus pais, ao Carlos e ao Luís.

E em especial ao Nuno, por fazer parte da minha vida e por contribuir para que ela se torne cada vez mais feliz.

Índice

Resumo……...……i

Abstract……...……..ii

Resumé…….iii

Agradecimentos……..…….iv

1. INTRODUÇÃO…….……..**1**

2. AUTO-CONCEITO……4

2.1 Auto-conceito: enquadramento teórico no domínio do self……4

2.2 Problemática da operacionalização e definição do auto-conceito……...5

2.3 Auto-conceito vs auto-estima……...……....11

2.4 Desenvolvimento da auto-estima e auto-conceito em crianças e adolescentes……..11

2.5 Auto-conceito e variáveis sócio-demográficas……..15

2.6 Auto-conceito e variáveis escolares…….....19

3. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL…….……..26

3.1 Definição do construto de Inteligência Emocional.……..27

3.2 Modelos teóricos explicativos da Inteligência Emocional.……...28

3.3 Desenvolvimento de competências emocionais em crianças e adolescentes……..32

3.4 Inteligência Emocional em contexto educativo……34

3.5 Inteligência emocional e *self-system*…...…….……...….40

3.5.1 Inteligência emocional e auto-conceito……...…..41

4. ESTUDO EMPIRICO…….……43

4.1 Objectivos, variáveis e hipóteses……..…...…….…....43

4.2 Método…….……45
4.2.1 Participantes…….....45
4.2.2 Material…….……46
4.2.3 Procedimento……..……..…51
4.3 Resultados …….…...……....55
4.3.1 Qualidades psicométricas do instrumento ……...55
4.3.2 Estudos diferenciais……..……....60
4.3.3 Discussão dos resultados……...65

5. CONCLUSÃO……..70
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS……...74

ANEXOS

Anexo II – Programa de Inteligência Emocional "Aprender com o Coração"

Anexo III – Consentimento Informado

Índice de Figuras e Quadros

Figura 1 – Estrutura do Auto-conceito segundo Shavelson e colaboradores (adaptado de Shavelson & Bolus, 1982, p. 4)…….10

Figura 2 - Histograma representativo da distribuição de resultados da ECPCA total……...……...59

Quadro 1 – *Desenvolvimento do Auto-conceito desde o nascimento até à adolescência segundo Damon e Hart (1982, citado por Simões, 2001, p.36)*……..…13

Quadro 2 – *Diagrama conceptual da Inteligência Emocional (adaptado de Mayer & Salovey, 1997)* ……..…….……....29

Quadro 3 – *Competências emocionais e sociais básicas segundo o modelo de Goleman (1998, adaptado de Franco, 2007)*……..31

Quadro 4 – *Desenvolvimento da competência emocional segundo Saarni (2000)*…….…….....34

Quadro 5 – *Caracterização dos grupos quanto à idade, género e escolaridade*……45

Quadro 6 – *Estrutura factorial da ECPCA (Costa, 2007)*…….....47

Quadro 7 – *Síntese descritiva do Programa de Inteligência Emocional "Aprender com o Coração"*……48

Quadro 8 – *Coeficientes de alpha relativos ao total dos itens da ECPCA na adaptação de Costa (2007) e no presente estudo*……...……56

Quadro 9 – *Correlações item-total e valores de alpha se item eliminado*……..57

Quadro 10 – *Estrutura da ECPCA após rotação varimax, sem pré-determinação do número de factores*…….…….....58

Quadro 11 – *Estrutura da ECPCA, após rotação varimax com pré-determinação de 8 factores* ……..……...58

Quadro 12 - *Estatísticas descritivas para o valor total da escala ECPCA*……...59

Quadro 13 – *Médias, e respectivos e Desvios-Padrão entre-parêntesis do auto-conceito geral, no pré e pós-teste, por grupo*….……..51

Quadro 14 – *Médias e respectivos e Desvios-Padrão entre-parêntesis dos domínios de auto-conceito, no pré e pós-teste, por grupo*…….……..……52

Quadro 15 - *Médias e respectivos e Desvios- Padrão entre-parêntesis do Auto-conceito geral, no pré e pós-teste, por grupo, por género dos sujeitos*……64

Quadro 16 - *Médias e respectivos e Desvios entre-parêntesis do domínio de Auto-conceito Comportamento, no pré e pós-teste, por grupo*…….……....65

1 – Introdução

As rápidas transformações da sociedade actual, que se torna cada vez mais impessoal e tecnológica, exigem de cada indivíduo uma identidade consigo mesmo, maior que nos tempos passados, e portanto uma necessidade de conhecer-se a si mesmo e de responder à questão: *Quem sou eu?* (Veiga, 1995). Por outro lado, as novas perspectivas da realidade do funcionamento humano, desenvolvidas nos últimos anos pela ciência, especialmente em Psicologia, contribuíram para o desenvolvimento de intervenções voltadas para os aspectos sociais e emocionais do indivíduo, nos vários contextos em que interage, em particular o escolar. Além disso, as políticas desenvolvidas em vários países (na sua maioria ocidentais) têm-se debruçado sobre estas mudanças e sobre os problemas da sociedade actual – *ultramodern XXI century societies* - centrando as suas intervenções na Educação (e.g., Reino Unido – SEAL *movement*) (Férnandez-Berrocal & Ruiz, 2008).

Assim, a importância das percepções que os alunos desenvolvem acerca de si próprios (auto-conceito) e o desenvolvimento de competências emocionais em contexto escolar têm sido dois aspectos centrais das investigações dos últimos tempos no âmbito da Psicologia Educacional. Em relação ao auto-conceito, este assume particular relevância como factor motivacional associado à realização escolar, ao bem-estar do sujeito e ao seu desenvolvimento harmonioso (Fontaine, 1991b). Já a Inteligência Emocional é considerada como um conjunto de capacidades que influenciam a capacidade individual para ter sucesso na vida (Freshwater & Stickley, 2004), conduzindo o indivíduo a atitudes mais positivas, a uma melhor adaptação, a melhores relações com os outros e a uma melhor orientação para valores positivos (Tishchler, Biberman & Mckeage, 2002).

Em termos desenvolvimentais, o auto-conceito (Damon & Hart, 1982, citado por Simões, 2001) e a inteligência emocional (Harter, 1999; Saarni, 2000) assumem particular importância no período da infância, pré-adolescência e adolescência. Se por

um lado o auto-conceito se torna diferenciado e integrado num construto multifacetado e hierárquico à medida que a criança se vai desenvolvendo (Shavelson et al., 1976, citado por Marsh & Hattie, 1996), na inteligência emocional as crianças vão experimentando todo o leque de emoções à medida que crescem (Greenspan, 2009). Contudo, tanto o desenvolvimento do auto-conceito como o desenvolvimento de competências emocionais se encontram integrados no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos (Antunes, 2006; Greenspan, 2009; Harter, 1999).

Constatando-se a importância do auto-conceito na Educação e a necessidade de intervenções que promovam o desenvolvimento da Inteligência Emocional em crianças e adolescentes, começam a surgir investigações que se debruçam sobre estes dois construtos em contexto educativo (Burbach, 2004; Franco, 2007; Hindes, Thorne, Schwean & McKeough, 2008; Lopes, Salovey & Straus , 2002; Mergler, Spencer & Patton, 2007; Sillick & Schutte, 2006).

Desta forma, o presente estudo procura estudar a eficácia da implementação de um programa de Inteligência Emocional ao nível do auto-conceito de alunos do 2º ciclo do Ensino Básico. A escolha por este nível de escolaridade prende-se com o facto de se tratar de um período desenvolvimental marcado pela transição entre a infância e adolescência e pela alteração de ciclos escolares (sendo que no 2º ciclo, há uma mudança acentuada da organização do sistema educativo e da relação professor-aluno). Dados do Ministério da Educação relativos a 2007/2008 (GEPE & DSE, 2009), indicam que a partir do 2º ciclo a relação aluno-docente sofre um decréscimo acentuado passando de 15,7 no pré-escolar e de 14,5 no 1º ciclo, para 7,7 no 5º e 6º anos de escolaridade.

Em termos de organização da apresentação deste estudo, num primeiro momento aborda-se o construto do auto-conceito, a sua definição, assim como os modelos teóricos que o sustentam. Neste primeiro ponto apresenta-se também a distinção entre auto-conceito e auto-estima, no desenvolvimento de ambos até à adolescência e a relação do auto-conceito com variáveis sócio-demográficas e escolares.

Num segundo ponto, aborda-se o construto de inteligência emocional, os modelos teóricos explicativos do construto, o desenvolvimento de competências emocionais na infância e adolescência, e a importância deste construto no contexto educativo. Seguidamente, no terceiro ponto, é apresentada uma relação entre a inteligência emocional e o *self*, onde são apresentados os estudos que apresentam uma relação entre o auto-conceito e a inteligência emocional.

Posteriormente, dá-se início à apresentação do estudo empírico, onde são expostos os objectivos geral e específicos, as variáveis e hipóteses levantadas, o método (participantes, material e procedimento), a análise de dados realizada, assim como a apresentação dos resultados observados e sua discussão.

Por último, é efectuada uma conclusão do presente trabalho, onde se apresentam as principais limitações do estudo realizado e se apontam pistas futuras.

2 – Auto-conceito

2.1 - Auto-conceito: enquadramento do auto-conceito no domínio do *self*

De um ponto de vista histórico, o interesse pelo auto-conceito e o reconhecimento da sua importância na vida das pessoas não é recente. No entanto, apesar de ter vindo a ser estudado desde a antiguidade, por filósofos, teólogos e outros teóricos, é só com os trabalhos de William James (1890, citado por Marsh & Hattie, 1996) que se assiste a uma abordagem psicológica deste conceito.

Como nos diz Valente (2002), é na Psicologia do Eu e, particularmente, com os trabalhos de William James que o auto-conceito encontra as suas raízes. Na sua obra emblemática "The Principles of Psychology", James analisa pela primeira vez o auto-conceito do ponto de vista psicológico, apresentando um modelo multidimensional do mesmo.

Neste seu modelo, James (1890, citado por Harter, 1996) distingue dois aspectos fundamentais do *self*: *The I* (Eu enquanto sujeito) e *The Me (*Eu enquanto objecto). *The I* representa o *Eu conhecedor*, ou seja, aquele que organiza e interpreta, de forma subjectiva a experiência do indivíduo (Phelan, 1972, citado por Simões, 2001), sendo o agente responsável da construção do *The Me*, que por seu lado, é o representante do *Eu conhecido,* é o conjunto empírico de aspectos objectivamente conhecidos pelo *self* (James, 1890, citado por Harter, 1996). *The I* consiste numa instância cognitiva, é o conhecedor, o sujeito, enquanto *The Me* – posteriormente denominado de auto-conceito - é um sistema complexo e dinâmico de crenças a respeito de si mesmo, é o "objecto conhecido" ou o conteúdo da consciência, que não é apenas feito de conceitos, mas de emoções, motivações e avaliações (James, 1890, citado por Oliveira, 2005).

Para James, *The Me* pode ser sub-dividido em três consituintes: *self*-material, *self*-social e *self*-espiritual. O *self*-material engloba as percepções acerca do próprio corpo (*the bodily self*) e as percepções acerca das posses materiais do indivíduo (que o individuo pode considerar "*mine*"). Por outro lado, o *self*-social abrange as características do *self* reconhecidas pelos outros. Por último, o *self*-espiritual compreende aspectos do *self*, tais como os pensamentos, disposições e julgamentos morais, que segundo este autor, são os mais duradouros (James, 1890, citado por Harter, 1996).

Apesar do impulso providenciado por William James, os avanços nas investigações acerca do auto-conceito foram bastante lentos, verificando-se apenas nas últimas décadas um ressurgimento da investigação sobre o mesmo. Como nos diz Antunes (2006), esta investigação tem sofrido influências várias desde a Psicologia Cognitiva (através do reconhecimento do papel do *self* na regulação do comportamento e o estudo dos processos cognitivos pelos quais a informação acerca do *self* se estrutura), aos estudos de Harter, até aos recentes estudos psiconeurológicos (que procuram analisar os processos cognitivos de autoconhecimento e a sua relação com determinadas estruturas cerebrais, no sentido de localizar a base orgânica do *self*). De salientar nesta evolução o papel desempenhado por Shavelson, Hubner e Stanton (1976, citado por Marsh & Hattie, 1996), cujo modelo de autoconceito é considerado dos mais influentes no estudo deste construto.

2.2 - Problemática da operacionalização e definição do auto-conceito

A definição do auto-conceito, na actualidade, permanece ainda envolvida numa certa ambiguidade e imprecisão, dificultando a avaliação, comparação entre estudos e a generalização deste construto (Marsh & Hattie, 1996). Segundo Byrne (1984), o auto-conceito é um construto que oferece alguns problemas metodológicos à investigação por não existir ainda uma definição operacional, que seja universalmente aceite. Este autor, defende que a investigação do auto-conceito pode ser dividida em dois tipos: o de análise de estrutura externa (*between network studies*) e o de análise da estrutura interna (*within network studies*). O primeiro pretende demonstrar que o auto-conceito se distingue de outras variáveis, como o rendimento escolar; já o segundo tipo tem como

objectivo evidenciar que este construto encerra um certo número de dimensões que são consistentes e distintas (e.g. auto-conceito físico, auto-conceito social).

O auto-conceito é um aspecto central na constelação do *self-system* (Fontaine & Antunes, 2002/2003) e, segundo Vaz Serra (1986, p. 57) consiste na "percepção que um indivíduo tem de si próprio nas mais variadas facetas, sejam elas de natureza social, emocional, física ou académica". Trata-se de um "construto integrador que leva a reconhecer a unidade, a identidade pessoal e a coerência do comportamento de um indivíduo independente das influências do meio ambiente" (ibidem, p. 57).

Este autor acrescenta que o auto-conceito desempenha um papel de grande importância a nível individual, visto que a este construto se ligam motivações, necessidades, atitudes, personalidade e, de uma forma concreta, a relação que o ser humano estabelece com o meio ambiente. Portanto, a sua formação não decorre da simples enumeração de comportamentos observáveis, mas de um processo simbólico (ibidem).

Uma das definições que tem sido considerada mais completa, operacional e que tem servido de base a inúmeras investigações foi proposta por Shavelson e colaboradores, aquando da implementação do modelo hierárquico e multidimensional do auto-conceito (Simões, 2001). De acordo com os autores o auto-conceito é um construto hipotético, cujo conteúdo consistiria na percepção do *self* de um indivíduo, formada através da experiência com o meio, das interacções com os outros significativos e das atribuições acerca do seu comportamento, traduzida por um conjunto de atitudes face a si próprio (Shavelson et al., 1976, citado por Shavelson & Bolus, 1982). Trata-se, pois, de um construto potencialmente útil para explicar e prever o comportamento humano, sendo este influenciado e influenciador das auto-percepções do indivíduo (Marsh & Hattie, 1996). Shavelson et al. (1976, citado por Shavelson & Bolus, 1982) identificaram sete aspectos do auto-conceito, que foram essenciais para a sua definição:

- Organizado e estruturado - uma vez que o indivíduo categoriza a vasta informação acerca de si mesmo e relaciona as diferentes categorias que vai formando;

- Multifacetado - sendo que as diferentes facetas do auto-conceito reflectem um sistema de categorias de auto-referenciação adoptado por um indivíduo ou compartilhado por um grupo;

- Hierárquicas - em que as suas facetas têm uma organização hierárquica, isto é, as diferentes percepções do indivíduo relativamente ao seu comportamento vão sendo orientadas a partir da base (onde se situam as facetas mais diversificadas) para o topo (onde se encontra o auto-conceito geral);

- Estável – apesar de à medida que se desce na hierarquia e as facetas do auto-conceito se tornam mais diferenciadas (mais específicas a cada situação), essa estabilidade diminui. Mudanças nas auto-percepções na base da hierarquia podem ser atenuadas pelos níveis mais elevados, no entanto, as mudanças no auto-conceito geral podem requerer mudanças em vários casos específicos;

- Desenvolvimental - dado que o auto-conceito se torna cada vez mais multifacetado à medida que o indivíduo se desenvolve desde a infância até à idade adulta;

- Descritivo e avaliativo - dado que o indivíduo faz auto-descrições (e.g. "Eu sou feliz") e avalia-se a si próprio (e.g. "Eu sou bom a fazer exercícios de matemática"). O auto-conceito permite ao sujeito descrever-se e avaliar-se nas diferentes situações que vive e através dos sentimentos que experimenta, permitindo um tipo de *feedback* particular que consiste na auto-avaliação e que torna possível ao indivíduo efectuar uma retrospectiva dos seus comportamentos numa determinada situação;

- Diferencia-se de outros construtos teoricamente relacionados - Por exemplo, o desempenho escolar deverá correlacionar-se mais fortemente com o auto-conceito académico do que com os auto-conceitos físico e social. Deste modo, o auto-conceito pode diferenciar-se facilmente dos outros construtos ou variáveis, permitindo assim relacioná-los para averiguar qual a sua relação.

Relativamente às dimensões do auto-conceito, Gottfredson (1985, citado por Oliveira, 2005) considera que é essencial diferenciar-se a identidade do indivíduo (que corresponde ao conteúdo das auto-percepções) e a auto-estima (que engloba as auto-

avaliações e emoções do indivíduo). Para Gécas (1982, citado por Vaz Serra, 1986), as *entidades* dão significado ao Eu como objecto de observação e ligam o Eu aos sistemas sociais. Por outro lado, a auto-estima encontra-se ligada aos aspectos avaliativos e emocionais do auto-conceito. Assim, o auto-conceito apresenta-se como uma variável estável, preditiva e ainda abrangente da personalidade, que inclui as dimensões cognitiva e afectiva (motivações, necessidades, atitudes, valores) (Oliveira, 2005).

O auto-conceito pode também ser considerado como fonte ou factor de motivação. Segundo Gécas (1982, citado por Vaz Serra, 1986), há três motivos cruciais a ele associados: motivo de auto-eficácia ("sinto-me motivado porque me sinto capaz"), motivo de auto-estima (que compreende a auto-manutenção - evitar o fracasso, e a auto-relutância - luta pelo êxito) e o motivo de auto-consistência (resistência às informações sucessivas do exterior).

Vaz Serra (1986) refere que sem a aceitação deste construto, não existiria a noção da continuidade do comportamento e de identidade pessoal, assim como de consistência e coerência. Para além disso, deixaria de fazer sentido a noção de auto-controlo, a razão e o sentido pelos quais um indivíduo facilita ou inibe determinados comportamentos e porque determinadas emoções surgem em determinadas situações e contextos (sendo os estados emocionais agradáveis fomentadores de novos comportamentos e objectivos, enquanto que os desagradáveis podem acarretar uma inibição da acção).

Vários autores têm defendido que um dos importantes motivos do progresso ao nível da investigação científica em torno do auto-conceito se deve ao facto de se passar de uma perspectiva unitária deste construto para uma perspectiva multidimensional (Simões, 2001).

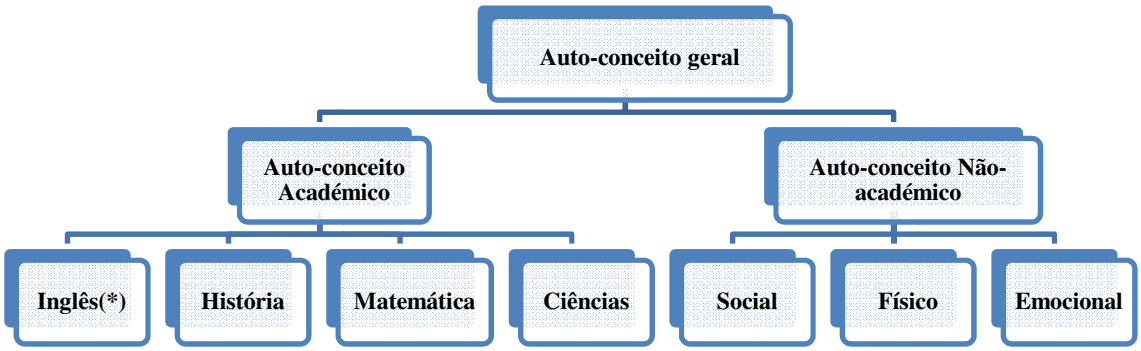
Na história da investigação do auto-conceito foram desenvolvidos diferentes modelos teóricos explicativos do mesmo, tendo sido o modelo hierárquico e multidimensional, proposto por Shavelson e colaboradores (1976, citado por Simões, 2001), o grande impulsionador do avanço da investigação deste construto. Para além deste modelo, Byrne (1984) destaca a existência de mais três modelos: o modelo unidimensional, o taxonómico e o compensatório.

O modelo unidimensional sugere que existe um factor geral de auto-conceito ou que existe um factor geral que domina factores específicos (Marsh & Hattie, 1996). São exemplo as perspectivas de Coopersmith (1967, citado por Marsh & Hattie, 1996) e de Marx e Winne (1978, citado por Marsh & Hattie, 1996), que procuram salientar que as facetas do auto-conceito seriam dominadas por um factor geral, cujos factores específicos separados não conseguiriam ser adequadamente diferenciados. Este modelo não teve suporte empírico suficiente que sustentasse esta posição. A avaliação realizada aos estudos destes autores revelou problemas de análise estatística e de mensuração que não contribuem para o suporte do modelo unidimensional do auto-conceito (Marsh & Hattie, 1996).

Outros estudos propuseram o modelo taxonómico que defendia que o auto-conceito seria estruturado como uma série de factores específicos, relativamente independentes uns dos outros (Byrne, 1984). No entanto, tal como o modelo unidimensional não obteve suporte empírico (Marsh & Hattie, 1996).

O modelo compensatório salienta a existência de uma faceta geral e defende que as facetas constituintes do auto-conceito se relacionam inversamente, isto é, o baixo estatuto de uma faceta seria compensado pelo elevado estatuto de uma outra (Byrne, 1984).

Na comunidade científica, o modelo que reúne mais consenso é o modelo de Shavelson, Hubner e Stanton (1976, citado por Marsh & Hattie, 1996), servindo de base a imensas investigações, principalmente em contexto educacional (Fontaine, 1991b). Neste modelo, o auto-conceito é encarado como um construto multidimensional e hierárquico, sendo que no topo da hierarquia se encontra o auto-conceito geral, que se assume como a faceta mais estável do auto-conceito, que por sua vez, se divide em auto-conceito académico e auto-conceito não-académico. Na base da hierarquia, encontram-se as facetas mais específicas deste construto (Shavelson & Bolus, 1982). Relativamente ao auto-conceito académico, este subdivide-se em áreas mais específicas de acordo com os diferentes domínios de aprendizagem. Quanto ao auto-conceito não-académico, este subdivide-se em auto-conceito físico, social e emocional (ibidem). Na figura 1 pode ver-se uma representação esquemática deste modelo.



(*) – Numa amostra portuguesa, o Inglês seria obviamente substituído pelo Português, visto tratar-se da Língua Materna

Figura 1 - Estrutura do auto-conceito segundo Shavelson e colaboradores (adaptado de Shavelson & Bolus, 1982, p. 4)

Para além do modelo de Shavelson et al., outro modelo que é importante salientar no que diz respeito às conceptualizações acerca do auto-conceito consiste no modelo de Harter (1985; 1999). Esta autora conceptualiza o auto-conceito como uma imagem pessoal global multifacetada, utilizando a designação *global self worth* (valor próprio global) para a dimensão descritiva/avaliativa global acerca do *self* e das percepções de si próprio para as diferentes dimensões em que cada sujeito se descreve (*domain specific judgements of competence or adequacy)* (Harter, 1988).

Harter (1999) considera que a construção do auto-conceito é influenciada pelo contexto em que o individuo interage, resolvendo-se a partir de acontecimentos pessoais de continuidade do comportamento e de identidade pesssoal, de consistência e de coerência da forma como este se percebe e se avalia, condicionando os seus comportamentos, a forma como se relacionada com os outros, o feedback que recebe e reconhece, as tensões emocionais que experencia e a forma como as identifica e interioriza. Desta forma, esta autora postula uma perspectiva cogntivo-desenvolvimentalista deste construto, colocando ênfase nos processos de desenvolvimento intra-pessoais, conferindo-lhe uma semelhança inter-individual e uma perspectiva simbólico-interacionista.

De acordo com este modelo, o seu instrumento *Self-Perception Profile For Children* (SPP-FC) e do instrumento operacional que lhe está associado *Perceived Competence Scale for Children* (PCS-FC) propõe uma estrutura com 6 sub-escalas: Competência

Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, Comportamento e Auto-estima (Harter, 1985).

2.3 – Auto-conceito e auto-estima

A relação entre auto-conceito e auto-estima nem sempre foi clara. Na década de 60 do século passado alguns autores utilizavam indistintamente os dois termos (Korman, 1968, citado por Veiga, 1995) e, mais tarde, outros consideram que o "auto-conceito, a auto-imagem e a auto-estima são termos semelhantes" (Yammamoto, 1972, p VII, citado por Veiga, 1995). Actualmente, esta controvérsia em relação à distinção entre auto-conceito e auto-estima parece estar aparentemente resolvida. Embora exista alguma diversidade terminológica e mesmo conceptual acerca destes dois termos e da relação entre si, na generalidade, os autores reconhecem a existência de uma faceta descritiva e outra avaliativa no auto-conceito.

Purkey (1970, citado por Antunes, 2006) definiu o auto-conceito – *self-concept* – como um sistema dinâmico, organizado e complexo de crenças aprendidas acerca do *self*, as quais teriam um valor positivo ou negativo. Já a auto-estima resultaria da relação que se estabelece entre os objectivos que o indivíduo formaliza e o êxito que tem em os atingir e quando estes andam a par, o indivíduo adquire um bom sentido de competência e uma boa auto-estima (Valente, 2002). Quando esta se encontra ameaçada, os indivíduos tendem a orientar os seus esforços na tentativa de a proteger em detrimento da prossecução de outros objectivos de vida (Senos & Diniz, 1998).

Em síntese, a auto-estima corresponde a um dos constituintes do auto-conceito e deriva dos processos de avaliação que o indivíduo faz das suas qualidades, desempenhos e virtudes. Assim, a auto-estima é a parte avaliativa do auto-conceito, bem como a sua faceta mais importante (Valente, 2002).

2.4 - Desenvolvimento da auto-estima e do auto-conceito em crianças e adolescentes

O processo de formação do auto-conceito vai-se realizando de acordo com as etapas de desenvolvimento, sofrendo influências das experiências de vida dos sujeitos (Bálcazar,

1996, citado por Manjarrez & Nava, 2002). Existem, no entanto, diferentes perspectivas relativamente à evolução do auto-conceito ao longo da vida. Enquanto uns autores defendem que o auto-conceito é um construto que se mantém estável durante toda a vida, outros defendem que este tem tendência a evoluir; outros, ainda, consideram que ele varia de acordo com o contexto (Valente, 2002).

Apesar de diferentes perspectivas, é possível considerar que à medida que o indivíduo se desenvolve cognitivamente, desenvolve percepções e avaliações de si próprio, que se vão tornando cada vez mais complexas e que vão interagindo com os contextos sociais em que se vai movendo (Antunes, 2006). Na verdade tem-se assistido a um grande número de investigações que têm enfatizado a vertente dinâmica do auto-conceito ao longo do ciclo vital, em particular a nível da infância e da adolescência (Valente, 2002), períodos estes que, para Simões (2001) se assumem fundamentais na formação do auto-conceito.

Para analisar a formação do auto-conceito nestes períodos Damon e Hart (1982, citado por Simões, 2001) propuseram um modelo que se encontra esquematizado no quadro 1. Neste modelo os autores enfatizam o desenvolvimento social da criança tendo em conta a sua integração no meio, a par da diferenciação que estabelece, progressivamente, entre si própria e outros membros da sociedade (Simões, 2001).

Segundo Damon (1984, citado por Simões, 2001, 37), este modelo "indica que durante a transição da infância para a adolescência e durante o desenvolvimento da auto-compreensão, as mudanças na compreensão do *The Me* interagem com as mudanças na compreensão do *The I*". Trata-se, pois, de um modelo que considera as diferentes idades em que a criança vai atingindo um determinando conhecimento dos diferentes constituintes do seu *self*, bom como os diferentes componentes do Eu, tal como eles se verificam nas diferentes idades (ibidem). Enquanto na primeira infância, a dimensão soberana se encontra relacionada com o aspecto do conhecimento corporal, pertencente à componente física do *Eu-como-objecto,* na adolescência, a dimensão dominante está relacionada com a componente psicológica do *Eu–como-objecto.*

Quadro 1 – *Desenvolvimento do Auto-conceito desde o nascimento até à adolescência segundo Damon e Hart (1982, citado por Simões, 2001, p.36)*

		1ª Infância e inicio da 2ª Infância	**Meados e final da 2ª infância**	**Pré-adolescência**	**Adolescência**
Eu - Como Objecto	Eu físico	Propriedades corporais	Actividades relacionadas com os atributos físicos	Atributos físicos que influenciam as interacções sociais	Atributos físicos que reflectem as escolhas voluntárias ou padrões pessoais e morais
	Eu Activo	Comportamento típico	Capacidades relacionadas com os outros	Atributos activos que influenciam as interacções sociais	Atributos activos que reflectem escolhas ou padrões morais e pessoais
	Eu Social	Facto ou membro em relações sociais particulares ou de grupo	Actividades que são consideradas com referência às reacções dos outros (aprovação ou reprovação)	Características sociais e de personalidade	Escolhas morais ou pessoais relacionadas com as relações sociais ou com características sociais e da personalidade
	Eu Psicológico	Sentimentos, preferências e aversões	Conhecimento, aptidões aprendidas, motivação ou estados emocionais relacionados com actividades	Sensibilidade social, competência de comunicação e outras aptidões sociais relacionadas psicologicamente	Sistema de crenças, filosofia pessoal, processos de pensamento acerca do próprio Eu
Eu – Como sujeito	Continuidade	Continuidade do Eu		A continuidade do Eu é atribuída aos processos psicológicos e físicos através dos quais a natureza do Eu continua a evoluir	
	Distinção	A distinção depende dos atributos normais e corporais		A distinção nasce da subjectividade e privacidade da experiência do Eu	
	Vontade	Uma parte do corpo "diz" à outra para fazer algo		Modificação activa auto-iniciada da experiência consciente	
	Auto-reflexão	Avaliação das "tarefas" corporais, actividades típicas e capacidades de acção		Reconhecimento dos processos psicológicos conscientes e inconscientes	

A experiência pessoal que a criança vai tendo vai-se tornando importante para o distanciamento em relação aos outros, o que implica uma avaliação de si como ser único, por um lado emocional, física e cognitivamente e, por outro, através do estabelecimento de uma identidade estável (ibidem). Segundo Shavelson et al. (1976, citado por Marsh & Hattie, 1996), na infância a criança tende para não se diferenciar do contexto e à medida que esta vai desenvolvendo o seu auto-conceito este vai-se tornando diferenciado e integrado num construto multifacetado e hierárquico. Na infância a compreensão centra-se sobretudo no *self* - físico, enquanto que na adolescência a compreensão dos quatro aspectos do *Eu – como - sujeito* (Eu - físico, Eu - activo, Eu – Social e Eu – Psicológico) necessita de noções psicológicas a aspectos conscientes e inconscientes que estarão de acordo com as dimensões mais características dos adolescentes, onde predominam o *self* – social e o *self* psicológico (Simões, 2001).

O desenvolvimento vai progredindo de tal forma que a tarefa essencial da adolescência será o estabelecimento de uma identidade que se manifeste satisfatória tanto para o indivíduo como para a sociedade. Nesta fase desenvolvimental, as modificações biológicas e cognitivas inerentes, levam o adolescente a procurar o grupo (de pares) como suporte da sua auto-estima numa necessidade crescente de autonomia, relativamente ao grupo familiar (ibidem). Esta procura culmina numa reaproximação dos pais, quando o jovem adquire a noção de indivíduo único e autónomo. Assim, tendo integrado diferentes aspectos de si num auto-conceito bem organizado, os adolescentes consolidam a estrutura da sua identidade no momento em que conseguem antecipar uma decisão importante para o seu auto-conceito.

Também Veiga (1996) considera que as dimensões diferenciadas do auto-conceito surgem por volta dos 11/12 anos e a sua progressiva estabilização dá-se ao longo da adolescência. É nesta fase desenvolvimental que se completa a identidade ou o sentimento de identidade no sujeito, resultantes dos processos desenvolvimentais, que, iniciados na infância, são retomados e revistos na adolescência (Erickson, 1959, citado por Valente, 2002).

Na mesma linha e relativamente ao período do inicio da adolescência, Harter (1999) refere que as modificações normativas envolvem cinco aspectos: conteúdo saliente, estrutura/organização, valência/precisão, natureza das comparações e sensibilidade aos outros. Assim, segundo esta autora, neste período o conteúdo saliente encontra-se voltado para as competências sociais, para a atractividade social ou para os atributos que influenciam as interacções com os outros assim como para a diferenciação dos atributos de acordo com os papéis desempenhados.

Quanto à Estrutura/Organização, os pré-adolescentes elaboram uma inter-coordenação de diferentes atributos em abstracções simples e compartimentadas, os seus pensamento baseia-se no tudo ou nada e não detectam nem integram abstracções opostas (Harter, 1999).

Nesta fase desenvolvimental os atributos positivos num momento podem-se tornar negativos noutro, levando a sobre-generalizações inadequadas (Valência/Precisão). Para

além disso, em termos da natureza das comparações, esta é continua, embora elaborada de modo não aberto e a sensibilidade aos outros encontra-se centrada na internalização de diferentes padrões e opiniões dos outros em diferentes contextos relacionais (ibidem).

2.5 - Auto-conceito e variáveis sócio-demográficas

Idade

A evolução do auto-conceito em função da idade, segundo Marsh (1989), pode ser representada graficamente pela forma côncava – U – demonstrando um declínio no início da adolescência, que se reverte no período médio da mesma, aumentando no seu final e início da fase adulta.

Estudos no contexto português, vão de encontro aos estrangeiros no sentido em que evidenciam um decréscimo no valor de auto-conceito à medida que a idade avança (Faria & Azevedo, 2008). Este fenómeno poderá ser explicado pela auto-avaliação positiva e irrealista dos mais novos que se contrapõe à crescente noção de realismo que os sujeitos vão adquirindo ao longo do tempo (ibidem).

Na adolescência, período marcado por grandes transformações físicas, psicológicas e sociais, existe também uma alteração ao nível do auto-conceito, tornando-se este diferenciado, multifacetado e estruturado (Faria & Fontaine, 1990). As crianças utilizam categorias globais e indiferenciadas para se descreverem e avaliarem, enquanto que os adolescentes adoptam categorias específicas e diferenciadas, capazes de integrar no conceito de si mesmo o *feedback* avaliativo dos outros (ibidem).

De salientar, ainda, que alguns autores ressaltam que as experiências escolares, principalmente as de fracasso, podem agravar o quadro de declínio do auto-conceito durante o período da adolescência, contribuindo para a sua diminuição (Veiga, 1988).

Nivel Sócio-Económico

Relativamente aos estudos da influência social no auto-conceito, verifica-se que na generalidade, estes tendem a demonstrar níveis de auto-conceito significativamente superiores nas classes mais elevadas (e.g., Richman *et al.*, 1985, citado por Veiga, 1995). No entanto, alguns estudos não verificaram diferenças no auto-conceito em função da classe social (e.g., Long & Henderson, 1970, citado por Veiga, 1995), e outros apresentaram resultados não claros e contraditórios (e.g., Wylie, 1979, citado por Veiga, 1995). De salientar que os estudos cujos resultados não demonstram diferenças no auto-conceito em função da classe social se devem, segundo Veiga (1995), à utilização de instrumentos de auto-conceito global e de amostras não representativas das camadas sociais em estudo.

No estudo realizado por Rosenberg (1989), a associação entre o auto-conceito e a classe social demonstrou ser maior nos adolescentes do que nas crianças, dos 8 aos 11 anos. Segundo esta autora, o significado de classe social das crianças é diferente do dos adultos, havendo quatro princípios para a explicação do efeito diferencial da classe social nas diferentes etapas de desenvolvimento (infância, adolescência e fase adulta), que são os seguintes: avaliações (em que as crianças e adolescentes têm percepções de si reflectidas principalmente nos pais e educadores, pertencentes ao mesmo *status* social), auto-atribuição (sendo que as atribuições do êxito pessoal das crianças e adolescentes relacionam-se mais com o meio familiar e dos pares), comparação social (em que o contexto social é mais homogéneo nas crianças do que nos adultos) e centralidade psicológica (os interesses das crianças e dos adolescentes não incluem a classe social, ao contrário dos adultos).

Em relação aos estudos em contexto escolar, neste âmbito, tem-se evidenciado que os sujeitos provenientes de NSE baixos, quando comparados aos de NSE médios ou altos exibem resultados e experiências escolares menos positivos, taxas de abandono escolar mais elevadas e percepções negativas da escola e das suas possibilidades de sucesso no contexto escolar (Faria, 2001/2002).

No contexto português, os resultados têm-se revelado consistentes. Estes têm favorecido os *status* sociais mais elevados, sobretudo ao nível das dimensões académicas do auto-conceito. Este fenómeno poderá dever-se ao facto de os alunos de níveis sócio-profissionais e sócio-culturais mais baixos apresentarem, normalmente, um rendimento académico inferior, o que poderá contribuir para auto-avaliações mais negativas nestes domínios, tendo repercussões negativas ao nível do auto-conceito académico (Faria & Azevedo, 2008).

Segundo Seligman (1992, citado por Faria, 2001/2002), a falta de meios económicos expõe os sujeitos à incontrolabilidade, que origina uma diminuição das respostas voluntárias e em última instância, ao abandono aprendido. Deste modo, a pobreza não se resume à falta de meios económicos, apresentando-se também como uma problemática de mestria, dignidade e auto-estima.

Género

Relativamente às investigações acerca das diferenças de auto-conceito em função do género, as mais investigações recentes têm demonstrado que as diferenças existentes são menos evidentes e profundas do que os investigadores anteriores supunham (Faria, 2001/2002). Contudo, tem-se verificado que as diferenças entre os sexos manifestam-se menos em dimensões globais do auto-conceito de si próprio e, quando tal acontece, são reflexo de diferenças em domínios mais específicos. Constata-se também que as diferenças de género são consistentes com os estereótipos tradicionais: superioridade feminina no auto-conceito no domínio da linguagem, no domínio académico e na honestidade/fiabilidade e superioridade masculina no auto-conceito nos domínios de competência física, nas relações com os pares do sexo oposto, estabilidade emocional e, em geral, na competência não-académica (Fontaine, 1991b).

No sexo feminino verifica-se um auto-conceito inferior, principalmente nas escalas relacionadas com as auto-percepções intelectuais e motivacionais, e uma superioridade na dimensão social (Veiga 1995). O sexo masculino apresenta superioridade estatística nas dimensões de popularidade, aparência física e ansiedade (Piers, 1969, citado por Veiga, 1995).

Também na dimensão social, o sexo feminino é percebido como mais competente, nomeadamente na expressividade, aceitação dos outros e verbalização de sentimentos (Faria, 2001/ 2002). No entanto, os elevados padrões de exigência em relação a aspectos físicos e os ideais de beleza feminina, levam o sexo feminino a menosprezar a sua aparência e competência físicas (Faria & Azevedo, 2008). Por questões de ordem cultural, familiar e social, o sexo masculino tende tradicionalmente a ser favorecido, em termos de auto-afirmação e onde existe maior pressão cultural para o sucesso educativo (Veiga, 1995).

Em termos gerais, as respostas dos sujeitos às categorias "rapaz"e "rapariga" ou "homem" e "mulher", afectam a manifestação de diferenças entre os sexos, no contexto da avaliação escolar. Por outro lado, a observação de diferenças subtis nas interacções sociais com os indivíduos dos dois sexos, permite salientar que o sexo, enquanto determinante de um grupo social de pertença, pode proporcionar aos sujeitos experiências e padrões diferenciados (Faria, 1999, citado por Faria, 2001/2002).

Os estereótipos sexuais indicam que os sujeitos do sexo feminino têm um maior rendimento nos aspectos relacionados com conteúdos verbais e o sexo masculino nos conteúdos relacionados com matemática. Assim, a superioridade no auto-conceito verbal do sexo feminino e a superioridade do auto-conceito associado à matemática do sexo masculino poderá corresponder a essas diferenças de rendimento (Veiga, 1995).

Apesar dos aspectos referidos, é importante salientar que os atributos biológicos podem não estar necessariamente em concordância com os atributos psicossociais, como o auto-conceito. A relação entre os dois não é inata, mas associada a processos de socialização sexual e cultural (ibidem).

No entanto, os estudos elaborados por Fontaine (1991a, 1991b) revelam não existir diferenças de sexo no auto-conceito de competência na matemática e Veiga (1990, citado por Fontaine, 1991b), não verificou diferenças de no auto-conceito de competência académica em função do sexo.

2.6 - Auto-conceito e variáveis escolares

No contexto dos estudos científicos na área educacional, desenvolveu-se uma tradição de acordo com a qual os resultados escolares obtidos pelos sujeitos se relacionam de modo significativo com o auto-conceito e a auto-estima (Rogers, 1982, citado por Senos, 1997).

A relação entre auto-conceito e realização escolar foi sendo desenvolvida em termos teóricos. Durante algum tempo os resultados escolares foram atribuídos essencialmente a factores de ordem psico-biológica do aluno. Posteriormente, a valorização deslocou-se para factores de natureza sociológica (e.g. desigualdade cultural e económica), além dos factores pedagógicos (e.g. competência e metodologia dos professores). Actualmente, são valorizados também os factores psicológicos, como é o caso do auto-conceito (Oliveira, 2005).

Segundo Hamburg (1992, citado por Goleman, 1996), a noção que a criança tem do seu próprio valor depende do êxito que teve na escola. O insucesso escolar desencadeia um conjunto de atitudes auto-derrotistas que pode reduzir as perspectivas de vida futura, contribuindo para um baixo auto-conceito. No entanto, esta relação auto-conceito - rendimento escolar não é linear, mas circular, interferindo várias variáveis nesta relação (Oliveira, 2005).

Burns (1977, citado por Oliveira, 2005) propõe uma análise das variáveis: percepção dos alunos sobre as avaliações e expectativas do meio ambiente; auto-avaliação e expectativas do aluno; auto-conceito sobre as capacidades; comportamento e desempenho escolares; avaliação pelo ambiente e expectativas do ambiente; comunicação verbal e não-verbal e percepção do aluno, defendendo que estas interferem entre si de modo cíclico.

O auto-conceito, enquanto percepção que um individuo tem de si próprio, assume particular relevância como factor motivacional associado à realização escolar, e como domínio ligado ao bem-estar do sujeito e ao seu desenvolvimento harmonioso nos vários contextos onde interage (Fontaine, 1991b). Segundo, Schunk (1990, citado por Senos, 1997), os alunos que se sentem mais seguros das suas capacidades de

aprendizagem e possuem um sentimento geral de competência, evidenciam comportamentos de interesse e motivação para as tarefas escolares. Este facto, permite-lhe obter um bom desempenho académico, o que contribui para validar o seu sentimento pessoal de competência académica e manter elevados os valores de auto-estima.

Já um aluno com resultados escolares negativos tende a desenvolver o processo inverso, a menos que possa mobilizar formas de desvalorização desta informação negativa relacionada com o seu desempenho escolar, para manter a auto-estima em valores estáveis e aceitáveis (ibidem).

Assim, o papel dos factores motivacionais na aprendizagem e na realização escolar é, actualmente, cada vez mais reconhecido e enfatizado. A aprendizagem e a realização escolar não dependem apenas da capacidade intelectual do sujeito (dado que à partida, a maior parte dos alunos possui capacidades intelectuais para desempenhar com sucesso a escolaridade obrigatória e até para prosseguir os estudos), mas também da capacidade para lidar com o desempenho escolar, sobretudo se este resultar em fracasso (Costa, 2008).

Na estudo do auto-conceito em contexto educativo, é pertinente estudar especificamente o auto-conceito académico, assim como a ordenação causal do mesmo e do sucesso escolar, visto existirem dois modelos explicativos deste domínio neste contexto.

O *modelo da valorização de si próprio*, baseia-se na ideia de que o auto-conceito académico afecta os resultados escolares subsequentes. Este modelo é concebido em programas educativos designados para aumentar o auto-conceito. Por outro lado, o *modelo de desenvolvimento de competências* defende que o auto-conceito académico evidência meramente competências pelo que o seu aumento depende da melhoria das competências académicas (Marsh, 1990, citado por Costa, 2008).

Vários estudos têm vindo a demonstrar que o rendimento escolar tem uma correlação superior com o auto-conceito académico do que com o auto-conceito geral (Shavelson & Bolus, 1982), o que coloca mais uma vez em evidência a perspectiva multidimensional do auto-conceito (Simões, 2001).

Em contexto português, num estudo realizado por Fontaine (1991a), com alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade, verificou-se uma correlação positiva entre os conceitos de competência e os resultados escolares, e uma redução paralela das correlações entre resultados escolares e outras dimensões não académicas do auto-conceito.

Man e Hrabal (1989, citado por Costa, 2008) salientam que os alunos com elevado conceito de competência utilizam de forma mais eficaz as suas capacidades intelectuais e avaliam com mais precisão as suas capacidades, reconhecendo-as e mobilizando-as no sentido de obterem melhores resultados e comportamentos mais adaptados nos contextos em que interagem.

Por outro lado, as expectativas dos pais e dos professores influenciam de uma forma substancial o auto-conceito escolar dos alunos. Regularmente, constata-se uma correlação positiva entre as características psicológicas da família e os resultados escolares, sendo que os pais influenciam directamente o auto-conceito e indirectamente o desempenho cognitivo (Oliveira, 2005).

Em relação aos professores, Burns (1977, citado por Oliveira, 2005) refere que os "maus alunos", em confronto com os "bons alunos" são mais criticados, pelas respostas incorrectas, têm menos tempo para responder e ocupam uma posição na sala de aula menos favorecida. Para além disso, o professor que gera competitividade tem mais influência no auto-conceito dos alunos e no desempenho escolar.

Também os colegas podem ter influência no auto-conceito dos alunos. Marsh (1987) estudou esta influência, ou seja, o efeito BFLPE – *The big fish little pond effect* (efeito do peixe grande num aquário pequeno). Este efeito ocorreria quando os alunos, com capacidades similares, percebem os seus auto-conceitos e capacidades como sendo menores, quando se comparam com os alunos mais capazes e como mais elevados quando se comparam com os alunos com mais dificuldades.

Este autor considera essencial identificar e operacionalizar o padrão de comparação que leva ao aparecimento do efeito BFLPE. Este padrão consiste num nível médio de capacidade (média dos desempenhos dos alunos), sendo que se este nível for homogéneo (a média de desempenho escolar encontra-se no mesmo nível) os alunos

têm o mesmo padrão de comparação, não ocorrendo o efeito BFLPE. Contudo, quando o nível médio de capacidade varia entre alunos, ocorre o efeito BFLPE, tendo repercussões nos auto-conceitos escolares dos mesmos (ibidem).

Importa, ainda, destacar o *modelo do quadro de referência interno/externo* dada a sua impotância no estudo do auto-conceito, especificamente nos domínios verbais e de matemática. Este modelo procura explicar como se formam, desenvolvem e se relacionam os auto-conceitos verbal e de matemática, defendendo que o rendimento escolar na matemática está bastante relacionado com o auto-conceito académico na mesma área. De igual forma, o rendimento escolar na área verbal encontra-se relacionado com o auto-conceito escolar verbal. Contudo, este modelo veio demonstrar que o auto-conceito verbal e de matemática não se encontram correlacionados entre si (Marsh, 1986).

Este autor acrescenta que estes dois domínios de auto-conceito podem formar-se segundo dois processos de comparação social: o processo de comparação externa e o de comparação interna. O primeiro diria respeito à comparação das auto-percepções dos alunos das suas capacidades verbais e de matemática com as capacidades percebidas relativamente aos outros alunos do seu quadro de referência nas mesmas áreas. Já o processo de comparação interna consistiria na comparação das auto-percepções das capacidades verbais com as auto-percepções das capacidades na Matemática. Assim, um elevado auto-conceito no domínio da matemática é mais provável quando a capacidade matemática percebida é elevada (comparação interna) e quando essa capacidade é melhor que a capacidade percebida na área verbal (comparação interna) (ibidem).

Outro aspecto teórico muito estudado em contexto educacional e que se encontra muito relacionado com o efeito BFLPE, diz respeito ao papel das atribuições causais no auto-conceito e nos resultados escolares (Weiner, 1979, 1986, 1992, citado por Simões, 2001). No que concerne às atribuições, Vaz Serra (1986), defende que " um indivíduo com bom auto-conceito tende a atribuir o resultado em determinada tarefa ao seu próprio esforço e a não aceitar que o mesmo seja devido à influência de outras pessoas mais poderosas ou a factores do acaso" (p.145).

Intimamente relacionado com as atribuições causais encontra-se o conceito do desânimo aprendido introduzido por volta dos anos 60, através dos estudos desenvolvidos por Seligman e seus colaboradores (Seligman & Maier, 1967, citado por Oliveira, 2005). Entre outros aspectos, estes estudos evidenciaram uma forte correlação entre o desânimo aprendido e o *locus* de controlo externo (Oliveira, 2005), levando Seligman (1975, citado por Oliveira, 2005) a defender que todas as pessoas estão sujeitas a situações de desânimo por se confrontarem com situações incontroláveis. Para este autor, a maior ou menor resiliência psíquica, assim como a maior ou menor imunização (dada a história de vida dos sujeitos) traduz-se numa maior ou menor facilidade em desanimar. Assim, este construto encontra-se muito relacionado com o auto-conceito e a auto-estima.

Na verdade, o desânimo aprendido consiste numa síndrome de défices cognitivo-afectivo-motivacionais, em que, do ponto de vista cognitivo, o sujeito desenvolve expectativas de não controlabilidade da situação. Por outro lado, a situação de desânimo traduz-se também num aspecto afectivo negativo, uma vez que o sujeito tem que encarar as suas próprias limitações, o que fere a auto-estima e pode levar à depressão. O défice motivacional consiste no aspecto mais difícil em obter respostas volitivas e o sujeito não se sente disposto a mudar a situação de desânimo (Lima Santos, Ribeiro & Faria, 2002, 2003).

Abramson e colaboradores (1978, citado por Oliveira, 2005) contrariam a perspectiva da não controlabilidade de Seligman, uma vez que definem o desânimo aprendido como percepção de incompetência ou incapacidade pessoal de controlar os resultados, atribuindo os resultados a causas externas. Estes autores consideram as atribuições segundo três critérios: generalidade (atribuições gerais a causas mais ou menos gerais ou específicas), estabilidade (causas mais ou menos permanentes ou efémeras) e internalidade (causas mais ou menos internas ou externas ao sujeito).

Um bom auto conceito leva à internalidade e a uma maior eficácia (Vaz Serra, 1986) e os indivíduos com baixa ou moderada auto-estima são significativamente mais externos do que os que apresentaram uma alta auto-estima (Epstein & Komorita, 1971, citado por Oliveira, 2005). Os sujeitos com alto auto-conceito tendem a atribuir-se a

responsabilidade pelos resultados positivos e a evitar atribuir-se os resultados negativos para preservar a auto-estima. Os estudos de Ames e Felker (1979, citado por Oliveira, 2005) demonstraram igualmente que os que têm auto-estima elevada atribuem mais a si mesmos o sucesso. Para além disso, um baixo auto-conceito correlaciona-se positivamente com a ansiedade e a depressão.

Segundo Oliveira (2005), as teorias de Seligman e de Abramson podem estar próximas, dado que o desânimo aprendido parece estar relacionado não só com as expectativas de controlabilidade, mas também com as posteriores atribuições causais, podendo estas serem influenciadas pelas expectativas e influenciando no futuro o sujeito.

Os estudos acerca do desânimo aprendido no âmbito educacional demonstram a influência negativa nesta área (ibidem). Alguns autores que seguiram o modelo que relaciona o este construto com as atribuições à incompetência verificaram que os alunos induzidos ao desânimo rendem menos e utilizam estratégias menos adequadas na resolução de problemas. Estes resultados poderão não ser generalizáveis, uma vez que dependem das atribuições causais que se fazem da situação e estas, por sua vez, dependem da história de vida e do auto-conceito do sujeito (ibidem).

Embora exista alguma inconsistência nos resultados das investigações, pelo facto de alguns indivíduos apresentarem uma melhoria de desempenho quando sujeitos a desânimo (podendo haver uma influência da história de vida e da idiossincrasia dos mesmos), no geral, pode-se concluir que os sujeitos que tendem mais ao desânimo aprendido, como consequência de insucessos repetidos, geram expectativas mais pessimistas em relação ao futuro (são mais externos) e fazem atribuições causais menos realistas. Estes indivíduos, normalmente, encaram as situações com maior ansiedade e menor auto-confiança (ibidem).

No sentido de colmatar a influência negativa do desânimo aprendido na aprendizagem, foram desenvolvidas investigações que tentaram implementar estratégias para promovera a autoconfiança e modificar estilos atribucionais (e.g. Barros, 1993; Barros, Barros & Neto, 1993; Castro, 1985).

Para além da influência do desânimo aprendido no auto-conceito, importa ainda salientar a importância da transição de ciclos no auto-conceito, uma vez que estudos demonstraram ser nos anos correspondentes à transição de ciclos que se verifica uma redefinição do *self*, com impactos em algumas dimensões do auto-conceito (Peixoto & Piçarra, 2005).

O processo de transição, adaptação e ajustamento a um novo contexto constitui um processo complexo e multidimensional que envolve diversos factores de natureza contextual, intra e interpessoal. Nesse sentido, para compreender a forma como os sujeitos encaram esta transição deve-se considerar não só as características do novo contexto mas também as características pessoais dos alunos que modelam a forma como estes se percepcionam a actuam no contexto (ibidem), podendo, portanto os alunos apresentar dificuldades de adaptação, que se pode reflectir no auto-conceito e desempenho escolar (Pereira & Mendonça, 2005).

No estudo de McDougall e Hymel (1998, citado por Peixoto & Piçarra, 2005) pode-se constatar que os alunos com menores habilidades de adaptação são aqueles que têm mais dificuldades na transição e que reportam um auto-conceito mais baixo. Estas dificuldades na transição são particularmente evidentes na passagem 1º para o 2º ciclo, uma vez que coincide com a mudança de escola e o inicio da adolescência e onde surgem muitos casos de problemas de aprendizagem, problemas emocionais e de comportamento (Peixoto & Piçarra, 2005).

3. Inteligência emocional

Existe um grande número de influências culturais que servem como contexto para a existência da relação entre emoção e cognição. Estas influências vão desde a antiga Grécia onde se defendia a ideia de que a razão é superior à emoção; ao Movimento Sentimentalista Europeu (*European sentimentalist movement*), no qual esteve presente a defesa de que o conhecimento pode ser inato, puro e emocional; ao movimento Romântico em que se enfatizava a expressão das emoções pela arte e à discussão pública do equilíbrio entre sentimento e pensamento inerente à agitação política dos anos 60 do séc. XX (citado por Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Nos finais dos anos 70 e década de 80 do século passado, começou a crescer a investigação acerca da interacção normativa entre a emoção e o pensamento (Mayer, Salovey & Caruso, 2004), sendo que alguns desses estudos (na maioria alemães) demonstraram a interacção de forma produtiva da emoção com o pensamento.

No entanto, é na década de 90 que o construto de Inteligência Emocional surge, como consequência de um *zeitgest* na ciência, nomeadamente na Psicologia (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Neste período a Psicologia ficou marcada pelo alargamento do construto de inteligência a áreas do conhecimento não académico e aos estudos acerca dos afectos e da cognição, pelas descobertas das neurociências relacionadas com as emoções e pelo estudo da importância da emoção em processos cognitivos superiores (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2004)

Actualmente, continuam a emergir estudos acerca do construto de inteligência emocional, e, particular no contexto escolar.

3.1 Definição de Inteligência Emocional

O conceito de Inteligência Emocional surgiu formalmente definido pela primeira vez em 1990, por Mayer e Salovey, que o definiram como sendo: "*the ability to monitor one`s own and other feelings and emotions, to discriminate among them, and to use this information to guide one`s thinking and action"* (Mayer & Salovey, 1997, p.10).

Apesar desta primeira definição e deste primeiro passo na evolução do construto de Inteligência Emocional, foi com Goleman (1996) que o mesmo se tornou mais popular, através do seu *best-seller Emocional Intelligence*. Nesta obra, este autor apresenta as principais habilidades que constituem a inteligência emocional, definindo este construto como "a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma a persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança" (ibidem, p. 24).

De salientar, todavia, que estas primeiras definições são consideradas por Mayer e Salovey (1997) como sendo vagas e incompletas, visto não considerarem o pensamento acerca das emoções como parte integrante da inteligência emocional, dando apenas relevância à percepção de emoções. Assim, depois de algumas alterações à definição inicial, estes autores culminam na defesa de que a Inteligência Emocional "*involves the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge, and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth"* (ibidem, p. 10).

Trata-se de uma definição em que a Inteligência Emocional assume uma forma bipartida, englobando num primeiro momento o processamento geral da informação contida nas emoções e num segundo momento as habilidades envolvidas nesse mesmo processamento (Mayer, 2001, citado por Franco, 2007).

Também Bar-On (1997, citado por Franco, 2007) a partir de vários estudos empíricos para demonstrar a existência do construto de Inteligência Emocional, define-o como: "*an array of non cognitive capabilities, competences and skills that influence one`s*

ability to succced in copping with environmental demands and pressures" (p.142). Mais recentemente, este autor especifica o tipo de habilidades envolvidas acrescentando que a Inteligência Emocional consiste numa *"multifactorial array of interrelated emotional, personal, and social abilities that influence our overall ability to actively and effectively cope with daily demands and pressures"* (Bar-On, 2000, p. 285).

Estas diferentes concepções encontram-se integradas em modelos teóricos elaborados por estes autores, que de seguida se irá abordar.

3.2 Modelos teóricos explicativos do construto de inteligência Emocional

Em termos teóricos poderá distinguir-se dois tipos de modelos de Inteligência Emocional: os modelos de capacidade mental e os modelos mistos (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008). Os modelos focalizados nas competências mentais *("Skill models"*), ajudam o sujeito a usar a informação proveniente das emoções no sentido de desenvolver e aprimorar os processos cognitivos (ibidem), centrando-se na aptidão para o processamento da informação afectiva (Goleman, 1996).

Deste tipo de modelos é exemplo o modelo elaborado por Mayer e Salovey (1997), *branch ability model* – que divide as competências e habilidades da IE em quatro domínios: percepção e expressão de emoções, assimilação de emoções, compreensão e análise das emoções e gestão de emoções (cf. Quadro 2).

O primeiro domínio – *Percepção, avaliação e expressão de emoções* – reporta-se ao mais básico dos processos psicológicos que compõem a Inteligência Emocional e diz respeito à capacidade do indivíduo identificar com precisão as emoções e o conteúdo das mesmas, primeiro em si, posteriormente nos outros e, por último, em diferentes formas de expressão de emoções. Corresponde também à capacidade do indivíduo para expressar o que sente e as necessidades que estão subjacentes e à capacidade para avaliar a expressão das emoções (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2004). Subjacente a este ramo está o pressuposto de que as emoções são um veículo de informações importantes para os relacionamentos sociais.

Já o domínio da *assimilação das emoções* corresponde ao uso da emoção no sentido de facilitar o pensamento e a acção, abrangendo a assimilação de experiências emocionais básicas na vida mental, partindo do princípio de que se pode usar a emoção para melhorar os processos cognitivos (e.g. quando alerta o indivíduo para informações importantes, como um perigo) (ibidem).

Quadro 2 – *Diagrama conceptual da Inteligência Emocional (adaptado de Mayer & Salovey, 1997)*

	Gestão das emoções			
	Capacidade de permanecer aberto aos sentimentos, quer sejam agradáveis ou desagradáveis	Capacidade de comprometer-se reflectidamente ou desligar-se de uma emoção dependendo da sua utilidade ou instrutividade	Capacidade de monitorizar reflectidamente as emoções em relação a si próprio e aos outros tais como reconhecer quão claras, típicas, influentes e razoáveis elas são	Capacidade de gerir emoções em si próprio e nos outros moderando as emoções negativas e aumentando as positivas, sem reprimir nem exagerar as informações transmitidas
	Compreensão e análise das emoções			
	Capacidade de nomear e reconhecer as relações entre as palavras e as próprias emoções, tal como relação entre gostar e amar	Capacidade de interpretar o significado que as emoções transmitem no que diz respeito a uma relação, tal como a tristeza que acompanha muitas vezes uma perda	Capacidade de compreender sentimentos complexos: sentimentos simultâneos de amor e ódio, ou mistura deles	Capacidade de reconhecer prováveis transições entre emoções, como a transição da zanga para a satisfação
Complexidade	**Assimilação de emoções**			
	As emoções determinam a ordem do pensamento dirigindo a atenção para a informação importante	As emoções estão suficientemente vivas e disponíveis de maneira que podem ser geradas como ajudas para julgamento e memória no que concerne às emoções	O estado emocional provoca alterações na perspectiva individual desde o optimismo ao pessimismo, encorajando considerações de múltiplos pontos de vista	Os estados emocionais encorajam abordagens especificas dos problemas, tais como quando a felicidade facilita o pensamento indutivo e a criatividade
	Percepção, avaliação e expressão de emoções			
	Capacidade para identificar emoções nos seus estados físicos, sentimentos e pensamentos	Capacidade para identificar emoções nas outras pessoas nos desenhos, nas obras de arte, entre outros, através da linguagem, aparência e comportamento	Capacidade para expressar as emoções com precisão e para expressar as necessidades relativas a esses sentimentos	Capacidade para discriminar entre expressões dos sentimentos precisas e imprecisas ou honestas versus desonestas

Desenvolvimento

O domínio da *compreensão e o pensamento acerca das emoções* abrange a percepção da autenticidade subjacente a emoções específicas e a compreensão de problemas emocionais, isto é, corresponde ao processamento das emoções (agir sobre as emoções). Este domínio baseia-se no pressuposto de que as emoções se desenvolvem segundo padrões previsíveis que estão relacionados com o desenvolvimento em situações sociais complexas. A aquisição de competências inerentes a este domínio constituiu um passo fundamental para a resolução adequada de problemas sociais (ibidem).

O último domínio – *gestão de emoções* - diz respeito à regulação da emoção em si próprio e nos outros e traduz-se no nível mais elevado na hierarquia das competências da inteligência emocional. Este domínio pressupõe que existe a possibilidade de colocar em prática o conhecimento emocional no sentido de resolver problemas de forma mais adequada e satisfatória, o que implica uma compreensão da progressão das emoções em si, nos outros e na relação (ibidem).

A ordem de apresentação dos domínios indica o nível em que a competência se encontra integrada nos sistemas psicológicos individuais da sua personalidade, em termos desenvolvimentais e de complexidade de aquisição de competências (Mayer et al., 2004).

Posteriormente, Mayer e colaboradores (2000, citado por Franco, 2007) propõem um segundo esquema complementar a este, onde aprofundam o construto de inteligência emocional, explicando como funciona a dinâmica das capacidades que o compõem, a transição entre diferentes habilidades e o modo como estas se interligam – constituindo assim uma estrutura hierárquica da Inteligência Emocional.

Para além dos modelos baseados em competências mentais, existem os modelos mistos (*"Mixed models"*), que combinam competências mentais com aspectos da personalidade, como a persistência, a auto-estima e o optimismo, entre outros (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008), integrando quer factores motivacionais quer disposições afectivas (Goleman, 1996).

Inserem-se neste segundo tipo os modelos de Goleman (1996) e de Bar-On (2000) O modelo de Goleman trata-se do mais popular modelo de Inteligência Emocional (cf. Quadro 3) e encontra-se apresentado em duas obras: *Emocional Intelligence* (1996) e *Working With Emocional Intelligence* (1998, citado por Franco, 2007). Nestes dois livros existe uma evolução da concepção deste construto, que culmina na definição de 25 competências distribuídas por cinco habilidades emocionais e sociais básicas: a auto-consciência, a auto-regulação, a motivação, a empatia e as habilidades sociais (Franco, 2007). Neste modelo, Goleman dá importância ao meio envolvente dos indivíduos e à utilização das habilidades emocionais no sentido de estes se inserirem melhor nele,

especialmente no meio laboral, explicando assim a definição de competências associadas a habilidades (Franco, 2007).

Quadro 3 – *Competências emocionais e sociais básicas segundo o modelo de Goleman (1998, adaptado de Franco, 2007)*

	Habilidades emocionais e sociais básicas	**Competências**
Competências pessoais	Autoconsciência	- Consciência emocional - Auto-avaliação precisa - Autoconfiança
	Auto-regulação	- Autocontrolo - 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	- Influência - Comunicação - Gestão de conflitos - Liderança - Catalisador de mudança - Construção de ligações - Colaboração e cooperação - Capacidade de estar em equipa

Embora este modelo seja o mais popular, tem sido alvo de inúmeras criticas pela comunidade científica (Mayer, Caruso & Salovey, 2000). De acordo com Franco (2007), as críticas a este modelo são de três níveis: conceptual (pela inconsistência do construto); metodológico (pelo facto de Goleman nunca apresentar estudos empíricos com o instrumento que desenvolveu com Boyatzis e Hay, em 1999, no sentido de validar o construto de Inteligência Emocional) e ético (pela forma sensasionalista e enganosa como tornou pública as vantagens que o mesmo poderia trazer).

Ao contrário dos modelos de Mayer e colaboradores e o de Goleman, que desenvolvem o seus modelos tendo como base uma reflexão teórica, Bar-On (2000) constrói o seu modelo de inteligência emocional a partir de vários estudos empíricos. Este autor defende que a aplicação do seu instrumento – *Emotional Quotient Inventory* – EQ-i – em diferentes contextos e populações traz uma melhor compreensão sobre quais os comportamentos emocionais e sociais mais adequados.

Este autor, depois das alterações ao seu modelo inicial, apresenta um segundo modelo no qual defende que o construto de inteligência emocional é composto por 10 competências: auto-conceito, autoconsciência emocional, assertividade, tolerância ao stress, controlo dos impulsos, sentido da realidade, flexibilidade, resolução de problemas, empatia e relações interpessoais. Para além destas competências (que são componentes ou factores do construto), existem os factores facilitadores que englobam cinco competências (responsabilidade social, optimismo, felicidade, independência e auto-actualização), que apesar de não constituírem factores isolados têm uma forte correlação com os restantes factores referidos (ibidem).

Das 10 competências enunciadas por Bar-On (2000), o auto-conceito destacou-se como sendo a mais importante, não só porque se revelou a componente estruturalmente mais importante na validação do construto, mas também porque evidenciou ser um pré-requisito das capacidades de auto-consciência e empatia.

Apesar de este modelo ter um grande número de provas empíricas, foi confrontado com algumas críticas da comunidade científica. As críticas são de carácter conceptual pelo facto de incluir um excesso de traços de personalidade para uma definição de inteligência (Mayer, Salovey & Caruso, 2000) e pelo facto de utilizar um instrumento de auto-avaliação (EQ-i) para medir a inteligência emocional, sendo estes instrumentos susceptíveis de serem influenciados pelas expectativas sociais (Hedlung & Sternberg, 2000, citado por Franco, 2007).

3.3 Desenvolvimento de competências emocionais em crianças e adolescentes

Investigações recentes, nas áreas da Psicologia Educacional, Clínica, Social e do Desenvolvimento, propuseram teorias independentes que pretendem explicar o desenvolvimento da Inteligência Social e Emocional, sendo que, a maioria das mesmas, concorda com o pressuposto de que um indivíduo emocionalmente inteligente tem a capacidade de regular, perceber com precisão e generalizar expressões emocionais, e que esta capacidade se desenvolve ao longo da vida (Scharfe, 2000).

O desenvolvimento de competências emocionais em crianças e adolescentes encontra-se intimamente relacionado com o desenvolvimento cognitivo, por um lado, e pelo desenvolvimento cerebral e maturação biológica, por outro (Goleman, 1996).

Em termos biológicos, o cérebro do recém-nascido não se encontra plenamente formado. Só à medida que o sistema nervoso atinge o seu desenvolvimento final (processo que se desenvolve

de acordo com a maturação biológica inata ao longo de toda a infância e início da adolescência) as emoções da criança se amadurecerão completamente (ibidem).

As emoções como a empatia e a auto-regulação emocional começam a formar-se nos primeiros meses de vida. Nos anos pré-escolares, dá-se o culminar da maturação das "emoções sociais" (e.g. confiança, inveja, orgulho, insegurança), que exigem a capacidade de comparação com os outros (ibidem).

Quando a criança entra para a escola, aos cinco/seis anos, entra num mundo social mais vasto, em que as alterações do meio assim como a emergência de competências cognitivas originam a comparação social. A criança torna-se capaz de se comparar aos outros relativamente a uma determinada qualidade, tais como, a beleza, o desempenho escolar e a perícia num determinado desporto (Greenspan, 2009). Em cada passo de desenvolvimento, até adquirirem sentimento do *Eu*, as crianças alcançam novas capacidades cognitivas, que se baseiam em experiências emocionais. À medida que crescem, as crianças experimentam todo o leque de emoções (ibidem).

Uma vez entrando no mundo do pensamento lógico e ligando as emoções e ideias, pode-se dominar níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento emocional e intelectual. Quando se atingem níveis mais elevados de lógica e de pensamento reflexivo, podem tirar conclusões causa-efeito, no sentido em que se compreende e analisa melhor as emoções, tanto as próprias como as dos outros (ibidem).

Segundo Saarni (2000), a competência emocional consiste na demonstração da auto-eficácia (em que o indivíduo acredita ter a capacidade e as habilidades necessárias para alcançar um determinado resultado) em transacções sociais que produzem emoções. Este autor propõe uma visão sócio-construtivista da competência emocional, enfatizando a criação activa da experiência emocional pelo sujeito, e integrando esta competência no funcionamento do desenvolvimento cognitivo e na sua experiência social.

Esta autor apresenta os principais "marcos" do desenvolvimento emocional desde o nascimento até à adolescência, organizados por três eixos organizadores: Regulação/Enfrentamento, Comportamento expressivo e Construção de relacionamentos. Estes eixos organizadores interagem entre si e consistem em fios multidimensionais que conferem um padrão entrelaçado do funcionamento emocional adaptativo (cf. Quadro 4).

Quadro 4 – *Desenvolvimento da competência emocional segundo Saarni (2000)*

	Regulação/Enfrentamento	Comportamento expressivo	Construção de relacionamentos
Idade escolar 7 a 10 anos	Resolução de problemas torna-se a estratégia preferida de enfrentamento se o controle for, no mínimo, moderado. Estratégias de distanciamento utilizadas se o controle for avaliado como mínimo.	Apreciação de normas para comportamento expressivo, seja ele genuíno ou disfarçado. Uso de comportamento expressivo para modular dinâmica de relacionamento (e.g. sorrir enquanto repreende um amigo).	Consciência de emoções diversas para com a mesma pessoa. Uso de estruturas de tempo múltiplas e informações pessoais únicas a respeito de outros, como apoio no desenvolvimento de amizades próximas.
Pré-adolescência 10 a 13 anos	Maior precisão na avaliação de controle realista em circunstâncias geradoras de stress. Capaz de gerar soluções múltiplas e estratégias diferenciadas para lidar com o stress.	Distinção entre expressão emocional genuína com amigos e manifestações controladas para com outras pessoas.	Maior sensibilidade social e consciência de "roteiros"emocionais ligados a papeis sociais
Adolescência mais de 13 anos	Consciência de ciclos emocionais próprios (e.g. culpa por sentir-se agressivo) facilita atitude criteriosa para lidar com diferentes situações. Maior integração entre carácter moral e filosofia pessoal para lidar com o stress e decisões subsequentes.	Adopção habilidosa de estratégias de auto-apresentação para administrar impressão	Consciência de que comunicação mútua e recíproca de emoções afecta a qualidade dos relacionamentos

3.4 Inteligência Emocional em contexto educativo

A pertinência do desenvolvimento de competências emocionais e sociais para lidar com emoções destrutivas e negativas geradas em contextos competitivos (como é o caso do escolar) não tem sido, pelo menos até h´bem ouço tempo, devidamente enfatizado pela nossa cultura. Este aspecto encontra-se relacionado com o facto de a sociedade e especificamente a escola, até meados do final do século XX, ter dado primordial importância aos aspectos intelectuais e académicos dos alunos, sob a convicção de que esses aspectos são do domínio privado, em que cada indivíduo é responsável pelo seu desenvolvimento pessoal (Férnandez-Berrocal & Ruiz, 2008).

Tradicionalmente, as pesquisas sobre como os alunos aprendem têm sido focadas na memória, no pensamento, no raciocínio, na percepção e na linguagem (Oatley & Nundy, 2000). Na passagem para o século XXI constata-se uma nova perspectiva mais diversa da realidade do funcionamento humano e uma crescente necessidade por parte das famílias de incluir na educação aspectos sociais e emocionais, e por parte das escolas (e

da sociedade em geral) de formar indivíduos valorizando essa perspectiva (Férnandez-Berrocal & Ruiz, 2008).

Lipovetsky (2006, citado por Férnandez-Berrocal & Ruiz, 2008) considera que as sociedades actuais – *ultramodern XXI century societies* – não só desejam o consumo material, mas também procuram uma nova hierarquia de valores e uma nova forma de se relacionarem com os objectos, o tempo, consigo próprios e com os outros, no sentido de encontrarem a felicidade individual.

Um relatório recente da UNICEF (2007) demonstrou que não existe correlação linear entre a riqueza de um país e a satisfação e felicidade dos seus cidadãos, pelo menos sob o ponto de vista das crianças. Este e outros resultados têm suscitado diversos países à procura de soluções para os problemas presentes na sociedade de hoje, nomeadamente na educação. O Reino Unido, por exemplo, através da criação do *State Secretariat for Childreen, Schools and Families Department* procurou assegurar a satisfação e a felicidade nas crianças e jovens. Uma das estratégias utilizadas por este departamento foi o movimento nacional *Social and Emotional Aspects of Learning* (SEAL), implementado nas escolas primárias e secundárias, que tem como principio base a ideia de que os problemas afectivos dos jovens são causados por factores de risco sociais e emocionais (ibidem).

O movimento SEAL foi desenvolvido através dos princípios dos programas SEL (*Social and Emotional Learning*), originários dos Estados Unidos da América, que defendem que a melhor forma de prevenir problemas sociais e emocionais será através da implementação do desenvolvimento de competências práticas sociais e emocionais numa atmosfera estimulante e positiva (e.g., Weissberg & O`Brien, 2004, citado por Férnandez-Berrocal & Ruiz, 2008).

Estes programas foram elaborados segundo o conceito de Inteligência emocional de Mayer, Salovey e Caruso (1990) e de Goleman (1996), sendo que os domínios de inteligência emocional trabalhados consistem na percepção, compreensão e regulação de emoções; auto-estima; perseverança, assertividade e optimismo (Weissberg, Wang & Walberg, 2004, citado por Férnandez-Berrocal, 2008). Estes programas enquadram-se

numa série de programas preventivos, nos quais se visa combater um conjunto de problemas específicos, como a gravidez na adolescência, o consumo de tabaco e drogas, o insucesso escolar, e mais recentemente, a violência (Murta, 2006).

Numa meta-análise elaborada por Durlak e Wells (1997, citado por Murta, 2006), verificou-se que os programas de prevenção de problemas emocionais e sociais, publicados até 1991, eram focalizados na alteração do ambiente escolar e na modificação de estratégias individuais para saber lidar com situações geradoras de stress ao longo da vida. Os resultados demonstraram o efeito benéfico destes programas na redução de problemas sociais e emocionais e no aumento de competências emocionais em crianças e adolescentes.

Também Hulic, Horne e Dagley (2004, citado por Murta, 2006) verificaram que uma grande percentagem dos programas preventivos, implementados no contexto escolar, tem o formato de grupos psicoeducacionais e grupos de solução de problemas interpessoais, com a duração de três meses de sessões semanais, com amostras superiores a cem participantes, com a existência de um grupo experimental e um grupo de controlo.

Estas intervenções têm sido essencialmente desenvolvidas por psicólogos que procuram investigar o impacto destes programas nos problemas existentes na educação. O passo seguinte será utilizar os resultados científicos destas investigações e generalizá-los a toda a população escolar, onde as emoções e a vida social são encaradas como direito próprio de todos os envolvidos na comunidade escolar (Goleman, 1996).

A educação emocional pode, assim, ser entendida como um processo educativo, contínuo e permanente, que pretende potenciar o desenvolvimento emocional como complemento do desenvolvimento cognitivo sendo ambos essenciais para o desenvolvimento integral da personalidade (Viloria, 2005). Esta implica o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades sobre as emoções com o objectivo de capacitar o indivíduo para enfrentar os obstáculos do dia-a-dia. Todo o processo de educação emocional tem como finalidade aumentar o bem-estar pessoal e social (Bisquerra, 2000, citado por Vañó et al., 2002).

Neste sentido, diversas instituições do ensino pré-escolar e escolar propõem actualmente a educação da Inteligência Emocional para crianças, cujos pais se mostram ansiosos por um ensino diferenciado e voltado para o desenvolvimento do cidadão (Robert`s, Mendonza & Nascimento, 2002). O objectivo comum 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 centra apenas nas crianças identificadas com problemas, mas como algo essencial para a educação de todas as crianças (Goleman, 1996).

Apesar da relevância da educação emocional, muitos professores, onde estes programas se encontram a ser implementados têm-se mostrado resistentes em prescindir de algum tempo que seria para o ensino das matérias curriculares padrão, para ensinar algo novo e ter que utilizar algumas aulas para desenvolver competências emocionais e sociais. Ora, a estratégia mais usada na educação emocional não é criar novas aulas/disciplinas, mas misturar lições sobre sentimentos e relações com outros temas já ensinados. Assim, o objectivo é que as lições emocionais se fundam com o ensino da leitura, da escrita, da ciência e de outras aprendizagens (ibidem).

No contexto espanhol, têm sido desenvolvidos vários 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), do Programa de Reforço nas Habilidades Sociais, Auto-estima e Resolução de Problemas (Arándiga, 1994), do Programa de Educação Emocional – programa para crianças dos 3-6 anos (Bisquerra & Cassá, 2003), do Programa Sentir e Pensar – Programa de inteligência Emocional para Meninos e Meninas de 3 a 5 anos (Ybarroba, 2004) e do Programa S.L e L. E: Ser inteligente Com as Emoções (Arándiga, 2000).

Dos vários programas desenvolvidos, destaca-se o programa de Inteligência Emocional concebido por Vañó e colaboradores (2002) para adolescentes em contexto escolar, no sentido de prevenir comportamentos de violência. Este programa engloba 19 actividades, e encontra-se enquadrado no modelo proposto por Goleman (1996) trabalhando quatro domínios da inteligência emocional: Auto-consciência Emocional, Auto-motivação, Empatia e Habilidades Sociais. Posteriormente a cada sessão do

programa existe uma ficha de avaliação da sessão a preencher pelos alunos, assim como também uma ficha de observação da mesma, para ser preenchida pelos técnicos. Depois da construção deste programa, estes autores pretendiam implementa-lo em contextos escolares espanhóis e verificar o seu efeito ao nível da violência em adolescentes.

Apesar da eficácia destes programas, tem começado a surgir na comunidade científica estudos mais abrangentes, onde a implementação dos programas de Inteligência Emocional não se destina apenas aos alunos mas também a outros intervenientes em contexto escolar, nomeadamente, professores e os pais. É o caso do estudo de Brackett e Katulak (2006). Nesta investigação, os autores, para além de terem implementado um programa de inteligência emocional em alunos, baseada no modelo de Mayer e colaboradores (1976), realizaram uma formação sobre inteligência emocional em professores, salientando a importância do uso das emoções na relação ensino-aprendizagem, apresentando os diferentes domínios de Inteligência Emocional e o desenvolvimento de competência emocional. Ao nível dos professores, os resultados evidenciaram que o programa promoveu uma melhoria das relações com os colegas e alunos. Quanto aos alunos, estes apresentaram uma melhoria na relação com os colegas, pais e professores. Para além disso, Brackett e Katulak (2006) constararam que houve uma promoção do desempenho no contexto escolar tanto por parte dos professores (no acto de ensinar) e como por parte dos alunos (no acto de aprender).

Outras investigações indicam que as competências sociais e emocionais se encontram associadas com o sucesso em várias áreas da vida dos sujeitos, incluindo o acto de ensinar, a aprendizagem, a qualidade das relações e o desempenho académico (Brackett & Katulak, 2006; Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Também na análise recente de cerca de trezentos estudos verificou-se que os programas construídos no sentido de aumentar a aprendizagem social e emocional de estudantes, promovem as suas competências sociais e emocionais, assim como o seu desempenho académico (Durlak & Weissberg, citado por Backett & Katulak, 2006).

No contexto português, destaca-se o estudo desenvolvido por Franco (2007) que, a partir de uma formação contínua de professores fundada nas emoções, procurou avaliar

o respectivo impacto a nível das capacidades de identificação, modificação, compreensão e utilidade das emoções na tomada de decisão quer nos professores (mudança de atitudes na sala de aula; tomada de consciência das emoções na sala de aula; mudanças de inteligência emocional e representação sobre as mudanças sentidas), quer nos alunos (mudanças na representação que os alunos têm dos professores e auto-conceito).

Relativamente aos professores, os resultados evidenciaram a existência de mudanças efectivas nas suas atitudes no contexto de sala de aula: tornaram-se capazes de identificar um maior número de emoções que ocorrem em sala de aula, de reconhecer que as vivências na sala de aula são muito individualizadas e que são influenciadas por acontecimentos exteriores a este contexto e os valores de inteligência emocional tornaram-se mais elevados. No que concerne aos alunos, observou-se uma maior abertura da relação entre estes e os professores permitindo-lhes expor a sua opinião, mesmo que negativa, sobre o decurso das aulas (ibidem).

Goleman (2003b, citado por Vañó te al., 2002) defende que para os programas educativos serem eficazes é necessário que estes se centrem em ajudar as crianças e os jovens a ficarem menos ansiosos, aumentando a consciência dos estados emocionais, a falar dos sentimentos para resolver os problemas interpessoais, a desenvolverem a capacidade de planear antecipadamente o modo de evitar situações conflituosas e a terem em conta os efeitos da sua própria conduta nos outros.

Na mesma perspectiva, Grant (1992, citado por Goleman, 1996) defende que os programas devem incluir o desenvolvimento de capacidades emocionais, de aptidões cognitivas e capacidades comportamentais. No desenvolvimento de capacidades emocionais é essencial, segundo este autor, que sejam trabalhados a identificação, a expressão, a avaliação da intensidade e a regulação de sentimentos; o adiamento da recompensa; o controlo dos impulsos; a redução do stress e a distinção entre sentimentos e acções. As aptidões cognitivas correspondem à capacidade de ler e interpretar indicações sociais, utilizar passos para a solução de problemas e tomada de decisões, compreensão do ponto de vista dos outros e das normas comportamentais, a auto-consciência e a auto-conversa. Quanto às capacidades comportamentais a ênfase é

colocada nos comportamentos verbais (e.g., comunicar por contacto visual, expressividade facial, tom de voz, gestos) e não-verbais (e.g., fazer pedidos claros, responder eficazmente às críticas, ouvir os outros, ajudar os outros). Por outro lado, as intervenções resultam melhor quando acompanham o calendário emocional do desenvolvimento dos indivíduos.

3.5 Inteligência emocional e *self-system*

Saarni (1997) põe em evidência uma relação entre os construtos de Inteligência Emocional e o *Self.* De acordo com o autor, o *self* funciona para coordenar e mediar, de forma adaptativa, o significado do ambiente para o indivíduo. Desta forma, quando este responde diferentemente a um determinado contexto, devido à relativa significância que atribui, está a agir de maneira orientada para um objectivo (Lazarus, 1991, citado por Saarni, 2000). É neste sentido que as emoções se tornam funcionais, uma vez que estas levam os indivíduos a agir, iniciando, modificando, mantendo ou terminando a relação destes com as diferentes situações com que se deparam (Saarni, 2000).

Para Saarni (1997), sem a capacidade de reflexão acerca do *self*, o indivíduo poderá ter sentimentos, mas não saberá que se encontra a experienciá-los. Para além disso, o indivíduo não será capaz de usar a linguagem emocional para comunicar os seus sentimentos, no espaço e no tempo, com os outros, se não for capaz de usar a experiência emocional como um guia de compreensão dos sentimentos dos outros e, essencialmente, será muito limitado nas respostas intencionais.

Neisser (1999, citado por Saarni, 2000), apresentou um modelo explicativo do *self* que Saarni considerou se relacionar com a experiência emocional. O modelo proposto por Neisser divide o *Self* em: *Ecological Self* (*Self* ecológico); *Extended Self* (*Self* Estendido) e *Evaluative Self* (*Self* avaliativo). O *self* ecológico consiste na característica do *self* envolvida com o meio de forma pragmática; o *self* estendido permite usar a aprendizagem para a adaptação a novos contextos e o *self* avaliativo enfatiza os sentimentos e valores que as pessoas atribuem às suas interacções com o meio.

Esta perspectiva tripla do *self* permite analisar as interacções funcionais entre os indivíduos e os seus ambientes sociais e físicos, podendo também examinar o modo

como as diferenças individuais se manifestam (e.g. porque é que o indivíduo X se sente auto-eficaz numa determinada situação social, enquanto que o indivíduo Y se sente subjugado na mesma situação) (Saarni, 2000).

Saarni (2000) conclui que este modelo auxilia na compreensão da experiência emocional no indivíduo, à medida que ela ocorre num determinado contexto físico e social (*self* ecológico), relacionado com uma estrutura temporal (*self* estendido) e na resposta a padrões e a valores familiares e da sociedade (*self* avaliativo).

3.5.1 Inteligência Emocional e Auto-conceito

É nesta perspectiva da existência de uma relação entre a inteligência emocional e o auto-conceito que se tem assistido recentemente ao surgimento de investigações, que procuram analisar esta relação no contexto escolar, em crianças e adolescentes (Burbach, 2004; Franco, 2007; Hindes, Thorne, Schwean & McKeough, 2008; Lopes, Salovey & Straus , 2002; Mergler, Spencer e Patton, 2007; Sillick & Schutte, 2006).

Mergler, Spencer e Patton (2007) ao analisarem as relações entre a Responsabilidade Pessoal, a Inteligência Emocional e a Auto-estima numa amostra de 50 alunos adolescentes (estudantes do ensino secundário) e 186 jovens adultos estudantes do ensino superior), constataram que estes construtos se encontram significativamente relacionados, salientando que os jovens adultos apresentam níveis mais elevados de Responsabilidade Pessoal, de Inteligência Emocional e de Auto-Estima quando comparados com os adolescentes.

No estudo de Hindes et al. (2008) 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. Os dados obtidos nesta investigação demonstraram que este programa teve um efeito positivo na inteligência emocional e no auto-conceito geral, uma vez que os adolescentes que participaram neste programa apresentaram valores mais elevados nestas medidas do que o grupo de controlo, depois da implementação do programa. Relativamente aos domínios do auto-conceito, verificou-se que não houveram diferenças significativas, à excepção do auto-conceito social, onde se constataram efeitos positivos.

Esta relação entre Inteligência Emocional, Liderança e Auto-conceito foi igualmente analisada por Burbach (2004). Os objectivos desta investigação foram o de verificar se a medida de inteligência emocional seria preditiva de estilo de liderança transformacional, transacional e *laissez-faire* (que integram a teoria *full-range*), assim como estudar os efeitos moderadores dos estilos cognitivos dos líderes no auto-conceito (interno vs externo) e a sua relação com a inteligência emocional e com os estilos de liderança. Dos resultados observados destaca-se a relação significativa entre a inteligência emocional e os estilos de liderança *laissez-faire,* bem como a relação entre o auto-conceito interno e o estilo tranformacional e o auto-conceito externo e os estilos transacional e *laissez-faire*. Para além disso, foi igualmente observado uma interacção significativa entre o auto-conceito e a inteligência emocional no que diz respeito ao estilo transformacional sugerindo que o auto-conceito interno modera a relação entre a inteligência emocional e este estilo de liderança. Estes resultados são particularmente importantes já que o professor, enquanto líder escolar, poderá assumir diferentes estilos de liderança na sala de aula.

O estudo de Lopes, Salovey & Straus (2002), numa amostra de 103 adolescentes, evidenciou que a inteligência emocional e os traços de personalidade se encontram relacionados com as percepções satisfatórias dos relacionamentos sociais. Além disso, verificaram que uma inteligência emocional elevada se encontra positivamente correlacionada com uma boa percepção positiva das relações com os outros e com a percepção de suporte parental.

Em contexto português, Franco (2007) para além de analisar o impacto da formação contínua sobre as emoções (sua identificação, modificação, compreensão e utilidade na tomada de decisão) nos professores, também investigou o impacto nos alunos, quer na percepção dos mesmos acerca dos professores, como ao nível do auto-conceito. Franco verificou efeito positivo ao nível do domínio do comportamento, levando este autor a concluir que a implementação desta formação permitiu uma tomada de consciência do comportamento, por parte dos alunos, em contexto de sala de aula.

4. Estudo empírico

4.1 Objectivos, variáveis e hipóteses

Dada a revisão bibliográfica efectuada, e a relevância da inteligência emocional para o bem-estar e ajustamento psicossocial dos indivíduos, pretendeu-se, com o presente estudo, avaliar a eficácia de um programa de inteligência emocional no auto-conceito de alunos do 2º ciclo do Ensino Básico. Mais especificamente, pretendeu-se: analisar o efeito do desenvolvimento de competências emocionais no auto-conceito geral e respectivos domínios, designadamente, Competência escolar, Aceitação social, Competência Atlética, Aparência física, Comportamento, Competência à Língua Portuguesa, Competência a Matemática e Auto-estima e verificar se esse efeito varia em função do género e do ano de escolaridade.

Tendo em consideração os objectivos traçados, foram consideradas as seguintes variáveis:

Variáveis Dependentes

- Auto-conceito Geral
- Auto-conceito de Competência Escolar
- Auto-conceito de Aceitação Social
- Auto-conceito de Competência Atlética
- Auto-conceito de Aparência Física
- Auto-conceito de Comportamento
- Auto-conceito de Competência à Língua Portuguesa
- Auto-conceito de Competência a Matemática
- Auto-estima

Variáveis Independentes

- Grupo (Com intervenção e sem intervenção)
- Tempo (Pré e Pós-teste)
- Género (Feminino e Masculino)
- Escolaridade (5º e 6º anos)

Tratando-se de um estudo exploratório, optou-se por se realizar as seguintes hipóteses nulas:

H_0 1 – A exposição a um programa de inteligência emocional não traz benefícios no desenvolvimento do Auto-conceito geral dos alunos.

$H_0$2 - A exposição a um programa de inteligência emocional não traz benefícios no desenvolvimento do Auto-conceito de Competência Escolar dos alunos.

$H_0$3 – A exposição a um programa de inteligência emocional não traz benefícios no desenvolvimento do Auto-conceito de Aceitação Social dos alunos.

$H_0$4 – A exposição a um programa de inteligência emocional não traz benefícios no desenvolvimento do Auto-conceito de Competência Atlética dos alunos.

$H_0$5 – A exposição a um programa de inteligência emocional não traz benefícios no desenvolvimento do Auto-conceito de Aparência Física dos alunos.

$H_0$6 – A exposição a um programa de inteligência emocional não traz benefícios no desenvolvimento do Auto-conceito de Comportamento dos alunos.

$H_0$7 - A exposição a um programa de inteligência emocional não traz benefícios no desenvolvimento do Auto-conceito de Competência à Língua Portuguesa dos alunos.

$H_0$8 - A exposição a um programa de inteligência emocional não traz benefícios no desenvolvimento do Auto-conceito de Competência a Matemática dos alunos.

$H_0$9 - A exposição a um programa de inteligência emocional não traz benefícios no desenvolvimento da Auto-estima dos alunos.

$H_0$10 – A exposição a um programa de inteligência emocional não traz benefícios no desenvolvimento do Auto-conceito geral das raparigas.

$H_0$11 – A exposição a um programa de inteligência emocional não traz benefícios no desenvolvimento do Auto-conceito geral dos rapazes.

$H_0$12 - A exposição a um programa de inteligência emocional não traz benefícios no desenvolvimento do Auto-conceito geral de alunos do 5º ano.

$H_0$13 – A exposição a um programa de inteligência emocional não traz benefícios no desenvolvimento do Auto-conceito geral de alunos do 6º ano.

4.2 Método

4.2.1 Participantes

Participaram neste estudo 51 alunos, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. Destes, 31 encontravam-se a frequentar o 5º ano e 20 o 6º ano de escolaridade (cf. Quadro 5). Os alunos foram divididos em dois grupos: o grupo com intervenção (n= 25) e o grupo de controlo (n= 20).

Quadro 5 – *Caracterização dos grupos quanto à idade, género e escolaridade*

		5ºAno			**6º Ano**		
		Idade	**Sexo**		**Idade**	**Sexo**	
Grupo	n	**Média (DP)**	**F**	**M**	**Média (DP)**	**F**	**M**
Com intervenção	25	11,08 (0,95)	8	5	11,58 (0,56)	8	4
Controlo	26	10,22 (0,43)	10	8	11,38 (0,74)	1	7

Todos os participantes encontravam-se a frequentar a mesma escola, situada na região do Porto. O contexto territorial respectivo corresponde a um centro urbano degradado,

cujas populações se encontram vulneráveis à pobreza e à exclusão, marcadas pelos baixos níveis de qualificação escolar e profissional, emprego precário, desemprego e, muitas vezes, por trajectórias marginalizantes (Agrupamento de Escolas de Miragaia, 2007).

Esta realidade sócio-cultural também é caracterizada pela centralização das relações sociais na zona onde residem (essencialmente relações familiares e de vizinhança) e também pela solidariedade em situações de crise. As estruturas familiares que prevalecem são as famílias monoparentais, agregados dependentes de idosos e famílias com dois ou mais núcleos (ibidem).

Os alunos são, na sua maioria, oriundos de freguesias com estas características e uma grande percentagem dos mesmos são beneficiários do subsídio SASE (ibidem). De acordo com o grupo docente, tratam-se de alunos com problemas de aprendizagem e de comportamento, havendo uma grande percentagem com insucesso escolar.

4.2.2 Material

ECPCA – Escala de Competência Percebida para Crianças e Pré-Adolescentes

A avaliação do auto-conceito e da auto-estima foi feita a partir da Escala de Competência Percebida para Crianças e Pré-Adolescentes – ECPCA (original de Susan Harter; adaptação portuguesa de Costa, 2007).

Esta escala é um instrumento psicológico para avaliação do conceito de si próprio, numa perspectiva multidimensional, abrangendo oito domínios, que constituem oito subescalas, destinadas a avaliar domínios específicos do auto-conceito, nomeadamente Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, Conduta/Comportamento, Competência à Língua Portuguesa, Competência a Matemática e Auto-estima (Costa, 2007).

A subescala Competência Escolar avalia a percepção de competência ou de capacidade no domínio da realização escolar, enquanto o grau de aceitação da criança pelos pares ou o grau em que ela se sente popular é avaliado pela subescala Aceitação Social. A

subescala Competência Atlética avalia a percepção de competência ou capacidade em jogos e desportos, sendo o grau de satisfação da criança com o seu aspecto físico e com sua aparência avaliado pela subescala Aparência Física.

Na subescala Conduta/Comportamento é avaliado o grau em que a criança gosta do seu comportamento e o grau em que age de acordo com o que esperam dela. A percepção do sujeito relativamente ao seu domínio do Português é avaliada pela subescala Competência à Língua Portuguesa. A subescala Competência a Matemática agrupa todos os itens que visam avaliar a percepção do sujeito quanto às suas capacidades matemáticas. Por último, a subescala Auto-estima avalia o grau de satisfação e felicidade consigo próprio e do modo como conduz a vida.

A ECPCA é constituída por oito sub-escalas, cada uma com seis itens (cf. Quadro 6), perfazendo um total de 48 itens. Os itens são cotados numa escala tipo *Likert*, de 4 pontos, correspondendo 1 a "baixo auto-conceito" e 4 "elevado auto-conceito". Para cada subescala, a pontuação varia entre um mínimo de 6 e um máximo de 24 pontos. Na escala total, a pontuação varia entre 48 e 192 pontos. Quanto mais alta a pontuação, maior o auto-conceito.

Quadro 6 – *Estrutura factorial da ECPCA (Costa, 2007)*

Factores	Itens por factor
F1 – Competência escolar	2,11,17,27,36,43
F2 – Aceitação social	3,9,20,29,38,45
F3 – Competência Atlética	1,8,16,26,34,42
F4 – Aparência física	7,15,24,33,41,48
F5 – Comportamento	4,12,22,30,39,46
F6 – Competência à Língua Portuguesa	6,13,23,31,40,47
F7 – Competência Matemática	5,10,18,25,32,37
F8 – Auto-estima	14,19,21,28,35,44

Programa de Inteligência Emocional "Aprender com o Coração"

O programa de Inteligência Emocional utilizado no presente estudo foi desenvolvido no âmbito do estágio académico, realizado para efeitos de conclusão do 2º ciclo de estudos em Psicologia, no qual esta dissertação se insere, em co-autoria com uma colega estagiária e sob orientação da psicóloga da Instituição acolhedora e do orientador da Universidade Fernando Pessoa (Teixeira, M., Barros, P., Agante, C. & Gomes, I.).

Este programa intitulado "Aprender com o Coração", é constituído por 14 sessões, onde são trabalhados cinco domínios da inteligência emocional, nomeadamente o Auto e Hetero – conhecimento, a Percepção, Regulação e Expressão de emoções, a Resolução de conflitos, a Auto-estima e a Auto-motivação (cf. Quadro 7). A versão integral deste programa pode ser consultada no Anexo I.

Quadro 7 – *Síntese descritiva do Programa de Inteligência Emocional "Aprender com o Coração"*

Sessão	Domínios de Inteligência Emocional	Actividades
1ª	"Quebra do gelo"	"Crachá identificativo" ((adaptado de Almeida e Morais, 2002).
2ª		"Identificação do grupo" (adaptado de Almeida e Morais, 2002)
		"Chuva de ideias" (adaptado de Brandes & Philips, 1992)
		"Contrato"
3ª	**Auto e Hetero-conhecimento**	"Passeio pelo bosque" (adaptado de Vopel, 2000; Vaño e colaboradores, 2002)
4ª		"Chuva e sol" (adaptado de Guerra & Lima, 2005)
5ª	**Percepção de emoções**	"Reconhecemo-nos" (adaptado de Vaño e colaboradores, 2002)
6ª		"Reconhece como te exprimes globalmente" (adaptado de Cantarini, s/d)
7ª	**Expressão e regulação de emoções**	"O bingo dos sentimentos" (adaptado de Vañó e colaboradores, 2002)
8ª		
9ª	**Resolução de Conflitos**	"Tempestade Mental" (adaptado de Vopel, 2000)
10ª		"Análise, representação e discussão de uma situação-problema" (adaptado de Guerra & Lima, 2005)
		" A Estátua" (adaptado de Manes, 2005)
11º	**Auto-estima e auto-motivação**	"Balança" (adaptado de Vaño e colaboradores, 2002)
12ª		"Carta do meu amigo" (adaptado de Vaño e colaboradores, 2002)
		"As minhas qualidades"
13ª	**"Despedida"**	"Presente da alegria" (adaptado de Fritzen, 2002)
14ª		*"O novelo" (adaptado de Yozo, 1996)*

A selecção destes domínios foi realizada atendendo não só aos conteúdos teóricos do construto de inteligência emocional, mas também às características específicas da amostra em estudo. Deste modo, a construção das sessões teve como base os modelos de Inteligência Emocional propostos por Mayer e Salovey (1997), Goleman (1996) e Bar-On (2000), uma vez que pressupõe aspectos defendidos por estes três modelos, sendo que estas sessões foram adequadas à fase desenvolvimental dos sujeitos, assim como aos problemas de aprendizagem e de comportamento apresentados pela maioria dos mesmos.

Em primeiro lugar, a organização das sessões enquadra-se na perspectiva de aquisição de competências emocionais defendida por Mayer e Salovey (1997), em que os níveis de competência se adquirem, em termos de complexidade e desenvolvimento, de acordo com a seguinte ordem: percepção e expressão de emoções; assimilação de emoções; compreensão e análise de emoções e gestão de emoções, tal como foi referido anteriormente. Assim, o desenrolar das sessões obedece a uma crescente complexidade e aquisição de competências emocionais por etapas desenvolvimentais.

Por outro lado, este programa não só dá pertinência às competências mentais, mas também salienta os aspectos relacionados com a personalidade dos sujeitos. Neste sentido, o programa "Aprender com o coração" abarca também conteúdos dos modelos de inteligência emocional propostos por Goleman (1996) e Bar-On (2000), que tal como se viu anteriormente, defendem que a inteligência emocional se encontra intimamente relacionada com a personalidade e com o meio em que os sujeitos se inserem. O programa em estudo deu saliência aos domínios de Resolução de conflitos, Auto-estima e Auto-motivação, devido ao facto de a amostra ser proveniente de um meio sócio-cultural desfavorecido, onde as trajectórias são maioritariamente marginalizantes e onde predominam problemas de aprendizagem e comportamentais em contexto escolar.

Tal como foi abordado anteriormente, o meio em que um indivíduo se encontra tem influência no seu auto-conceito que, por sua vez, tem um grande impacto em contexto escolar. Além disso, tal como constatou Bar-On (2000), o auto-conceito destacou-se como sendo o aspecto da personalidade mais importante na validação do construto de inteligência emocional e como um pré-requisito das capacidades de Auto-consciência e

Empatia, habilidades estas que foram defendidas por Goleman (1996) como relavanntes para a definição do construto de inteligência emocional. Deste modo, considerou-se pertinente que este programa se debruçasse sobre as percepções que o indivíduo tem acerca de si próprio, principalmente na vertente avaliativa, estabelecendo assim o domínio Auto-estima.

As duas primeiras e as duas últimas sessões não trabalham directamente domínios de inteligência emocional, dada a necessidade de se incluir, na senda de outros programas de intervenção (e.g. Almeida & Morais, 2002; Guerra & Lima, 2005), de se incluir um espaço para a "quebra do gelo" e para a "despedida".

Nas primeiras duas sessões - fase de "quebra do gelo" – foram implementadas actividades com vista à constituição do grupo e às normas para o seu funcionamento, assim como o estabelecimento do contrato de participação. As duas últimas sessões – fase da "despedida" – tinham como objectivo terminar a implementação do programa, de forma a que os alunos fizessem um balanço daquilo que adquiriram com a participação do programa, assim como a entrega do diploma de participação.

As restantes actividades implementadas neste programa (sessões 3 a 12) visaram uma adequação ao período desenvolvimental dos sujeitos, assim como promover o desenvolvimento de capacidades comportamentais verbais e não-verbais, uma vez que estes aspectos, segundo Goleman (1996), são essenciais para que um programa de Inteligência Emocional seja eficaz.

Para a obtenção da avaliação por parte dos alunos relativamente a cada sessão foi utilizada a "Ficha de apreciação das sessões" (adaptada de Almeida & Morais, 2002). Nesta ficha, era pedido aos alunos que referissem qual foi o tema da sessão, o que fizeram, o que acham mais importante, o que gostaram mais e sugestões para que as sessões se tornassem melhores, podendo, desta forma, obter *feedback* dos mesmos relativamente à implementação de cada sessão.

A avaliação do programa, por parte dos alunos, foi elaborada através da "ficha de avaliação da última sessão", onde para além de ser pedido que estes avaliassem a última

sessão, era também solicitado que estes avaliassem a implementação do programa, em termos de grau de utilidade e satisfação.

No sentido da elaboração de uma reflexão crítica sobre a estrutura e organização do programa recorreu-se, no final de cada sessão à "ficha de observação da sessão", na qual eram analisados os seguintes aspectos: compreensão da informação por parte dos alunos acerca das tarefas desenvolvidas; resposta/envolvimento dos alunos nas actividades; desenvolvimento da actividade; adequação dos materiais; duração das actividades e outras observações. Esta ficha foi preenchida pela psicóloga estagiária responsável pela administração do programa.

4.2.3 Procedimento

Para a realização deste estudo, foi inicialmente necessário realizar um pedido formal à direcção da escola. Uma vez concedida a autorização, foram elaborados os consentimentos informados (cf. Anexo II) para que os encarregados de educação tomassem conhecimento e autorizassem os seus educandos a participar nesta investigação.

Posteriormente, todos os professores foram informados quanto aos objectivos e condições do estudo. Assim, foram estabelecidos juntamente com os docentes os horários mais adequados para a administração do pré e pós-teste e para a implementação das sessões, de forma a não prejudicar a leccionação dos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas. Concretamente, foi definido que as sessões seriam implementadas nas aulas das disciplinas de Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projecto, na presença dos respectivos professores. Desta forma, cada sessão teria uma duração máxima de 45 minutos, observando-se, nas aulas de Estudo Acompanhado e Área de Projecto, a realização de duas sessões seguidas, uma vez que as mesmas tinham uma carga lectiva semanal de 90 minutos.

Após a obtenção das respectivas autorizações e definição dos aspectos gerais de implementação do programa de intervenção junto dos professores, procedeu-se à realização do estudo propriamente dito. Assim, os sujeitos foram distribuídos aleatoriamente pelos dois grupos – o grupo com intervenção e o grupo de controlo –

tendo apenas o primeiro grupo sido alvo do programa de Inteligência Emocional. Utilizou-se, por conseguinte, um design experimental de medidas repetidas (pré e pós-teste).

Ambos os grupos foram inicialmente avaliados quanto ao Auto-conceito e Auto-estima, entre 16 e 21 de Fevereiro de 2009 (pré-teste). Após uma semana, o grupo de intervenção foi alvo do aludido programa, estruturado ao longo de 14 sessões (com um total de 7 semanas). O grupo de controlo não foi alvo de nenhuma intervenção. Uma semana após o término do programa, ambos os grupos foram novamente reavaliados quanto ao Auto-conceito e Auto-estima (pós-teste).

De salientar ainda que as administrações da *Escala de Competência Percebida para Crianças e Pré-Adolescentes* foi realizada colectivamente, no contexto de sala de aula, num ambiente tranquilo.

A implementação do programa decorreu, em período lectivo, no final do 2º e inicio do 3º período, tendo por isso sofrido uma interrupção de uma semana entre a 8ª e a 9ª sessões, devido às férias da Páscoa.

Na primeira sessão foram explicados oralmente os objectivos e o período de realização, o conceito de Inteligência Emocional e a sua importância. Esta sessão teve como objectivos a apresentação do programa e a constituição dos grupos, onde para tal foi desenvolvida a actividade "Crachá Identificativo" (adaptado de Cadernos de Pedagogia, 1987).

Na segunda sessão o objectivo consistiu na identificação e estabelecimento das regras do grupo. Desta forma, foram realizadas três actividades, a "Identificação do grupo" (adaptado de Almeida & Morais, 2002); o estabelecimento de regras e nome do grupo, recorrendo à "Chuva de ideias" (Brandes & Philips, 1992) e a realização do "Contrato de Participação" (adaptado de Almeida & Morais, 2002).

Na primeira actividade o objectivo foi promover um maior conhecimento entre cada um dos elementos, sendo este fundamental para o bom funcionamento do grupo (Almeida & Morais, 2002). Na segunda actividade - "Chuva de ideias" (adaptada de Brandes &

Philips, 1992) - foram estabelecidas as regras do grupo, fundamentais para o bom funcionamento das sessões do programa (Brandes & Philips, 1992). No final da segunda sessão, foi estabelecido o contrato de participação, em que os alunos assinaram um documento aceitando as condições do programa e comprometendo-se a cumprir as regras definidas pelo grupo (adaptado de Almeida & Morais, 2002). Numa revisão da literatura, Rutherford e Polsgrove (1981, citado por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006) verificaram que o contrato contribui para a modificação comportamental em crianças e jovens com perturbações emocionais ou de comportamento.

No que concerne à terceira sessão, esta tinha como objectivo desenvolver competências de um dos domínios de inteligência Emocional, ou seja, o Auto e Hetero-conhecimento, tendo sido realizada a actividade "Passeio pelo bosque" (adaptada de Vopel, 2000; Vañó et al., 2002). Nesta actividade os objectivos consistiam em promover o conhecimento de si próprio e dos outros elementos do grupo, através da partilha das percepções que cada elemento tem das suas capacidades, acções e potencialidades e das percepções dos colegas em relação a si. Nesta sessão, procurou-se também fomentar o conhecimento das próprias emoções e a dos outros, através da auto-avaliação e hetero-avaliação na actividade "Passeio pelo Bosque".

A quarta sessão teve o mesmo objectivo que a anterior, no entanto foi realizada uma actividade diferente, designada "Chuva e Sol" (adaptada de Guerra & Lima, 2005). Nesta actividade, foi entregue a cada um dos participantes a folha da actividade respectiva, na qual pediu-se aos alunos que no "Sol" identificassem as suas alegrias e esperanças relativamente ao futuro e na "Nuvem", os receios e angústias, procurando, desta forma, que cada elemento do grupo identificasse em si alegrias, receios e angustias e as partilhasse com o grupo.

O domínio Percepção de Emoções foi desenvolvido na quinta e sexta sessões. Nestas duas sessões os objectivos consistiram em promover a capacidade para identificar emoções nos seus estados físicos, sentimentos e pensamentos, bem como identificar emoções nas outras pessoas e nos desenhos, através da linguagem, aparência e comportamento. Assim, na quinta sessão foi implementada a actividade *"Reconhecemo-nos"* (adaptada de Vañó et al., 2002), em que os alunos tiveram de identificar emoções

de diferentes imagens e de referir situações em que tenham experienciado essas emoções. Na sexta sessão foi implementada a actividade *"Reconhece como te exprimes globalmente"* (Cantarini, s/d, citado por Manes, 2005), em que os alunos utilizaram situações do contexto escolar para desenvolver uma representação de uma conversa onde exprimem emoções.

Na sétima e oitava sessões, foi trabalhado o domínio Percepção e Regulação de Emoções, recorrendo à actividade "Bingo dos sentimentos" (adaptada de Vañó et al., 2002). Nestas duas sessões os objectivos consistiram em promover a capacidade de distinguir sentimento de emoção; a capacidade de nomear e reconhecer as relações entre as palavras e as próprias emoções, tal como a relação entre gostar e amar e a capacidade para expressar as emoções com precisão e para expressar as necessidades relativas a esses sentimentos

Na sétima sessão construiu-se o jogo "Bingo dos Sentimentos", em que inicialmente forneceu-se uma lista de sentimentos e emoções e os materiais para a construção do mesmo, onde se abordou a distinção entre estes dois conceitos e situações em que os alunos tenham vivenciado emoções e sentimentos. A continuação desta actividade realizou-se na oitava sessão, onde se desenvolveu competências do mesmo domínio de Inteligência Emocional e se jogou o jogo dos sentimentos.

Na nona e décima sessões foi desenvolvido o domínio de Resolução de Conflitos. Nestas sessões os objectivos eram promover a capacidade de reconhecer prováveis transições entre emoções, como a transição da zanga para a satisfação, a capacidade de monitorizar reflectidamente as emoções em relação a si próprio e aos outros e a capacidade de gerir emoções em si próprio e nos outros moderando as emoções negativas e aumentando as positivas, sem reprimir nem exagerar as informações transmitidas.

Na nona sessão foi realizada a actividade "Tempestade Mental" (Vopel, 2000) e na décima sessão foram implementadas duas actividades: a "Análise, representação e discussão de uma situação-problema" (adaptada de Guerra & Lima, 2005) e a "Estátua" (adaptada de Vopel, 2000) no sentido de alcançar os objectivos estipulados.

Relativamente à actividade "Estátua", foram acrescidos alguns objectivos específicos: promoção da percepção de movimentos corporais, desenvolvimento de competências de controlo de comportamentos agressivos e consciência do espaço próprio e o dos outros.

Na décima primeira sessão, o domínio de Inteligência Emocional desenvolvido foi a Auto-estima e Automotivação, através da actividade "*A balança"* (adaptada de Vañó et al., 2002). Na décima segunda sessão trabalhou-se o mesmo domínio, na qual se realizou a actividade **"***Carta do meu amigo"* (adaptada de Vañó et al., 2002) e "As minhas qualidades". Nestas duas sessões os objectivos consistiam em promover um bom auto-conceito, nomeadamente, na sua vertente avaliativa; aumentar a auto-estima (grau de aceitação de si mesmo) e mobilizar emoções no sentido dos objectivos pretendidos.

A "despedida" foi realizada nas duas últimas sessões (13ª e 14ª), em que foram realizadas duas actividades: o ***"****O presente da alegria"* (adaptado de Fritzen, 2002) e o "*Jogo do novelo"* (adaptado de Yozo, 1996). Estas duas sessões tinham como intuito avaliar a importância da intervenção em grupo, por parte de cada aluno (Guerra & Lima, 2005; Yozo, 1996). Foi, por último, entregue um diploma de participação, onde comprova que estes participaram no programa implementado, onde lhes foi pedido que assinassem os seus nomes.

No final da implementação do programa, os sujeitos responderam a uma ficha de avaliação da última sessão, com uma parte dedicada à avaliação da utilidade e satisfação do programa.

4.3 Resultados

4.3.1 Qualidades psicométricas do instrumento

Devido ao facto de este estudo ter uma amostra com características muito específicas, foram realizadas as análises às qualidades psicométricas do instrumento utilizado - ECPCA, no que diz respeito à fidelidade, validade e sensibilidade. Estas análises reportam-se aos resultados observados no primeiro momento de administração do mesmo (pré-teste).

Fidelidade

A fidelidade, segundo Almeida e Freire (2000), consiste no grau de confiança ou de exactidão dos resultados observados. A análise desta qualidade psicométrica permite avaliar se um instrumento psicológico mede, de forma consistente (no qual a totalidade dos itens constitui um todo homogéneo) e se é estável (ou seja, se mede o mesmo quando administrado aos mesmos indivíduos, em momentos diferentes).

Assim, no presente estudo, procurou-se analisar a consistência interna da ECPCA, através do *alpha* de Cronbach, sendo que os resultados evidenciam um *alpha* médio de 0,735, ligeiramente inferior à versão original (cf. Quadro 8). Este valor, apesar de não ser muito elevado, permite concluir que a escala é válida, porque apresenta um valor de *alpha* superior a 0,7.

Quadro 8 – *Coeficientes de alpha relativos ao total dos itens da ECPCA no estudo de Costa (2007) e no presente estudo*

	Costa (2007)	**Presente estudo**
Alpha de Cronbach	0,85	0,73

Relativamente às correlações de cada item com o valor total da escala verifica-se que os valores de *alpha* são bastante baixos, com a excepção dos itens 34 e 35, que apresentam uma correlação média com o valor total da escala. Já na análise do valor de *alpha* de cada item quando este é eliminado (permitindo excluir as correlações de cada item consigo próprio) verifica-se que os valores de *alpha* são médios para todos os itens (cf. Quadro 9). Estes valores permitem concluir que a escala é fidedigna, apresentando valores de alpha médios.

Quadro 9 – *Correlações item-total e valores de alpha se item eliminado*

Item	Correlação item-total	*Alpha* se item eliminado	Item	Correlação item-total	*Alpha* se item eliminado
1	0,360	0,730	25	0,500	0,727
2	0,268	0,731	26	0,415	0,729
3	0,197	0,733	27	0,286	0,731
4	0,276	0,731	28	0,669	0,726
5	0,289	0,730	29	0,264	0,732
6	0,314	0,730	30	0,518	0,728
7	0,579	0,726	31	0,508	0,728
8	0,458	0,728	32	0,457	0,728
9	0,104	0,734	33	0,547	0,729
10	0,158	0,733	34	0,701	0,726
11	0,129	0,733	35	0,706	0,725
12	0,275	0,731	36	0,000	0,735
13	0,339	0,731	37	0,077	0,734
14	0,671	0,726	38	0,273	0,731
15	0,325	0,730	39	0,557	0,727
16	0,549	0,727	40	0,414	0,729
17	0,057	0,734	41	0,654	0,726
18	0,372	0,730	42	0,629	0,726
19	0,439	0,728	43	0,574	0,727
20	0,328	0,730	44	0,587	0,727
21	0,612	0,727	45	0,178	0,733
22	0,341	0,730	46	0,238	0,732
23	0,284	0,731	47	0,541	0,728
24	0,583	0,729	48	0,515	0,728

Validade

A validade consiste numa qualidade psicométrica que avalia se o instrumento mede o que o que se propõe medir, permitindo definir em que medida as avaliações do mesmo são válidas ou não (Almeida & Freire, 2000).

Deste modo, foi elaborada uma análise factorial da escala ECPCA, no sentido de verificar a sua validade. Após cálculo de teste de KMO (Keiser-Meyer-Olkin) e do teste de esfericidade de Bartlett, para efeitos de análise de adequabilidade da amostra e da capacidade de rotação dos factores, procedeu-se à análise factorial sem pré-defenição do número de factores. Esta análise, após rotação *varimax* revelou uma estrutura de 15 factores (cf. Quadro 10) bastante diferente do obtido na escala original. Esta estrutura explica 84,18% da variância total mas revela-se bastante desequilibrada (e.g., factores com 10 itens vs. factores com 1 item) e de difícil interpretação teórica.

Quadro 10 – *Estrutura da ECPCA após rotação varimax, sem pré-determinação do número d factores*

Factor	Itens	Factor	Itens
F1	14,18,19,21,25,28,30,34,35,42,44	F9	9,16
F2	22,24,33,39,41,	F10	26
F3	1,6,8,13,23,32	F11	12
F4	2,11,15,43	F12	17
F5	29,31,40,47	F13	4,5
F6	3,38,45	F14	20
F7	10,36,46	F15	7,48
F8	27,37		

Neste quadro, procedeu-se a uma nova análise factorial, desta vez com pré-determinação do número de factores, nomeadamente os existentes na versão original (isto é, 8 factores). Como se pode ver no Quadro 11, a estrutura factorial encontrada explica 67,22% da variância total, não correspondendo à estrutura de Costa (2007), apresentando, uma vez mais de difícil interpretação teórica. Por conseguinte, optou-se nos estudos diferenciais por se considerar a estrutura factorial da versão original.

Quadro 11 – *Estrutura da ECPCA, após rotação varimax com pré-determinação de 8 factores*

Factores	Itens por factor	Valor Próprio	% variância
F1	14,16,18,19, 21,26,28, 34,35,42,44,48,	11,30	23,55
F2	7, 15,22, 24, 30,39,41	4,95	10,30
F3	1,8,13,23,32,33	3,89	8,09
F4	3, 20, 38,45	3,40	7,08
F5	4, 5, 31,40,43,47	2,63	5,48
F6	9, 17,29,36,46	2,42	5,03
F7	6,12, 27,37	2,01	4,18
F8	2,10,11	1,68	3,50

Sensibilidade

A sensibilidade é uma qualidade psicométrica que pretende analisar se a distribuição dos resultados é igual ou próxima à curva normal, logo, se o instrumento permite a distinção ou diferenciação dos sujeitos entre si (Almeida & Freire, 2000).

Como se pode ver no quadro 12, os valores da média e da mediana aproximam-se bastante e a diferença entre o valor mínimo e máximo assegura uma boa dispersão dos resultados da escala. De salientar, ainda, que os coeficientes de assimetria e de curtose se aproximam de zero, evidenciando que os resultados obtidos com a escala se aproximam da distribuição normal

Quadro 12 – *Estatísticas descritivas para o valor total da escala ECPCA*

Escala	N	Média	Mediana	DP	Coeficiente Assimetria	Coeficiente de Curtose	Mínimo	Máximo
ECPCA	51	135,29	135,00	18,41	0,002	0,0432	95	173

Na figura 2 pode ver-se uma representação gráfica da distribuição das respostas na escala total, em termos de frequência próxima da curva normal.

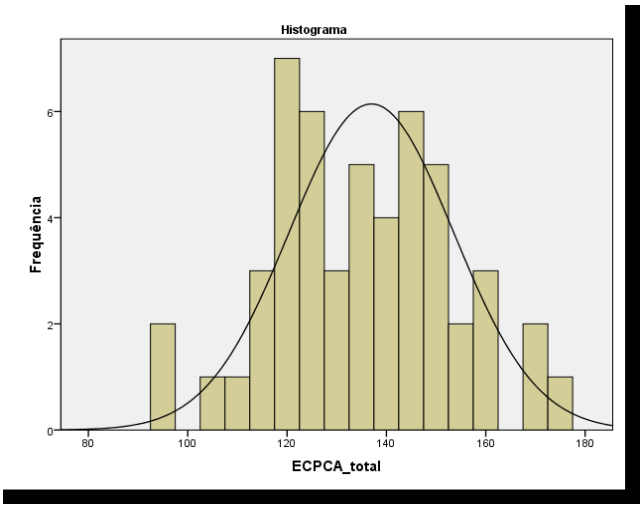


Figura 2 – Histograma representativo da distribuição de resultados da ECPCA total

4.3.2 Estudos diferenciais

No sentido de testar as hipóteses formuladas, foram efectuadas análises de variância (ANOVA`s) de Medidas Repetidas. Trata-se de um procedimento estatístico utilizado quando cada sujeito é avaliado, ao nível de uma determinada medida, em dois momentos diferentes (Pestana & Gageiro, 1998). Nas ANOVA`s de Medidas Repetidas, realizadas para o auto-conceito geral e para os diferentes domínios de auto-conceito, foram definidos como factor Intergrupo a variável Grupo (com intervenção e grupo de controlo) e como factor Intragrupo o Tempo (pré e pós-teste).

Efeito do Programa no Auto-conceito Geral

Em termos gerais, verifica-se que os alunos de ambos os grupos apresentam um auto-conceito geral moderado. No entanto, é possível verificar um maior auto-conceito no grupo com intervenção do que no grupo de controlo, mas apenas no pré-teste. No pós-teste, observa-se o padrão inverso, tendo os alunos do grupo do controlo apresentado um maior auto-conceito geral (cf. Quadro 13). Apesar destas diferenças, o efeito do Grupo não foi significativo ($F_{(1,49)} = 0,028$, ns).

No que concerne ao efeito do Tempo, constata-se que no grupo com intervenção o auto-conceito diminui após a realização do programa, enquanto que no grupo de controlo observou-se uma melhoria. No entanto, o efeito do Tempo não foi significativo ($F_{(1,49)} = 0,361$, ns).

Também a interacção Grupo x Tempo não atingiu significância ($F_{(1,49)} = 1,314$, ns), pelo que se confirma a $H_0 1$.

Quadro 13 – *Médias, e respectivos e Desvios-Padrão entre-parêntesis do auto-conceito geral, no pré e pós-teste, por grupo*

	Grupo	Pré-teste	Pós-teste
Auto-conceito geral (ECPCA total)	Com intervenção (n=25)	135,88 (21,59)	132,80 (20,11)
	Controlo (n=26)	134,73 (15,15)	135,69 (21,19)

Efeitos do Programa nos domínios de Auto-conceito

Apesar do estudo da validade ter revelado uma estrutura factorial diferente do observado por Costa (2007), optou-se por analisar a eficácia do programa em cada um dos oito domínios do auto-conceito da versão original. Esta opção baseou-se, por um lado, nas boas qualidades psicométricas encontradas pela autora e, por outro lado, pela dificuldade de interpretação teórica da estrutura encontrada no presente estudo. Trata-se, todavia, de uma análise exploratória já que, nesta amostra específica, o instrumento parece não medir, pelo menos totalmente, o auto-conceito por domínio considerado (apenas o auto-conceito geral).

Quadro 14 – *Médias e respectivos e Desvios-Padrão entre-parêntesis dos domínios de auto-conceito, no pré e pós-teste, por grupo*

Domínios de Auto-conceito	Grupo	Pré-teste	Pós-teste
Competência Escolar	Com intervenção	16,52 (3,56)	16,04 (3,08)
	Controlo	15,27 (3,09)	15,38 (3,20)
Aceitação Social	Com intervenção	17,28 (2,79)	17,00 (2,93)
	Controlo	18,04 (2,85)	18,58 (2,70)
Competência Atlética	Com intervenção	14,72 (4,07)	14,00 (2,69)
	Controlo	14,58 (2,55)	15,04 (3,46)
Aparência física	Com intervenção	18,08 (3,76)	17,80 (3,85)
	Controlo	18,62 (2,74)	18,00 (4,04)
Comportamento	Com intervenção	18,32 (3,39)	16,80 (3,79)
	Controlo	17,69 (3,92)	18,35 (3,32)
Competência à Língua	Com intervenção	16,76 (2,99)	16,40 (3,57)
Portuguesa	Controlo	16,12 (2,82)	16,04 (3,23)
Competência a	Com intervenção	15,64 (4,93)	15,15 (4,34)
Matemática	Controlo	15,60 (5,24)	15,35 (5,00)
Auto-estima	Com intervenção	18,56 (3,92)	19,16 (3,19)
	Controlo	19,27 (3,00)	18,96 (4,18)

Quanto se considera o auto-conceito por domínios específicos, e conforme uma inspecção ao Quadro 14 revela, verifica-se que globalmente, os sujeitos do grupo com intervenção apresentam, no pré-teste, auto-conceitos mais elevados para a maior parte

dos domínios específicos em comparação com o grupo de controlo. Esta supremacia do grupo com intervenção observa-se em cinco dos oito domínios do auto-conceito, nomeadamente, a nível da Competência Escolar, da Competência Atlética, do Comportamento, da Competência a Lingua Portuguesa e da Competência a Matemática. A vantagem do grupo de controlo apenas se observou na Aceitação Social, na Aparência Física e na Auto-estima.

Já no pós-teste observou-se o padrão inverso tendo o grupo de controlo obtido valores mais elevados de auto-conceito em cinco domínios, designadamente, Aceitação Social e Aparência Física (à semelhança do observado no pré-teste), Competência Atlética, Comportamento e Competência a Matemática. O grupo com intervenção obteve um maior auto-conceito apenas nos domínios de Competência à Língua Portuguesa e, contrariamente ao observado no pré-teste, da auto-estima.

Apesar destas diferenças entre os sujeitos expostos ao programa e os do grupo de controlo, não foi observado qualquer efeito significativo do Grupo nos 8 domínios de auto-conceito considerados (Competência Escolar: $F_{(1,49)} = 1,237$, ns; Aceitação Social: $F_{(1,49)} = 3,29$, ns; Competência Atlética: $F_{(1,49)} = 0,317$, ns; Aparência Física: $F_{(1,49)} = 0,164$, ns, Conduta/Comportamento: $F_{(1,49)} = 0,248$, ns , Competência à Língua Portuguesa: $F_{(1,49)} = 0,370$, ns , Competência a Matemática: $F_{(1,49)} = 0,081$, ns e Auto-estima: $F_{(1,49)} = 0,092$, ns).

Quando se considera o efeito do Tempo, apenas se verificam melhorias, no caso dos sujeitos que foram expostos ao programa, a nível da auto-estima. Nos restantes domínios observou-se uma diminuição do auto-conceito específico. Já no grupo de controlo foram observados aumentos do auto-conceito em todos os domínios específicos à excepção da Aparência Física, da Competência a Matemática e da auto-estima. Nestes quatro domínios específicos, o auto-conceito dos sujeitos do grupo de controlo diminui do pré-teste para o pós-teste. No entanto, apesar destas diferenças, o efeito do tempo não atingiu significância nos diferentes domínios de auto-conceito (Competência Escolar - $F_{(1,49)} = 0,379$, ns; Aceitação Social - $F_{(1,49)} = 0,08$, ns; Competência Atlética - $F_{(1,49)} = 0,086$, ns; Aparência Física - $F_{(1,49)} = 0,957$, ns, Conduta/Comportamento - $F_{(1,49)} = 1,089$, ns; Competência à Língua Portuguesa - $F_{(1,49)}$

= 0,474, ns , Competência a Matemática - $F_{(1,49)}$ = 0,033, ns e Auto-estima - $F_{(1,49)}$ = 0,068, ns).

Quanto às interacções Grupo X Tempo, a única que atingiu valores significativos foi observada para o domínio do Comportamento ($F_{(1,49)}$ = 6,861,ρ = .01). Em análises *post-hoc* constataram-se diferenças significativas no auto-conceito do Comportamento do grupo de intervenção antes e após a intervenção tendo-se observado uma diminuição do mesmo após a realização do programa, enquanto que no grupo de controlo o auto-conceito aumentou significativamente, do pré-teste para o pós-teste. Não foram observadas diferenças significativas entre os dois grupos quer no pré-teste quer no pós-teste.

Nenhuma outra interacção entre o Grupo e o Tempo atingiu significância (Competência Escolar - $F_{(1,49)}$ = 1,011, ρ = 0,320; Aceitação Social - $F_{(1,49)}$ = 0,799, ρ = 0,376); Competência Atlética - $F_{(1,49)}$ = 1,796, ρ = 0,186; Aparência Física - $F_{(1,49)}$= 0,134, ρ = 0,716; Competência à Língua Portuguesa - $F_{(1,49)}$ = 0,199, ρ = 0,658, Competência a Matemática - $F_{(1,49)}$ = 0,076, ρ = 0,783 e Auto-estima - $F_{(1,49)}$ = 0,652, ρ = 0,423) .

Tendo em consideração os resultados observados, confirmam-se as hipóteses 2 a 5 e 7 e 8 e rejeita-se a hipótese 6.

Efeito do Programa no Auto-conceito Geral por Género

Quando se considera a eficácia do programa do programa separadamente, por género, verifica-se um auto-conceito geral mais elevado nas raparigas do grupo de controlo do que nas raparigas, em ambas as condições (pré e pós-teste; cf. Quadro 15).

No caso do sexo masculino, observa-se o inverso, sendo o auto-conceito geral mais elevado no grupo com intervenção do que no grupo de controlo. Apesar destas diferenças, o efeito do Grupo não atingiu, uma vez mais, significância ($F_{(1,25)}$ = 0,525, ns, nas raparigas e $F_{(1,22)}$ = 0,797, ns, nos rapazes).

Quadro 15 – *Médias e respectivos e Desvios- Padrão entre-parêntesis do Auto-conceito geral, no pré e pós-teste, por grupo, por género dos sujeitos*

	Género	Grupo	Pré-teste	Pós-teste
	Feminino	Com intervenção	131,31 (20,63)	127, 50 (18,74)
Auto-conceito geral		Controlo	135,09 (12,94)	133,64 (19,08)
	Masculino	Com intervenção	144,00 (21,71)	142,22 (19,97)
		Controlo	134,47 (17,04)	137,20 (23,15)

Relativamente ao efeito do Tempo, observou-se uma diminuição do auto-conceito geral do pré para o pós-teste quer nas raparigas do grupo com intervenção quer nas raparigas do grupo de controlo. No caso dos rapazes esta diminuição de auto-conceito global apenas foi observada nos alunos expostos ao programa, observando-se um aumento do pré para o pós-teste no grupo de controlo. No entanto, mais uma vez, estas diferenças não foram significativas ($F_{(1,25)}$ = 1,313, ns, nas raparigas e $F_{(1,22)}$ = 0,263, ns nos rapazes).

Também as interacções Grupo x Tempo não atingiram significância ($F_{(1,25)}$ = 0,263 , ρ = 0,612 nas raparigas e $F_{(1,22)}$ = 0,602 , ρ = 0,446 nos rapazes). Por conseguinte, confirmam-se as hipóteses 10 e 11.

<u>Efeito do Programa no Auto-conceito Geral por Ano de Escolaridade</u>

Por fim, para estudar as hipóteses 12 e 13 levantadas neste estudo, foram realizadas ANOVA`s de Medidas Repetidas ao auto-conceito geral para cada um dos anos de escolaridade, com os factores Tempo e Grupo, cujos resultados se encontram presentes no quadro 16.

As crianças mais novas, do 5º ano de escolaridade, que foram submetidas ao programa de intervenção apresentam nos dois momentos de avaliação, um menor auto-conceito geral do que as crianças do grupo de controlo. Já nas mais velhas, do 6º ano de escolaridade, o padrão de resultados foi oposto, tendo-se registado valores de auto-

conceito geral mais elevados no grupo de controlo comparativamente com o grupo com intervenção. No entanto, também aqui o efeito do Grupo não foi significativo ($F_{(1,29)}$ = 0,736, ns, no 5ºano e $F_{(1,18)}$ = 2,103, ns, no 6º ano).

Quadro 16 – *Médias, e respectivos e Desvios-Padrão entre-parêntesis, do Auto-conceito geral, no pré e pós-teste, por grupo e por ano de escolaridade*

	Ano de escolaridade	Grupo	Pré-teste	Pós-teste
	5º Ano	Com intervenção	133,23 (26,24)	132,92 (24,93)
Auto-conceito geral		Controlo	138,44 (15,20)	140,33 (19,71)
	6º Ano	Com intervenção	138,75 (15,46)	132,67 (14,29)
		Controlo	126,38 (12,00)	125,25 (21,92)

Em termos do efeito do Tempo, os dois grupos de crianças do 5º ano de escolaridade apresentaram um padrão diferente: enquanto o auto-conceito geral diminui do pré para o pós-teste no grupo com intervenção, no grupo de controlo o auto-conceito aumentou. No caso das crianças do 6º ano de escolaridade, o auto-conceito geral diminui em ambos os grupos. Apesar das diferenças, o efeito do Tempo não atingiu valores significativos ($F_{(1,29)}$ = 0,107, ns, no 5ºano e $F_{(1,18)}$ = 1,874, ns, no 6º ano). Também as interacções Grupo x Tempo não foram significativas ($F_{(1,29)}$ = 0,207 , ρ = 0,653 no 5ºano e $F_{(1,18)}$ = 0,887, ρ = 0,359 no 6ºano), o que permite confirmar as hipóteses 12 e13.

4.4 Discussão dos Resultados

Relativamente às análises do auto-conceito geral e dos domínios de auto-conceito em função da variável Grupo, verifica-se que não existem diferenças significativas. No pré-teste, tanto o grupo de controlo como o grupo com a intervenção do programa apresentavam auto-conceitos similares, o que permite atestar sobre a homogeneidade da amostra. Contudo, no pós-teste essa homogeneidade mantém-se, não se verificando diferenças de auto-conceito em ambos os grupos depois da implementação do programa,

quer em termos de auto-conceito geral como nos domínios de auto-conceito, resultado este que condiciona a eventual eficácia do programa.

Por outro lado, no estudo do auto-conceito geral e dos domínios de auto-conceito em função do Tempo, não se verificam diferenças significativas, ou seja, tanto o grupo de controlo como o grupo experimental não aumentaram nem diminuíram significativamente o seu auto-conceito (seja ele geral ou específico), entre o pré-teste e o pós-teste.

Quanto se considera a interacção do Tempo e do Grupo é possível observar que não houve efeitos no auto-conceito geral e nos domínios de auto-conceito, com excepção do domínio do Comportamento. Neste domínio, e contrariamente ao esperado, verificou-se uma diminuição do auto-conceito após a realização do programa e, simultaneamente, um aumento do auto-conceito no grupo que não foi alvo de intervenção.

Apesar de numa primeira instância estes resultados parecerem insatisfatórios, eles poderão convergir com o postulado por Veiga (1996) e Marsh (1989) em relação ao desenvolvimento do auto-conceito. Segundo Marsh (1989), em termos desenvolvimentais, o auto-conceito apresenta um declínio no início da adolescência e Veiga (1996) acrescenta que as dimensões diferenciadas (que no modelo de Shavelson e colaboradores correspondem às estruturas menos estáveis) do auto-conceito surgem por volta dos 11/12 anos e a sua progressiva estabilização dá-se ao longo da adolescência.

Assim, este facto poderá estar associado ao aumento da percepção acerca dos próprios comportamentos promovida pelas sessões do programa (principalmente nas sessões onde se trabalhou o domínio de inteligência emocional - Gestão de conflitos), levando a uma diminuição do Auto-conceito relativamente ao comportamento, diminuição esta que se encontra enquadrada num desenvolvimento natural do auto-conceito num período inicial da adolescência, que estes alunos estão a iniciar. A reforçar esta ideia encontra-se a informação obtida pelas Fichas de Avaliação das Sessões preenchidas pelos alunos, onde o *feedback* fornecido nas sessões de Gestão de Conflitos parecem evidenciar esse aumento de percepção acerca dos seus próprios comportamentos, em

que são referidas frases como "percebi melhor quais são os meus problemas" e "fiquei a saber melhor como agir com os colegas da turma".

Tal como defende Shavelson et al. (1976, citado por Shavelson & Bolus, 1982), o auto-conceito permite ao sujeito descrever-se e avaliar-se nas diferentes situações que vive e através dos sentimentos que experimenta, permitindo um tipo de *feedback* particular que consiste na auto-avaliação e que torna possível ao indivíduo efectuar uma retrospectiva dos seus comportamentos numa determinada situação, explicando, portanto, os resultados obtidos ao nível do domínio do auto-conceito do Comportamento.

Desta forma, os resultados deste estudo divergem dos obtidos por Franco (2007), no qual verificou um aumento do auto-conceito, ao nível do domínio do Comportamento. No entanto, o estudo desenvolvido por esta autora foi uma intervenção mais longa, envolvendo outros agentes da comunidade escolar (professores), enquanto este estudo apenas se debruçou nos alunos. Levanta-se aqui a seguinte questão: se o presente estudo fosse mais longo (maior número de sessões) e tivesse uma maior abrangência da população alvo (intervir também nos professores e família), tal como Franco (2007) e Brackett e Katulak (2006) fizeram nos seus estudos, observar-se-ia um aumento do auto-conceito do pré para o pós-teste?

A necessidade de estudos temporalmente mais consistentes assim como uma intervenção mais abrangente aos diversos actores poderão igualmente constituir hipóteses explicativas da ausência de eficácia do programa a nível do auto-conceito geral e dos restantes domínios específicos. Não se exclui, no entanto, a necessidade de uma revisão do programa, não só em termos estruturais e metodológicos, mas também em termos conceptuais. Na verdade, trata-se de um programa construído com o objectivo de desenvolver domínios específicos de inteligência emocional mas que não foi alvo de qualquer avaliação sobre a sua validade (motivada pelo desconhecimento de instrumentos de Inteligência Emocional para o Português, para as faixas etárias consideradas).

De facto, as características do próprio programa são outro factor que poderá ter influenciado os dados obtidos, uma vez que se trata de um programa com um número

reduzido de sessões, com um período de duração de cada sessão pequeno (45 minutos) e com períodos de interrupção na implementação do programa (férias e feriados). Estes aspectos, tal como veremos posteriormente no ponto das limitações, estiveram relacionados com as características do contexto em que este estudo foi executado, no entanto, poderão ter-se reflectido nos níveis de auto-conceito observados no pós-teste. Tal como refere Hulic, Horne e Dagley (2004, citado por Murta, 2006) grande percentagem dos programas preventivos, implementados no contexto escolar têm uma duração de três meses de sessões semanais. Ora, o programa implementado no presente estudo teve um tempo de implementação de 7 semanas, tornando-se, portanto um período muito curto para o alcance dos objectivos pretendidos.

Salienta-se, ainda, que as características específicas da amostra em estudo (pautadas pelo insucesso escolar, por problemas comportamentais e de aprendizagem; por um nível sócio-económico baixo e por um contexto cujas trajectórias são maioritariamente marginalizantes) poderão traduzir desânimo aprendido, ou seja, estes alunos devido às suas histórias de vida e a uma possível baixa resiliência psíquica poderão ter uma maior facilidade em desanimar, uma vez que Seligman (1975, citado por Oliveira, 2005) defende que todos os indivíduos poderão estar sujeitos a situações de desânimo, por se confrontarem com situações incontroláveis, sendo a maior ou menor imunização (dada à história de vida dos sujeitos) e a maior ou menor resiliência psíquica factores determinantes para a possibilidade de desânimo aprendido. Por outro lado, o desânimo aprendido poderá resultar da percepção de incompetência ou incapacidade pessoal de controlar os resultados, atribuindo os resultados a causas externas (Abramson et al.,1978, citado por Oliveira, 2005). Ora, a implementação do programa ocorreu no final do 2º e início do 3º período lectivo, altura em que os alunos já sabem se estão em situação de insucesso ou não (e que são a maioria dos casos) e que por isso poderão percepcionar-se como incompetentes, podendo este facto ter tido repercussões nos resultados obtidos na ECPCA.

Para além destes aspectos que poderão ter estado na base da ausência de efeito do programa, torna-se igualmente importante questionar o eventual efeito do tempo no desenvolvimento de mudanças a nível do auto-conceito. Concretizando, de acordo com um estudo de Clarke (2009), as mudanças a nível da inteligência emocional só se

verificaram 6 meses após a exposição a um programa de intervenção neste domínio; no primeiro mês após o término do programa não foi observado qualquer efeito do programa. De acordo com estes resultados, as mudanças parecem ocorrer mais tardiamente e não no imediato. Neste quadro, seria importante conduzir estudos futuros que ajudassem a esclarecer esta questão, nomeadamente através da realização de esstudos de *follow-up.*

Por fim, relativamente ao género, não foram observadas diferenças entre os grupos e entre o pré e pós-teste quanto aso auto-conceito global. Fontaine (1991b) salienta que as diferenças de género em termos de auto-conceito geral manifestam-se menos em dimensões globais do auto-conceito de si próprio e, quando tal acontece, são reflexo de diferenças em domínios mais específicos. Também quando se considera o ano de escolaridade, não foram observadas, o que poderá reflectir as hipóteses anteriormente avançadas, bem como a própria dimensão da amostra que é bastante reduzida.

5. Conclusão

O presente estudo propôs-se avaliar a eficácia da implementação de um programa de inteligência emocional ao nível do auto-conceito de alunos do 2º ciclo do Ensino Básico.

Os resultados demonstraram que o único efeito do programa evidenciou-se ao nível do auto-conceito de comportamento, em que ao invés de uma melhoria deste domínio, constatou-se uma diminuição no grupo que participou no programa, no segundo momento de avaliação. No entanto, esta diminuição vai de encontro ao desenvolvimento em forma de U elucidado por Marsh (1989), em que o auto-conceito apresenta um declínio no inicio da adolescência, uma estabilização no seu final e um aumento na fase adulta dos indivíduos. Estas questões desenvolvimentais deverão ser elucidadas em futuros estudos, no sentido de comprovar se nestes alunos o auto-conceito aumenta numa fase posterior de desenvolvimento.

A ausência de efeitos do programa em todos os outros domínios poderá dever-se a um conjunto de aspectos. Em primeiro lugar, as características do programa utilizado, uma vez que o mesmo apresentava um número reduzido de sessões e de domínios de inteligência emocional trabalhados. Por outro lado, o facto de não se ter utilizado um instrumento para a avaliação da inteligência emocional implica que este estudo não analise se houve ou não uma aquisição de competências emocionais através da implementação do programa. A não utilização deste instrumento prende-se com o desconhecimento de um teste de inteligência emocional adaptado para a população portuguesa para as idades dos alunos em estudo.

Os aspectos metodológicos da implementação do programa constituem outro aspecto central que poderá ter influenciado ou não os resultados obtidos, uma vez que o estudo foi desenvolvido no 2º e 3º períodos lectivos, altura em que os alunos poderão

apresentar desânimo aprendido (padrões de comportamentos marcados pela desistência da aprendizagem e pela percepção do contexto escolar como algo negativo e intimidante), uma vez que muitos deles se encontravam em situação de insucesso escolar nessa altura e, por isso, a implementação do programa nesta altura não conseguir aumentar o auto-conceito destes alunos, nomeadamente o auto-conceito relacionados com questões escolares (Auto-conceito de Competência Escolar, Competência a Português e Auto-conceito de Competência a Matemática). Para além disso, as interrupções (devido às férias da Páscoa e feriados) que tiveram de ser feitas ao longo da implementação do programa, poderão ter provocado uma influência negativa na aquisição de competências emocionais, dado que os domínios do programa se encontravam organizados de acordo com a ordem de complexidade e desenvolvimento de Mayer et al., e essas interrupções poderão ou não ter a afectado o desenvolvimento do programa. Por fim, o tempo de duração das sessões apresentou-se reduzido (45 minutos), pelo facto de as sessões terem de ser enquadradas nos horários lectivos dos sujeitos, aspecto metodológico este que se revelou insatisfatório, uma vez que por norma, os programas de intervenção englobam sessões mais longas.

Um terceiro aspecto que poderá traduzir a ausência de efeitos de efeitos nas variáveis do programa corresponde às características particulares da amostra, dado que se trata de uma amostra reduzida (pelo facto de muitos alunos terem de ficar excluídos da participação por não entregarem o consentimento informado devidamente assinado, por motivos de perda, negligência dos próprios ou dos pais) e por serem alunos que na sua maioria apresentam problemas comportamentais, de aprendizagem e insucesso escolar. Dadas estas características o instrumento seleccionado para avaliar o autoconceito pode não ter sido o mais adequado a esta amostra, uma vez que se verificou baixas qualidades psicométricas, assim como o programa pode não sido suficiente para combater estas problemáticas presentes nos alunos em estudo.

Deste modo, seria pertinente a implementação de um programa de inteligência Emocional em contexto escolar que abrangesse toda a comunidade educativa (pais, professores, funcionários da escola, entre outros). Em instituições educativas como esta, em que o contexto sócio-cultural é desfavorecido e marcado por trajectórias marginalizantes, implementar um programa de Inteligência Emocional que se debruce

apenas nos alunos apresenta-se limitador, uma vez que não consegue ir de encontro às necessidades deste contexto, dado que trabalha um aspecto dos vários sistemas que interagem com o contexto escolar.

Nesse sentido, torna-se essencial a implementação de um programa preventivo e não paliativo, com um maior número de sessões e que trabalhasse mais domínios de Inteligência Emocional, valorizando não só as competências mentais mas também os aspectos da personalidade associados ao aludido construto. Por outro lado, a implementação de um programa de Inteligência Emocional neste contexto deveria pressupor objectivos de longa duração, cujas sessões se enquadrariam nas características de cada um dos envolvidos na implementação do mesmo (sejam eles professores, pais, alunos, entre outros).

A implementação deste estudo noutros contextos educativos com outras características sócio-culturais, públicos ou privados, em alunos com Necessidades Educativas Especiais seria outra sugestão importante.

Outro estudo que deveria ser desenvolvido seria a implementação de uma nova avaliação do auto-conceito aos mesmos alunos, no ano lectivo seguinte, no sentido de verificar se houve diferenças no auto-conceito dos alunos (*follow-up*), uma vez que no estudo de Clarke (2009) os efeitos do programa não se verificaram, isto é um mês após o térmico do mesmo, mas apenas passados 6 meses da implementação.

Por outro lado, a implementação deste programa deveria estar inserida num projecto multidisciplinar, onde as áreas de Psicologia, Serviço Social, Enfermagem, Medicina, entre outros, cruzariam os seus conhecimentos no sentido de promover o bem-estar bio-psico-social dos sujeitos.

Seria pertinente alargar este programa a outros níveis escolares (pré-escolar, 1º ciclo, 3º ciclo, secundário e ensino superior) e verificar que impacto têm os programas de inteligência Emocional nestes anos lectivos, uma vez que as investigações científicas têm demonstrado benefícios da inteligência emocional em várias faixas etárias. Contudo, é no pré-escolar e 1º ciclo que serão de esperar mais benefícios ao nível do auto-conceito e da inteligência, uma vez que de acordo com as perspectivas de Damon e

Hart (1982, citado por Simões, 2001), Harter (1999), Mayer et al., (1996) e Saarni (1998) é na fase da infância e adolescência que o desenvolvimento destes construtos se torna crucial.

Por último, os programas de Inteligência Emocional poderiam ser alargados a outras faixas etárias (adultos e idosos) e a outros contextos sociais (e.g., contexto laboral, contexto de saúde), uma vez que se tem demonstrado por várias investigações científicas os benefícios do desenvolvimento de competências emocionais (Costa, 2008).

6. Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Miragaia (2007). *TEIP II – Miragaia no caminho do Sucesso*. Projecto Educativo não publicado.

Almeida, L. S. & Freire, T. (2000). *Metodologia de Investigação em Psicologia da Educação*. Braga: Psiquilibrios

Almeida, L. & Morais, M. (2002). *Programa de Promoção Cognitiva* (4ª ed.). Braga: Psiquilibrios.

Antunes, M. (2006). *Evolução diferencial da auto-estima e do auto-conceito académico na adolescência: Análise do efeito de variáveis sócio-cognitivas e relação com o rendimento escolar num estudo longitudinal sequencial do 7º ao 12º ano.* Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto.

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

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory. In: R. Bar-On & J. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Barros, J. (1993). *Inteligência e aprendizagem – Funcionamento e disfuncionamento*. Coimbra: Almedina.

Barros, J. Barros, A. & Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal – Aplicações educacionais, clínicas e sociais.* Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.

Bisquerra, R. & Cassá, E. L. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.

Brackett, M. & Katulak, N. (2006). *The emotionally intelligent classroom: Skill-based training for teachers and students.* Retirado a 15 de Junho de 2009, de http://www.ei-ballet.org/bank/file/ei_ballet_pdfs/brackett_katulak.pdf

Brandes, D. & Phillips, H. (s/d). *Manual de jogos educativos: 140 jogos para professores e animadores de grupos*. Lisboa: Moraes Editores.

Burbach, M. (2004). *Testing the relationship between emotional intelligence and full-range leadership as moderated by cognitive style and self-concept.* Retirado a 17 de Abril de 2009, de http://cehs07.unl.edu/cehsabstracts/docs/MarkBurbach0405.pdf, http://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI3126944.

Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomonical network: a review of construct validation research. *Review of Educatonal Researsh*, *54*, 427-456.

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

Castro, S. L. (1985). Desânimo aprendido: das experiências da aprendizagem animal à análise das atribuições na aprendizagem humana – algumas implicações desenvolvimentais e educativas. In J. Cruz, L. Almeida & M. Gonçalves (Eds), *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: APLP.

Clarke, N. (2009). The impact of a training programme designed to target the emotional intelligence abilities of project managers. *International Jovenal of Project Management.* Retirado a 10 de Janeiro de 2010 de

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 de Compostela.

Costa, M. (2008). *Auto-conceito de competência e sucesso escolar no 9º ano: Estudo diferencial em função do género e do nível sócio-económico*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Faria, L. (2001/2002). Diferenças do auto-conceito de competência durante a adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica, 17* (18), 109-118.

Faria, L. & Azevedo, A. (2008). *Manifestações diferenciais do auto-conceito no fim do ensino secundário português.* Retirado a 7 de Abril de 2009 de: http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/29/02.htm

Faria, L. & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: adaptação do SDQ – I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica, 6,* 97-105.

Férnandez-Bérrocal, P. & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *6* (2), 421-436. Retirado a 22 de Fevereiro de 2009, de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/english/Art_15_256.pdf

Finger, J. & Silverman, M. (1979). Changes in academic performence in the Júnior High School. *Personal and Guidance Journal*, *45*, 157-164.

Fontaine, A. M. (1991a). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica, 2,* 1-19.

Fontaine, A. M. (1991b). O conceito de si próprio no ensino secundário: processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica, 7,* 33-54.

Fontaine, A. M. & Antunes, C. (2002/2003). Avaliação do auto-conceito e da auto-estima na adolescência: Comparação de dois instrumentos. *Cadernos de Consulta Psicológica, 17-18*, 119-133

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 Calouste Gulbenkian, Fundação Para a Ciência e Tecnologia.

Freshwater, D. & Stickley, T. (2004). The heart of the art: Emotional intelligence in nurse education. *Nursering Inquiry, 11* (2), 91-98.

Fritzen, S. (2002). *Exercícios práticos de dinâmica de grupo*. Petrópolis: Vozes.

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação & Direcção de Serviços de Estatística (2009). *Perfil do docente 2007/2008*. Lisboa:GEPE.

Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional.* Lisboa: Circulo de Leitores.

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

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

Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for children*. Denver: University of Denver.

Harter, S. (1988). Developmental Processes in the Construction of the Self. In T. Yawkey & J. Johnson (Eds), *Integrative Processes and socialization: Early to Middle Childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Harter, S. (1996). Historical Roots of contemporary issues involving self-concept. In B. A. Bracken (Eds.), *Handbook of self-concept – Desenvolvimental, social and clinical considerations.* New York: John Wiley & Sons, Inc.

Harter, S. (1999). *Construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.

Hindes, Y., Thorne, K., Schwean, V. & Mckeough, A. (2008). Promoting Intrapersonal qualities in adolescents – Evaluation of rapport`s teen leadership breakthrough program *Canadian Journal of School Psychology, 23*, 206-222.

Lima Santos, N. Ribeiro, H. & Faria, L. (2002). Adaptação de uma Escala de Abandono Aprendido" (Learned Helpless Scale) ao contexto português. *Revista de Psiquiatria*, III (3-4), 25-44.

Lima Santos, N. Ribeiro, H. & Faria., L. (2003). "Abandono Aprendido" e risco psicossocial: Estudo diferencial numa amostra da cidade do Porto. Mente Social, *Revista Científica de Mestrado em Psicologia da Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro*, 6 (1-2), 75-87.

Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2006). *Competências Sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios.

Lopes, P. N., Salovey, P. & Straus, R. (2002). Emotional intelligence, personality, and perceived quality of social relations. *Personality and Individual Differences*, *35*, 641-658.

Manes, S. (2005). *83 Jogos Psicológicos para a Dinâmica de Grupos*. São Paulo: Paulus.

Manjarrez, A. & Nava, B. (2002). *Auto-conceito e autoestima em crianças maltratadas e crianças de famílias intactas.* Retirado a 7 de Abril de: http://www.psicologia.com.pt/artigos/imprimir.php?codigo=A01104

Marsh, H. W. (1986). Self-serving effects in academic attributions: its relation to academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology, 78,* 190-200.

Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educacional Psychology, 79* (3), 280-295.

Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*, 417-430.

Marsh, H. W. & Hattie, J. (1996). Theorical perspectives on structure of self-concept. In B. A. Bracken (Eds.*). Handbook of self-concept – Desenvolvimental, social and clinical considerations.* New York: John Wiley & Sons, Inc.

Mayer, J., Caruso, D. & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications.* New York: Basicbooks.

Mayer, J. D., Salovey, P & Caruso, D. (2000). Emocional intelligence as *zeitgest*, as personality, and as mental ability. In R. Bar-On. & J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). *Emotional intelligence: Theory, findings, and implications.* Retirado a 20 de Junho de 2009 de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI20%Assets/Reprints…EI%20.Proper/EI2004MayerSaloveyCarusotarget.pdf

Mergler, A., Spencer, F. & Patton, W. (2007). Relationships between personal responsibility, emotional intelligence, and self-esteem in adolescents and young adults. *The Australian Educational and Developmental Psychologist, 24* (1), 5-18.

Murta, S. (2006). Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: Lições de Três décadas de pesquisa. *Psicologia, Reflexão e Crítica, 20* (1), 1-8. Retirado a 15 de Maio de 2009 de

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722007000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Oatley, K. & Nundy, S. (2000). Repensando o papel das emoções na educação. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Educação e desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes médicas.

Oliveira, J. (2005). *Psicologia da Educação – Aprendizagem-aluno*. Porto: Livpsic.

Peixoto, F. & Piçarra, M. (2005). *Efeitos da transição do primeiro para o segundo ciclo sobre o autoconceito e auto-estima*. Retirado a 15 de Junho de 2009, de http://www.scielo.pt

Pereira, A. & Mendonça, D. (2005). O stress escolar na transição de escolas do 1º para o 2º ciclo do ensino básico: A versão portuguesa do Questionário de Avaliação do Stress Escolar. *Psicologia, Educação e Cultura, 9* (1), 89-106.

Pestana, M. & Gageiro, J. (1998). *Análise de dados para ciências sociais – A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Robert`s, R., Mendonza, C. & Nascimento, E. (2002). Inteligência emocional: Um constructo cientifico?. *Paidéia, 12* (23), 77-92. Retirado a 5 de Junho de 2009 de http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n23/06.pdf

Rosenberg, M. (1989). Self-concept research: A historical overview. *Social Forces, 88*, 34-44.

Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: Educacional implications.* New York: Basicbooks.

Saarni, C. (2000). Emotional Competence: The social construction of the concept. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Scharfe, E. (2000). Development of emotional expression, understanding, and regulation in infants and young children. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica, 1* (25), 123-137.

Senos, J & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica, 2*, 267-276.

Shavelson, R. & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology, 74* (1), 3-17.

Sillick, T. & Schutte, N. (2006). Emotional intelligence and self-esteem mediate between perceived early parental love and adult hapiness. *E-Jornal of Applied Psychology: Emotional Inteligence*, *2* (2), 38-48. Retirado a 15 de Junho de 2009 de http://ojs.lib.swin.edu.au/index.php/ejap/article/view/71/100

Simões, M. (2001). *O interesse do autoconceito em educação*. Lisboa: Plátano Edições.

Teixeira, M., Barros, P., Agante, C. & Gomes, I. (2009). *Programa de inteligência emocional "Aprender com o coração"*. (Agrupamento de escolas de Miragaia & Universidade Fernando Pessoa, Porto)

Tischler, L. Biberman, J. & Mckeage, R. (2002). Linking emotional intelligence, spirituality and workplace performance. Definitions, models and ideas for research. *Journal of Managerial Psychology, 17*, 203-218.

UNICEF (2007). *Childhood poverty in perspective: An overview of childhood well-being in rich countries. Innocenti Report Card.* Florence: UNICEF Researsh Center.

Valente, I. (2002). *Autoconceito em estudantes de enfermagem*. Coimbra: Quarteto.

Vaño, A. C., Viloria, A. R., Martinez, B. M., Lirio, C. R., Cremades, C. G., LLopis, C. R., Galipienso, F. M., Oya, F. R., Sempere, J. S., Alarco, J. A., Romero, M. J., Yañes, M. S., Muñoz, M. S., Perseguer, M. T., Coloma, M. A., Galiano, M. M., Martinez, S. T. & Martin, V. S. (2002). *Programa de educación emocional para la prevención de la violencia: Metodologia, marco teórico y actividades de la primera parte.* Retirado a 20 de Fevereiro de 2009 de http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinter/Valencia_Programa_Educa_emocional_2_CicloESO.pdf

Vaz Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica, 7* (2), 57-66.

Veiga, F. H. (1988). Disciplina maternal, autoconceito e rendimento escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica, 4*, 47-56.

Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Editora Fim de Século.

Veiga, F. H. (1996). Autoconceito e rendimento escolar dos jovens em matemática e ciências: análise por grupos com diferente valorização do sucesso. *Revista de Educação, 2*, 41-53.

Viloria, C. (2005*). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la foprmación de los professores.* Retirado a 15 de Junho de 2009, de http://www.dialnet.unirioja.es

Vopel, K. (2000). *Juegos de interacción para niños y pre-adolescentes*. Madrid: CCS.

Yabarrola, B. (2004). *Sentir y pensar. Programa de inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años*. Madrid: SM.

Yozo, R. (1996). *100 jogos para grupos*. São Paulo: Summus.

Anexo I

Programa de Inteligência Emocional

"Aprender com o Coração"

Aprender Com o Coração

Programa de Inteligência Emocional

Teixeira, M., Barros, P., Agante, C. & Gomes, I.

2009

Caracterização do programa	
População-alvo	Crianças do 2º ciclo (5º e 6ª anos)
Duração	7 Semanas
Nº de sessões	14 Sessões
Periodicidade	2 Sessões semanais
Duração de cada sessão	45 Minutos
Contexto	Sala de aula

Programa "Aprender com o Coração": descrição global

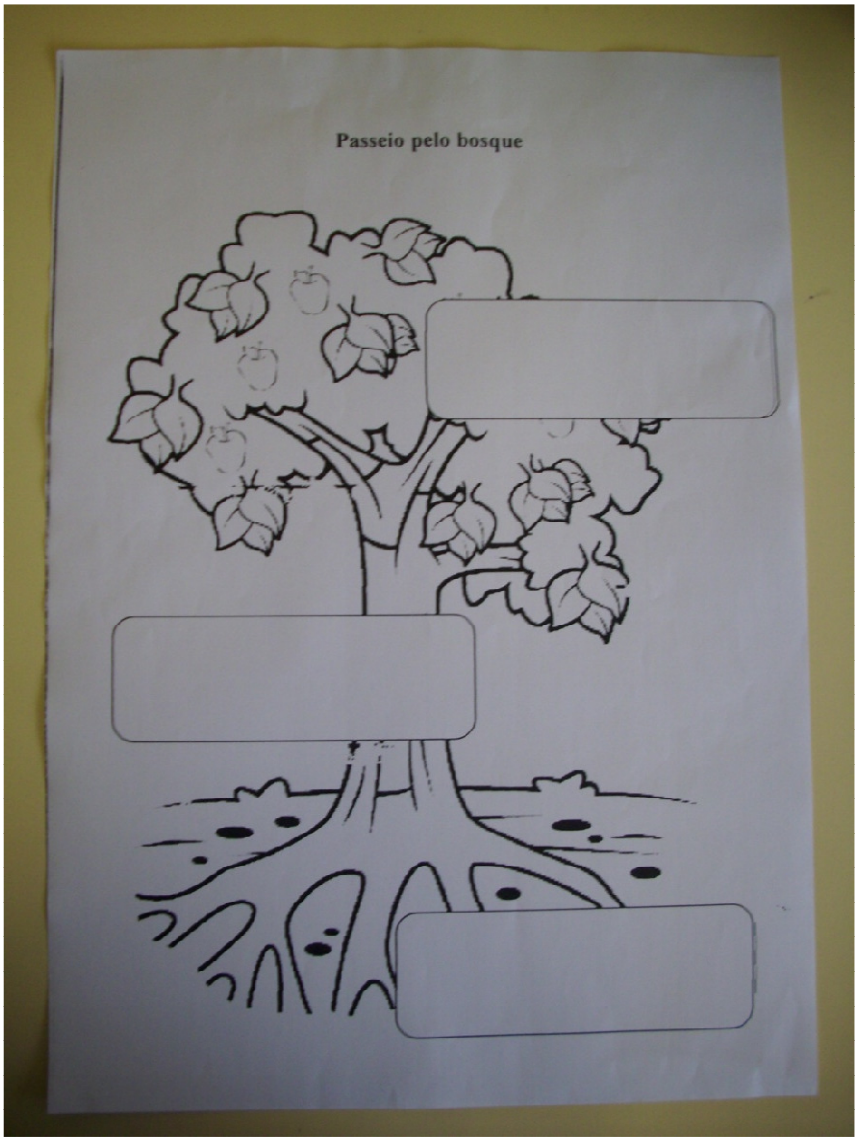
Sessão	Domínios de IE e objectivos	Actividades
1ª	**"Quebra do gelo"**	"Crachá identificativo" (adaptado de Cadernos de Pedagogia, 1987)
2ª		"Identificação do grupo" (adaptado de Almeida e Morais, 2002)
		"Chuva de ideias" (adaptado de Brandes & Philips, 1992)
		"Contrato"
3ª	**Auto e hetero-conhecimento**	"Passeio pelo bosque" (adaptado de Vopel, 2000; Vañó e colaboradores, 2002)
4ª		"Chuva e sol" (adaptado de Guerra & Lima, 2005)
5ª	**Percepção de emoções**	"Reconhecemo-nos" (adaptado de Vañó e colaboradores, 2002)
6ª		"Reconhece como te exprimes globalmente" (adaptado de Cantarini, s/d, citado por Manes, 2005)
7ª	**Expressão e regulação de emoções**	"O bingo dos sentimentos" (adaptado de Vañó e colaboradores, 2002)
8ª		
9ª	**Resolução de Conflitos**	"Tempestade Mental" (adaptado de Vopel, 2000)
10ª		"Análise, representação e discussão de uma situação-problema" (adaptado de Guerra & Lima, 2005)
		" A Estátua" (adaptado de Manes, 2005)
11º	**Autoestima e auto-motivação**	"Balança" (adaptado de Vañó e colaboradores, 2002)
12ª		"Carta do meu amigo" (adaptado de Vañó e colaboradores, 2002)
		"As minhas qualidades"
13ª	**"Despedida"**	"Presente da alegria" (adaptado de Fritzen, 2002)
14ª		"O novelo" (adaptado de Yozo, 1996)

<table>
<tr><th colspan="3">Programa “Aprender com o Coração”</th></tr>
<tr><td>Sessão nº</td><td colspan="2">1</td></tr>
<tr><td>Dominios de IE</td><td colspan="2">_____</td></tr>
<tr><td>Objectivos</td><td colspan="2">Apresentação e identificação do grupo e das regras</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Actividades</td><td colspan="2">1. “Crachá identificativo”
(adaptado de Cadernos de Psicologia, 1987)</td></tr>
<tr><td>Material</td><td>▪ Lista com o nome dos alunos
▪ Cartões rectangulares em cartolina
▪ Papel autocolante com veludo
▪ Lápis de cor</td></tr>
<tr><td>Duração aproximada</td><td>45 minutos</td></tr>
<tr><td>Descrição</td><td>Esta actividade consiste na entrega a cada um dos participantes um pequeno cartão, no qual estes devem escrever o seu nome em letra legível.
Para além do nome, utilizando os lápis de cor, os participantes devem desenhar um objecto, escrever uma palavra ou algo com que se identifiquem e que considerem que os caracteriza.
Quando todos os participantes tiverem terminado, fixam o cartão ao peito com um pequeno alfinete.
Por fim, cada participante apresenta-se ao grupo, referindo ainda o que espera aprender neste grupo e com a implementação do programa.</td></tr>
<tr><td>Avaliação da sessão</td><td colspan="2">“Ficha de apreciação das sessões” (Adaptada de Almeida e Morais, 2002)</td></tr>
</table>

Programa "Aprender com o Coração"		
Sessão nº	**2**	
Domínios de IE	_____	
Objectivos	Apresentação e identificação do grupo e das regras	
Actividades	**1. "Identificação do grupo"** (adaptado de Almeida e Morais, 2002)	
	Material	▪ Folhas brancas
	Duração aproximada	20 Minutos
	Descrição	A actividade inicia-se com a discussão acerca da definição de que é um grupo (eg. pedindo para que os elementos digam o que entendem por grupo ou que dêem exemplos de grupos conhecidos), salientando a importância do conhecimento das características de cada elemento de quando se pertence a um grupo. De seguida, debatem-se os dados mais importantes para esse conhecimento, sendo estes escritos no quadro (idade, sexo, onde moram, interesses, hábitos, entre outros). Posteriormente, cada aluno escreve numa folha informações sobre si segundo os dados anteriores e, sem escrever o nome, dá a folha ao técnico. Este baralha as folhas e lê uma a uma, tendo o grupo que adivinhar cada uma delas. Salienta-se que esta actividade permite um maior conhecimento entre os elementos do grupo, sendo este fundamental para o bom funcionamento do grupo
	2. "Chuva de ideias" (adaptado de Brandes & Philips, 1992)	
	Material	▪ Quadro
	Duração aproximada	20 minutos
	Descrição	Em "Chuva de ideias" discute-se a importância da existência de regras para o funcionamento de um grupo. Posteriormente, é pedido que, durante dez minutos, os sujeitos designem as regras que consideram fundamentais para o bom funcionamento das sessões do programa, onde são incentivados todos os elementos a participar.. O técnico pode induzir algumas regras, como por exemplo: não faltar, não chegar atrasado, participar activamente, não ridicularizar os colegas, garantir a confidencialidade no que é dito na sessão, enttre outra. As regras são escritas no quadro e apela-se à importância do seu cumprimento. Salienta-se o facto de terem sido os próprios alunos a escolhê-las e votá-las. Posteriormente, pede-se aos alunos para sugerirem nomes para o seu grupo, sendo estes apontados no quadro. Através de votação, o nome será escolhido para designar o respectivo grupo.
	3. "Contrato"	
	Material	Contrato (documento inerente à actividade (cf. Anexo) Canetas
	Duração aproximada	5 Minutos
	Descrição	Nesta actividade é fornecido aos alunos uma folha (contrato) em que eles se comprometem a participar e cumprir as regras que anteriormente foram trabalhadas.
Avaliação da sessão	"*Ficha de apreciação das sessões*" (Adaptada de Almeida e Morais, 2002)	

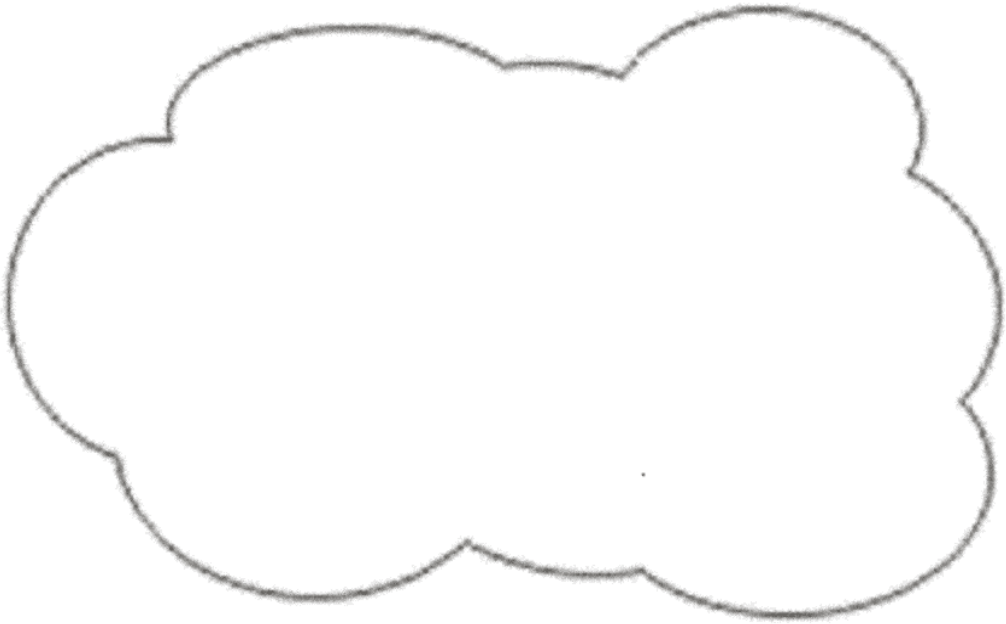
<table>
<tr><th colspan="3">Programa “Aprender com o Coração”</th></tr>
<tr><td>Sessão nº</td><td colspan="2">3</td></tr>
<tr><td>Dominios de IE</td><td colspan="2">Auto e Hetero-conhecimento</td></tr>
<tr><td>Objectivos</td><td colspan="2">Esta sessão visa o conhecimento das próprias emoções e o reconhecimento das emoções nos outros por parte de cada elemento do grupo</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Actividades</td><td colspan="2">1. “Passeio pelo bosque”
(adaptado de Vopel, 2000; Vañó e colaboradores, 2002)</td></tr>
<tr><td>Material</td><td>▪ Folha inerente à actividade em formato de folha A3 (cf. Anexo)
▪ Canetas</td></tr>
<tr><td>Duração aproximada</td><td>45 Minutos</td></tr>
<tr><td>Descrição</td><td>Depois de disponibilizada a folha inerente à actividade, cada elemento deverá fazer uma analogia entre si próprios e as árvores que existentes na Natureza, salientando a existência de arvores muito diversificadas, cujas raízes, ramos, folhas e frutos existentes correspondem às características dessa árvore.
Assim, é pedido a cada elemento que reflicta sobre como será a árvore que o represente, com as suas raízes, ramos, folhas e frutos. Nas raízes deverá escrever as qualidades e capacidades que considera que tem, nos ramos coloca as coisas positivas que faz e nas folhas e frutos coloca os êxitos e triunfos.
Posteriormente, o grupo dispõe-se em forma de grande círculo e todos os elementos colocam o desenho pendurado no peito de forma que os outros possam ver. Todos os elementos são convidados a dar um “passeio pelo bosque” e cada um deverá apresentar a sua árvore, sendo que os restantes poderão acrescentar aspectos às raízes, ramos e folhas, que não foram indicados pelo elemento que fez a apresentação.</td></tr>
<tr><td>Avaliação da sessão</td><td colspan="2">“Ficha de apreciação das sessões” (Adaptada de Almeida e Morais, 2002)</td></tr>
</table>

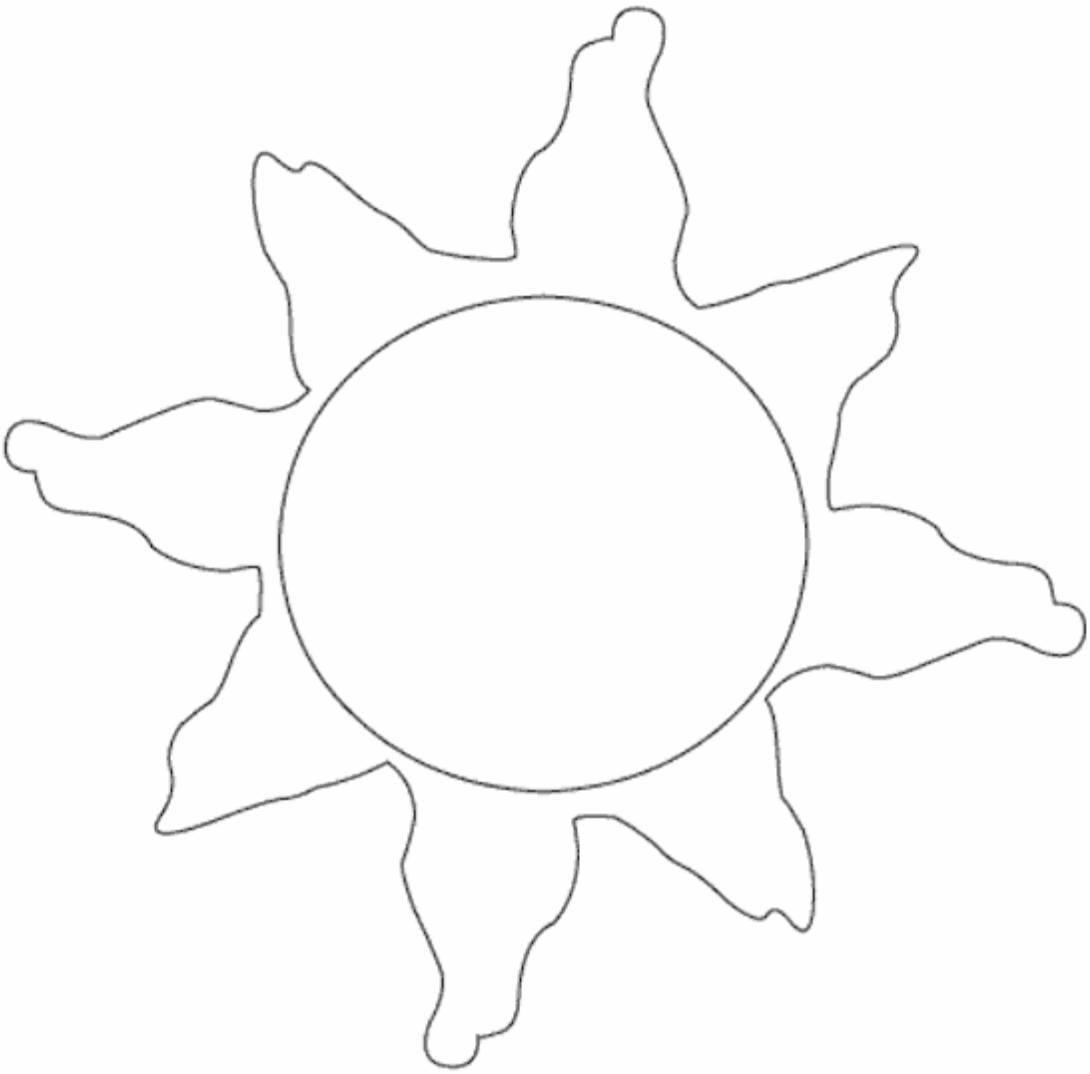
“Passeio pelo Bosque”



<table>
<tr><th colspan="3">Programa “Aprender com o Coração”</th></tr>
<tr><td>Sessão nº</td><td colspan="2">4</td></tr>
<tr><td>Dominios de IE</td><td colspan="2">Auto e Hetero-conhecimento</td></tr>
<tr><td>Objectivos</td><td colspan="2">Tal como a sessão nº 3, esta sessão visa o conhecimento das próprias emoções e o reconhecimento das emoções nos outros por parte de cada elemento do grupo</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Actividades</td><td colspan="2">“Chuva e sol”
(adaptado de Guerra & Lima, 2005)</td></tr>
<tr><td>Material</td><td>▪ Folha de “Chuva e Sol”
▪ Folhas
▪ Canetas</td></tr>
<tr><td>Duração aproximada</td><td>45 Minutos</td></tr>
<tr><td>Descrição</td><td>Esta actividade inicia-se com a discussão acerca do facto de as pessoas (eg. professores, alunos) terem, no quotidiano, experiências e sentimentos positivos e negativos, salientando a importância que o conhecimento desses aspectos para a compreensão dos comportamentos das pessoas.
Posteriormente, é entregue a cada um dos participantes a folha inerente á actividade, onde se encontra representado o sol e uma nuvem. Nela é pedido aos participantes que no “Sol” identifiquem as suas alegrias e esperanças relativamente ao futuro, na “Nuvem”, os receios e angústias.
Quando todos os elementos do grupo tiverem terminado, cada participante partilha esse registo com o grupo.</td></tr>
<tr><td>Avaliação da sessão</td><td colspan="2">“Ficha de apreciação das sessões” (Adaptada de Almeida e Morais, 2002)</td></tr>
</table>

Chuva e Sol





<table>
<tr><th colspan="3">Programa “Aprender com o Coração”</th></tr>
<tr><td>Sessão nº</td><td colspan="2">5</td></tr>
<tr><td>Dominios de IE</td><td colspan="2">Percepção de Emoções</td></tr>
<tr><td>Objectivos</td><td colspan="2">Promover:
- Capacidade para identificar emoções nos seus estados físicos, sentimentos e pensamentos
- Capacidade para identificar emoções nas outras pessoas e nos desenhos, através da linguagem, aparência e comportamento</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Actividades</td><td colspan="2">“Reconhecemo-nos”
(adaptado de Vañó e colaboradores, 2002)</td></tr>
<tr><td>Material</td><td>▪ Imagens com expressões de emoções
▪ Quadro</td></tr>
<tr><td>Duração aproximada</td><td>45 minutos</td></tr>
<tr><td>Descrição</td><td>Esta dinâmica consiste inicialmente em colocar em debate as seguintes questões:
- “O que são para vocês as emoções?”
- “O que é uma emoção?”
O que é referido pelo grupo é anotado no quadro procurando finalmente chegar a uma definição e sentido do que se entende por emoção.
São posteriormente mostradas diferentes imagens, em que cada uma ilustra uma emoção. O grupo terá de identificar a emoção presente em cada imagem.
De seguida, é pedido ao grupo que escreva três situações em que tenham sentido estas emoções em que podem expressar as suas vivências e a reacção que tiveram perante cada situação.
Finalmente são formados grupos (de 3 ou 4 elementos) para que compartilhem as situações que tinham reflectido e descrito individualmente.</td></tr>
<tr><td>Avaliação da sessão</td><td colspan="2">“Ficha de apreciação das sessões” (Adaptada de Almeida e Morais, 2002)</td></tr>
</table>

Actividade *"Reconhecemo-nos"*

<u>Emoções</u>

<table>
<tr><th colspan="3">Programa “Aprender com o Coração”</th></tr>
<tr><td>Sessão nº</td><td colspan="2">6</td></tr>
<tr><td>Dominios de IE</td><td colspan="2">Percepção de emoções</td></tr>
<tr><td>Objectivos</td><td colspan="2">Promover:
- Capacidade para identificar emoções nos seus estados físicos, sentimentos e pensamentos
- Capacidade para identificar emoções nas outras pessoas e nos desenhos, através da linguagem, aparência e comportamento</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Actividades</td><td colspan="2">“Reconhece como te exprimes globalmente”
(adaptado de Cantarini, s/d, citado por Manes, 2005)</td></tr>
<tr><td>Material</td><td>▪ Folhas de papel brancas
▪ Caneta</td></tr>
<tr><td>Duração aproximada</td><td>45 Minutos</td></tr>
<tr><td>Descrição</td><td>Distribui-se por cada elemento uma folha de papel e uma caneta. Dois ou três elementos de cada vez ocupam o espaço vazio do semi-círculo. Posteriormente, indica-se, individualmente, a emoção que deverá representar uma conversa, utilizando situações da escola.
Antes de iniciar, deve-se salvaguardar que o conteúdo da conversa não é importante, uma vez que interessa unicamente os modos de expressão das emoções.
Durante a representação de cada participante, os restantes elementos anotam, na folha de papel, o tipo de emoção exprimida, a eventual discrepância entre a atitude corpórea, o tom de voz, a mímica facial e a expressão ocular
No final do exercício cada um verbaliza as sensações experimentadas durante a representação e lê as anotações feitas acerca do reconhecimento das emoções e da eventual discrepância entre a comunicação verbal e a não verbal.</td></tr>
<tr><td>Avaliação da sessão</td><td colspan="2">“Ficha de apreciação das sessões” (Adaptada de Almeida e Morais, 2002)</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="3">Programa “Aprender com o Coração”</th></tr>
<tr><td>Sessão nº</td><td colspan="2">7 e 8</td></tr>
<tr><td>Dominios de IE</td><td colspan="2">Regulação e Expressão de emoções</td></tr>
<tr><td>Objectivos</td><td colspan="2">Promover:
- Capacidade para distinguir sentimento de emoção
- Capacidade de nomear e reconhecer as relações entre as palavras e as próprias emoções, tal como relação entre gostar e amar
- Capacidade para expressar as emoções com precisão e para expressar as necessidades relativas a esses sentimentos</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Actividades</td><td colspan="2">“O bingo das emoções e sentimentos”
(adaptado de Vañó e colaboradores, 2002)</td></tr>
<tr><td>Material</td><td>▪ Folhas de papel
▪ Caneta
▪ Bolas
▪ Saco Cartolina</td></tr>
<tr><td>Duração aproximada</td><td>90 Minutos</td></tr>
<tr><td>Descrição</td><td>Esta actividade encontra-se dividida em duas partes. A primeira é realizada na 7ª sessão e consiste na preparação do jogo do “bingo das emoções e sentimentos”, na 8ª sessão consiste no jogo propriamente dito.
Relativamente à primeira parte, inicialmente é referida uma lista de sentimentos e emoções, onde se discute a diferença entre estes dois conceitos. Esta lista corresponde aos sentimentos (eg. amar) e emoções (eg. surpresa) que aparecerão posteriormente no jogo.
È pedido que os elementos do grupo forneçam alguns exemplos de situações em que tenham experenciado emoções e sentimentos.
Na segunda parte da actividade, inicia-se o “bingo das emoções e sentimentos”, onde são explicadas as regras do mesmo. É fornecido a cada aluno um cartão para jogar e um conjunto de peças, que representam smiles para colocarem por cima de cada sentimento ou emoção que sai aleatoriamente do saco.
As bolas vão sendo retiradas do saco por diferentes elementos e os restantes vão colocando os smiles no cartão. O elemento que tira a bola do saco terá que representar o sentimento ou emoção que saiu. Os restantes elementos adivinham a emoção ou sentimento e verificam se corresponde ao seu cartão para fechar a casa respectiva.
Quando um elemento fizer linha no seu cartão é-lhe pedido que descreva uma situação em que tenha vivenciado algum desses sentimentos ou palavras dessa linha.
Se alguém fizer bingo, terá que narrar uma história em que apareçam 4 palavras das esquinas do cartão. Se tiver dificuldades, terá a ajuda dos restantes elementos do grupo.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>Avaliação das sessão</td><td colspan="2">“Ficha de apreciação das sessões” (Adaptada de Almeida e Morais, 2002)</td></tr>
</table>

“Bingo dos Sentimentos”

<table>
<tr><th colspan="3">Programa “Aprender com o Coração”</th></tr>
<tr><td>Sessão nº</td><td colspan="2">9</td></tr>
<tr><td>Dominios de IE</td><td colspan="2">Resolução de conflitos</td></tr>
<tr><td>Objectivos</td><td colspan="2">Promover:
- Capacidade de reconhecer prováveis transições entre emoções, como a transição da zanga para a satisfação
- Capacidade de monitorizar reflectidamente as emoções em relação a si próprio e aos outros tais como reconhecer quão claras, típicas, influentes e razoáveis elas são
- Capacidade de gerir emoções em si próprio e nos outros moderando as emoções negativas e aumentando as positivas, sem reprimir nem exagerar as informações transmitidas</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Actividades</td><td colspan="2">“Tempestade Mental”
(adaptado de Vopel, 2000)</td></tr>
<tr><td>Material</td><td>▪ Quadro
▪ Folha com a descrição da situação- problema
▪ Canetas
▪ Papel</td></tr>
<tr><td>Duração aproximada</td><td>45 Minutos</td></tr>
<tr><td>Descrição</td><td>É apresentada uma situação escolar conflituosa (cf. Anexo), para promover a discussão no grupo. São formados sub-grupos na turma, cada sub-grupo escolherá um secretário que anotará tudo. Entre os elementos do sub-grupo são geradas possíveis soluções para o problema. Posteriormente, inicia-se a selecção de ideias e a escolha das melhores pela turma. São colocadas as diferentes soluções fornecidas numa pirâmide hierarquizada pelos alunos.</td></tr>
<tr><td>Avaliação da sessão</td><td colspan="2">“Ficha de apreciação das sessões” (Adaptada de Almeida e Morais, 2002)</td></tr>
</table>

Actividade "Tempestade Mental"

"A Madalena era uma menina alegre, que gostava muito dos colegas e tirava boas notas.

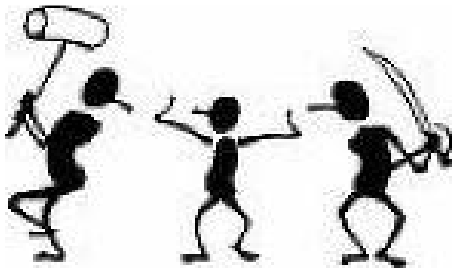
Com a separação dos pais, devido à tristeza que sentia começou a isolar-se e a recusar brincar e conversar com os colegas, como fazia antes.

A Rita, que era a sua melhor amiga não sabia do que havia acontecido e achava muito estranho o comportamento da Madalena. No entanto, pensava que esta estava aborrecida com ela. Entretanto, a Rita fez anos e convidou a Madalena para o seu aniversário, mas esta não foi porque estava muito triste.

No dia seguinte, quando a Rita encontrou a Madalena na escola discutiu com ela por não ter ido à sua festa.

A partir desse da nunca mais falaram.

Que resolução darias a este conflito?"



Programa "Aprender com o Coração"		
Sessão nº	**10**	
Dominios de IE	Resolução de Conflitos	
Objectivos	Promover: - Capacidade de reconhecer prováveis transições entre emoções, como a transição da zanga para a satisfação - Capacidade de monitorizar reflectidamente as emoções em relação a si próprio e aos outros tais como reconhecer quão claras, típicas, influentes e razoáveis elas são - Capacidade de gerir emoções em si próprio e nos outros moderando as emoções negativas e aumentando as positivas, sem reprimir nem exagerar as informações transmitidas	
Actividades	**"Análise, representação e discussão de uma situação-problema"** (adaptado de Guerra & Lima, 2005)	
	Material	▪ Folha com a situação-problema
	Duração aproximada	25 Minutos
	Descrição	È referida, oralmente, uma situação-problema (cf. Anexo) em que posteriormente se pede a alguns elementos grupo para dramatizarem essa situação. Os elementos do grupo dramatizam a situação, em que cada um assume uma das personagens. Depois, interrompe-se a representação e estabelece-se uma discussão acerca da situação-problema, tendo os restantes elementos que não representaram ter discutir possíveis soluções para a mesma. A solução que for finalmente definida é representada pelos actores. Seguidamente, é pedido à turma para fazer uma analogia com situações passadas semelhantes. Estas situações devem ter decorrido em contexto de sala de aula, envolvendo a turma, em que se explora o que aconteceu na altura da situação e como a resolveriam actualmente, tendo em conta o que foi trabalhado na dramatização
	" A Estátua" (adaptado de Manes, 2005)	
	Material	_____
	Duração Aproximada	20 Minutos
	Descrição	È pedido ao grupo para se distribuirem aleatoriamente pela sala, Posteriormente é definido um sinal (eg. um bater de mãos) para que estes iniciem ou parem de se movimentar. Quando o técnico der o sinal, todos começam a movimentar-se pela sala, sem se tocarem ou chocarem uns com os outros. É importante pedir a cada membro que abra o seu campo visual o máximo que pode, empenhando-se em partilhar harmoniosamente o espaço comum com o grupo todo. Quando o técnico fizer de novo sinal, todos param imediatamente onde estão e assumem uma determinada posição como se fossem estátuas. Quando todos tiverem tomado a posição de estátuas, o técnico, mentalmente conta até dez e quando fizer um novo sinal os participantes recomeçam a movimentar-se. E assim sucessivamente O jogo termina quando todos tiverem feito quatro posições de estátua.
Avaliação da sessão	"*Ficha de apreciação das sessões*" (Adaptado de Aubry e Arnaud, 1983, citado por Guerra e Lima, 2005).	

Actividade

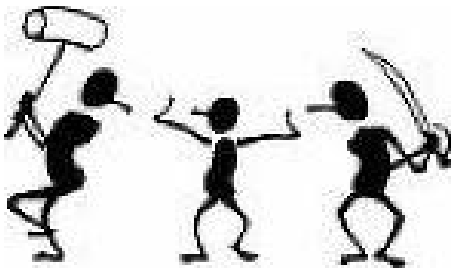
"Análise, representação e discussão de uma situação-problema"

"O Rodrigo era um rapaz de uma família com dificuldades económicas e, tinha muita vergonha na escola porque não tinha o material escolar necessário que os professores pediam.

Na aula de educação física, o Rodrigo já tinha várias faltas de material por não levar o equipamento necessário. No entanto, ele não queria dizer ao professor que não tinha dinheiro para o comprar.

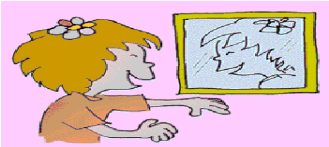
Entretanto, numa das aulas o professor chamou a atenção do aluno, em frente aos colegas, por mais uma vez não trazer o material. O Rodrigo ficou zangado e respondeu agressivamente. A este comportamento o professor marcou uma falta disciplinar ao aluno.

Como resolverias este conflito?"



<table>
<tr><th colspan="3">Programa “Aprender com o Coração”</th></tr>
<tr><td>Sessão nº</td><td colspan="2">11</td></tr>
<tr><td>Dominios de IE</td><td colspan="2">Auto-estima e auto-motivação</td></tr>
<tr><td>Objectivos</td><td colspan="2">Promover:
- Promover um bom autoconceito, nomeadamente, na sua vertente avaliativa
- Aumentar a auto-estima (grau de aceitação de si mesmo)
- Mobilizar emoções no sentido dos objectivos pretendidos</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Actividades</td><td colspan="2">“Balança”
(adaptado de Vaño e colaboradores, 2002)</td></tr>
<tr><td>Material</td><td>▪ Folha de “A balança”
▪ Canetas</td></tr>
<tr><td>Duração aproximada</td><td>45 Minutos</td></tr>
<tr><td>Descrição</td><td>Pede-se que cada elemento do grupo coloque 10 características que definam a si próprios. Ao lado dessas características devem escrever uma situação em que demonstrem que as têm.
A partir do desenho de uma balança, cada elemento deve reflectir sobre as suas características pessoais, seleccionando as que consideram negativas, que fazem sentir mal e colocá-las do lado esquerdo da balança. De seguida, este deve imaginar como fica a balança com o prato esquerdo com as características negativas, e reflectir sobre que movimento a balança fará. Posteriormente, deve equilibrar a balança, colocando no prato direito tantas características pessoais quantas as que colocou no prato esquerdo. Estas características pessoais são características positivas, que fazem cada um dos elementos sentir-se bem. Depois de a balança estar equilibrada, cada elemento do grupo deve seleccionar as características pessoais que melhor o definem.
Em grupos pequenos de quatro elementos, cada um explica ao grupo as suas características positivas e negativas e o resto do grupo dará a sua opinião. Um “secretário” de cada grupo aponta as características que representem o seu grupo.
Posteriormente, o secretário de cada grupo, expõem ao resto da turma as qualidades positivas e negativas que apareceram no seu grupo.
Para finalizar, estabelece-se um diálogo sobre o tema.</td></tr>
<tr><td>Avaliação da sessão</td><td colspan="2">“Ficha de apreciação das sessões” (Adaptada de Almeida e Morais, 2002)</td></tr>
</table>

Quem eu sou?



Coloca neste quadro 5 características que te definam e as situações em que as tenhas demonstrado :

Características		Situações
• _____		_____
• _____	→	_____
• _____	→	_____
• _____	→	_____
• _____		_____

A Balança em que coloco as minhas qualidades e defeitos:

Coloca neste prato da balança cinco defeitos que tenhas:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Coloca neste prato da balança cinco qualidades que tenhas:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Programa "Aprender com o Coração"		
Sessão nº	**12**	
Dominios de IE	Auto-estima e Auto-motivação	
Objectivos	Promover: - Promover um bom autoconceito, nomeadamente, na sua vertente avaliativa - Aumentar a auto-estima (grau de aceitação de si mesmo) - Mobilizar emoções no sentido dos objectivos pretendidos	
Actividades	**"Carta do meu amigo"** (adaptado de Vañó e colaboradores, 2002)	
	Material	▪ Folhas de papel ▪ Canetas
	Duração aproximada	20 Minutos
	Descrição	É pedido aos elementos do grupo que imaginem que estão a passear pelo bosque, admirando a paisagem, repleta de árvores, flores,…e que, encontram uma carta perdida por alguém. Dão-se as seguintes informações: *"A carta está dirigida a uma pessoa que não conhecem, e quem a envia é o vosso melhor amigo. Movidos pela curiosidade, abrem a carta e esta fala de vocês. Este vosso amigo descreve cinco qualidades que considera que vocês têm e que vos ajudam a enfrentar com segurança a vida. Na carta o vosso amigo também descreve situações em que beneficiaram com estas qualidades. Nesta carta existem palavras sinceras de apreço e estima, que vos deixam muito felizes."* Posteriormente é pedido que cada elemento escreva uma carta tal como a imaginou, segundo as características anteriores. São formados pequenos grupos (quatro ou cinco elementos) para comentarem o que lhes parecem as cartas dos restantes elementos do grupo, o que gostou nelas, se existem elementos comuns e diferentes.
	"As minhas qualidades"	
	Material	Folha de "As minhas qualidades" Canetas
	Duração Aproximada	25 Minutos
	Descrição	È distribuída por todos os elementos do grupo uma folha (cf. Anexo) inerente a cada elemento onde todos devem colocar uma qualidade do mesmo, não podendo esse elemento saber quais as qualidades que os outros estão a escrever sobre si. Posteriormente, são lidas em voz alta as qualidades que o grupo escreveu acerca de cada elemento, onde depois se questiona a cada um, se considera que tem essas qualidades e porque e se tem alguma a acrescentar.
Avaliação da sessão	"*Ficha de apreciação das sessões*" (Adaptada de Almeida e Morais, 2002)	

Actividade 1: "Carta do meu amigo"

"A carta está dirigida a uma pessoa que não conhecem, e quem a envia é o vosso melhor amigo. Movidos pela curiosidade, abrem a carta e esta fala de vocês. Este vosso amigo descreve cinco qualidades que considera que vocês têm e que vos ajudam a enfrentar com segurança a vida. Na carta o vosso amigo também descreve situações em que beneficiaram com estas qualidades. Nesta carta existem palavras sinceras de apreço e estima, que vos deixam muito felizes."

Escreve a carta como a imaginaste…

Coloca aqui as minhas qualidades….

Coloca aqui as minhas qualidades….

<table>
<tr><th colspan="3">Programa “Aprender com o Coração”</th></tr>
<tr><td>Sessão nº</td><td colspan="2">13</td></tr>
<tr><td>Dominios de IE</td><td colspan="2">_____</td></tr>
<tr><td>Objectivos</td><td colspan="2">“Despedida”
- Terminar a implementação do programa promovendo sentimentos positivos entre os elementos do grupo
- Promover uma reflexão acerca do que cada elemento /aprendeu com a implementação do programa
- Balanço dos aspectos positivos e negativos</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Actividades</td><td colspan="2">“Presente da alegria”
(adaptado de Fritzen, 2002)</td></tr>
<tr><td>Material</td><td>▪ Caixinhas com o símbolo do Programa</td></tr>
<tr><td>Duração aproximada</td><td>45 Minutos</td></tr>
<tr><td>Descrição</td><td>È fornecido a cada elemento um postal, no qual estes devem escrever uma mensagem positiva para cada membro do grupo.
Seguidamente, o animador explicará, como se segue: “Muitas vezes apreciamos mais um presente pequeno do que um grande. Por vezes, ficamos preocupados por não sermos capazes de realizar coisas grandes e descuramos de fazer coisas mais pequenas, embora de grande significado. Com esta experiência, seremos capazes de dar um pequeno presente de alegria para cada membro do grupo”.
Continuando, o técnico convida a turma a escrever as mensagens nos respectivos postais, sendo que estas visam provocar em cada pessoa sentimentos positivos em relação a si mesmo. Todavia, antes que estes iniciem as suas mensagem, o animador poderá facultar alguns exemplos “ Eu gosto da forma como te ris!”, em vez de: “Eu gosto da sua atitude”, para que todo o grupo compreenda que as mensagens a escrever devam ser o mais específico possível e a mensagem deverá ser especial e enquadrar-se na pessoa em questão e não ser um comentário que se possa aplicar a várias pessoas. Se possível, as mensagens deverão incidir sobre o que se observou dentro do grupo, os pontos fortes, os sucessos de cada um e iniciar-se sempre na primeira pessoa: “Eu gosto…”, ou “Eu sinto…”, entre outros. Os participantes podem, caso pretendam assinar a mensagem.
Após escritas as mensagens, os postais serão entregues a cada membro respectivamente e posteriormente as mensagens escritas no seu postal serão lidas em voz alta. Depois de todos as terem lido, segue-se um breve comentário sobre a actividade</td></tr>
<tr><td>Avaliação da sessão</td><td colspan="2">“Ficha de apreciação das sessões” (Adaptada de Almeida e Morais, 2002)</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="3">Programa “Aprender com o Coração”</th></tr>
<tr><td>Sessão nº</td><td colspan="2">14</td></tr>
<tr><td>Dominios de IE</td><td colspan="2">_____</td></tr>
<tr><td>Objectivos</td><td colspan="2">“Despedida”
- Terminar a implementação do programa promovendo sentimentos positivos entre os elementos do grupo
- Promover uma reflexão acerca do que cada elemento /aprendeu com a implementação do programa
- Balanço dos aspectos positivos e negativos</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Actividades</td><td colspan="2">“O novelo”
(adaptado de Yozo, 1996)</td></tr>
<tr><td>Material</td><td>▪ Novelo de lã</td></tr>
<tr><td>Duração aproximada</td><td>45 Minutos</td></tr>
<tr><td>Descrição</td><td>Para avaliar e finalizar o programa de intervenção em grupo aplicar-se-á o “Jogo do novelo”, que tem como intuito avaliar a importância da intervenção em grupo, por parte de cada participante.
O grupo deverá encontrar-se sentado em círculo e inicia-se o exercício jogando o novelo para cada elemento que, voluntariamente, tencione principiar a actividade. Cada elemento deverá dar a volta com o fio no seu dedo indicador e após dar a sua opinião pessoal quanto ao programa deverá jogar o novelo para outra pessoa, mantendo o fio esticado. Quando a segunda pessoa fizer a sua avaliação, enrola o fio no seu dedo e joga-o para uma terceira pessoa que repetirá o mesmo processo e assim sucessivamente. O jogo progride até chegar ao último participante.
Nesta avaliação, cada participante deverá referir os aspectos positivos, os negativos, os que poderiam ser melhorados no programa e o que levam do grupo.</td></tr>
<tr><td>Avaliação da sessão</td><td colspan="2">“Ficha de apreciação das sessões” (Adaptada de Almeida e Morais, 2002)</td></tr>
</table>

Anexo II

Consentimento Informado

Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

Ex.mo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação:

No âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Psicologia Clínica e da Saúde, da Universidade Fernando Pessoa, e enquadrado no estágio que se encontram a realizar no Agrupamento de Escolas de Miragaia, Márcia Sofia de Freitas Teixeira e Paula Sofia de Sousa Barros encontram-se a realizar, sob orientação da Dra. Catarina Agante e da Prof. Doutora Inês Gomes, um estudo sobre o "O papel da inteligência emocional no ajustamento psicossocial de alunos do 5º e 6º anos de escolaridade". Concretamente, este estudo pretende avaliar a eficácia de um programa de intervenção na prevenção de problemas de comportamento e na promoção do auto-conceito e da auto-estima. Constituído por um total de 14 sessões (de 1 hora cada), este programa propõe-se estimular alguns domínios de inteligência emocional, como o auto e hetero-conhecimento, a percepção, regulação e expressão de emoções, a resolução de conflitos, a auto-estima e a auto-motivação. A eficácia do programa será testada através de questionários, administrados antes e após a implementação do programa, que avaliam as duas dimensões em análise: o comportamento e o auto-conceito.

Neste quadro, gostaríamos de solicitar a Vossa colaboração, nomeadamente, através da autorização de participação do vosso educando no referido estudo. Salientamos que as respostas dadas aos questionários são confidenciais e destinam-se exclusivamente para fins académicos e de investigação, em que os resultados serão analisados em grupo e nunca individualmente.

Manifestamos desde já a nossa disponibilidade para quaisquer informações adicionais sobre este estudo. Agradecendo antecipadamente a Vossa colaboração, apresentamos os nossos melhores cumprimentos.
Porto, 21 de Março de 2009

_____ _____
(Márcia Teixeira) (Paula Barros)

✂----------

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____ tomei conhecimento e autorizo que o meu educando participe no estudo sobre "O papel da inteligência emocional no ajustamento psicossocial de alunos do 5º e 6º anos de escolaridade", que será realizado por Márcia Sofia de Freitas Teixeira e por Paula Sofia de Sousa Barros, no âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Psicologia Clínica e da Saúde, da Universidade Fernando Pessoa.
Declaro que me foram prestados todos os esclarecimentos sobre este estudo e que, a qualquer momento, o meu educando poderá cessar a sua participação, sem qualquer consequência para ele.

Porto, _____ de _____ de 2009

Assinatura

_____