

A Nossa
Universidade

Colégio dos Jesuítas
Rua dos Ferreiros - 9000-082, Funchal

Tel: +351 291 209400
Fax: +351 291 209410
Email: gabinetedareitoria@uma.pt

DM

Desenvolvimento de um Programa de Competências
Emocionais em Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual
Estudo de caso na RAM

Lisandra Maria Lopes Gomes Fernandes Dias



Desenvolvimento de um Programa
de Competências Emocionais em Jovens
e Adultos com Deficiência Intelectual
Estudo de caso na RAM

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Lisandra Maria Lopes Gomes Fernandes Dias

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO


UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

dezembro | 2013

DIMENSÕES: 45 X 29,7 cm

PAPEL: COUCHÊ MATE 350 GRAMAS

IMPRESSÃO: 4 CORES (CMYK)

ACABAMENTO: LAMINAÇÃO MATE

NOTA*

Caso a lombada tenha um tamanho inferior a 2 cm de largura, o logótipo institucional da Uma terá de rodar 90°, para que não perca a sua legibilidade/identidade.

Caso a lombada tenha menos de 1,5 cm até 0,7 cm de largura o layout da mesma passa a ser aquele que consta no lado direito da folha.



**Desenvolvimento de um Programa
de Competências Emocionais em Jovens
e Adultos com Deficiência Intelectual**
Estudo de caso na RAM

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Lisandra Maria Lopes Gomes Fernandes Dias

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria da Glória d'Eça Costa Franco, que orientou este percurso pelos meandros da inteligência emocional e das necessidades especiais, pela partilha de conhecimento e incentivo constantes e pela disponibilidade demonstrada.

À Direção Regional de Educação, por autorizar a realização da presente investigação nos respetivos Centros de Atividades Ocupacionais.

À Coordenadora do Centro de Atividades Ocupacionais onde se desenvolveu o programa, pelo entusiasmo com que o aceitou e pela amizade demonstrada em todos os momentos.

A todos os profissionais dos Centros de Atividades Ocupacionais que participaram nesta investigação, nomeadamente os assistentes técnicos e assistentes operacionais, pelo acolhimento e colaboração em todas as fases.

A todos os jovens e adultos com necessidades especiais que participaram nesta investigação, sem os quais ela não seria possível, pelo desafio profissional constante, que vai deixando a descoberto o sentido da minha profissão.

À minha família, em especial à minha irmã, por tudo.

Ao meu querido Vasco, pela sua dedicação, amor e companheirismo.

Resumo

A progressiva valorização científica dos estudos na área da inteligência emocional (IE) levou a que a sua importância em vários contextos do desenvolvimento humano fosse reconhecida. No entanto, são escassos os estudos que abordam a IE de crianças, jovens ou adultos com necessidades especiais (NE), mais especificamente Deficiência Intelectual. No contexto português, estes estudos são ainda mais escassos.

Nesta investigação realizou-se um estudo de caso, com o principal objetivo de compreender o efeito do desenvolvimento de um programa de promoção de competências emocionais em jovens e adultos com Deficiência Intelectual ligeira e moderada, que frequentam um Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) na Região Autónoma da Madeira (RAM). No estudo combinaram-se dados quantitativos e qualitativos. Os primeiros foram obtidos através da aplicação de um questionário para avaliar as competências emocionais construído para o efeito e os segundos através da observação e das notas de campo.

A triangulação dos dados obtidos remete para aspetos interessantes que sugerem um efeito favorável do programa em algumas competências emocionais e em aspetos do relacionamento social bem como a satisfação dos participantes em integrar programas nesta área. Os resultados apontam ainda para possibilidades de ação em relação à Deficiência Intelectual, ampliando o leque de ferramentas disponíveis para intervir com esta população.

Palavras-chave: inteligência emocional, deficiência intelectual, programas de competências emocionais

Abstract

The progressive scientific appreciation of studies in the field of emotional intelligence (EI) has led to the recognition of its importance in various contexts of human development. However, there are scarce studies that investigate the EI of children, youth or adults with special needs, specifically Intellectual Disabilities. In the Portuguese context, these studies are even scarcer.

In this investigation it was carried out a case study with the main objective to understand the effect of the development of a program to promote emotional skills in young and adults with mild and moderate Intellectual Disabilities, attending a *Centro de Atividades Ocupacionais* (CAO) in the *Região Autónoma da Madeira* (RAM). In the investigation were combined quantitative and qualitative data. Quantitative data were obtained by applying a questionnaire to assess emotional skills built for the purpose and qualitative data through observation and field notes.

The triangulation of data refers to interesting aspects that suggest an encouraging effect of the program on some emotional skills and social aspects of the relationship as well as the satisfaction of the participants to integrate programs in this field. The results also point to possibilities for action relative to Intellectual Disabilities, expanding the range of tools available to intervene with this population.

Keywords: emotional intelligence, intellectual disability, emotional skills programs

Índice Geral

Introdução.....	1
I – Enquadramento Teórico.....	5
Capítulo I: Inteligência Emocional	6
Perspetiva Histórica do Conceito de Inteligência Emocional	6
Modelos de Inteligência Emocional	7
O Modelo de Mayer e Salovey.	9
Avaliação da Inteligência Emocional.....	13
Inteligência Emocional e o Funcionamento Social	15
Inteligência Emocional no Âmbito Educativo.....	16
Capítulo II – Deficiência Intelectual	20
Definição de Deficiência Intelectual	20
Os Centros de Atividades Ocupacionais	22
A dinâmica da ação dos Centros de Atividades Ocupacionais.	23
Estudos realizados em torno da Inteligência Emocional e a Deficiência Intelectual.	25
II – Estudo Empírico	27
Capítulo III – Metodologia.....	28
Metodologia.....	28
Objetivos e Questões de Investigação	30
Procedimentos	31
Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	33
O processo de construção do questionário.....	34
Amostra	46
Caracterização do grupo de aplicação do programa.	47
Caracterização do grupo de comparação.	48
Caracterização dos profissionais do grupo de aplicação do programa.	48
Caracterização dos profissionais do grupo de comparação.	48
O Desenvolvimento do Programa.....	49
Introdução.	49
Fundamentação.	50
Estrutura.	52
Capítulo IV - Apresentação e Discussão dos Resultados.....	55

Resultados da Avaliação do Efeito do Programa	55
Triangulação de informação.	60
Resultados da Avaliação do Programa pelos Participantes	71
Assiduidade.....	71
Avaliação do programa.	72
Triangulação de informação.....	73
III - Conclusões	83
Capítulo V - Conclusões	84
Referências Bibliográficas	90
Anexos.....	99

Índice de Tabelas

Tabela 1 - <i>Estatística descritiva para os itens do questionário</i>	36
Tabela 2 - <i>Análise em componentes principais das correlações entre os 27 itens do questionário</i>	38
Tabela 3 - <i>Componente 1 - Relacionamento social</i>	40
Tabela 4 - <i>Componente 2 – Empatia</i>	41
Tabela 5 - <i>Componente 3 - Expressão (verbalização)</i>	42
Tabela 6 - <i>Componente 4 - Reação à emoção alegria</i>	43
Tabela 7 - <i>Componente 5 - Reação à emoção surpresa</i>	44
Tabela 8 - <i>Componente 6 - Identificação das emoções nos outros</i>	44
Tabela 9 - <i>Componente 7 - Reação à emoção nojo</i>	45
Tabela 10 - <i>Caracterização do grupo de aplicação do programa e do grupo de comparação</i>	48
Tabela 11 - <i>Caracterização dos profissionais do CAO do grupo de aplicação e do grupo de comparação que preencheram os questionários</i>	49
Tabela 12 - <i>Distribuição das sessões e dos temas do programa</i>	53
Tabela 13 - <i>Média e teste T de Student para a variável Empatia, no pré-teste</i>	56
Tabela 14 - <i>Médias e teste Mann-Whitney para ambos os grupos, no pré-teste</i>	56
Tabela 15 - <i>Médias e teste Mann-Whitney para ambos os grupos, no pós-teste</i>	58
Tabela 16 - <i>Médias e teste Wilcoxon para ambos os grupos, no pós-teste</i>	59
Tabela 17 - <i>Notas registadas nas sessões 4, 9, 12 e 13</i>	61
Tabela 18 - <i>Notas registadas na sessão 15</i>	63
Tabela 19 - <i>Notas registadas na sessão 2</i>	64
Tabela 20 - <i>Notas registadas na sessão 4</i>	66
Tabela 21 - <i>Notas registadas na sessão 6</i>	67
Tabela 22 - <i>Notas registadas na sessão 14</i>	68

Tabela 23 - <i>Notas registadas nas sessões 1 e 13</i>	70
Tabela 24 - <i>Notas registadas na sessão 1</i>	73
Tabela 25 - <i>Notas registadas nas sessões 1, 4 e 11</i>	75
Tabela 26 - <i>Notas registadas na sessão 17</i>	76
Tabela 27 - <i>Notas registadas na sessão 9</i>	77
Tabela 28 - <i>Notas registadas na sessão 12</i>	78
Tabela 29 - <i>Notas registadas nas sessões 13, 14 e 15</i>	79
Tabela 30 - <i>Notas registadas na sessão 18</i>	80

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Modelo de IE de Mayer e Salovey (1997).	10
<i>Figura 2.</i> Desenho da investigação	32
<i>Figura 3.</i> Número de participantes por sessão do programa.....	71

Introdução

O termo inteligência emocional (IE) ganhou particular popularidade na década de 90. As pessoas familiarizadas com o campo de estudos da psicologia terão, possivelmente, contactado com o termo antes desta data, no entanto, é nos anos 90 que se assiste ao aparecimento de livros, à publicação de artigos e à realização de sucessivos seminários e conferências sobre o tema.

O conceito de IE, tal como é concebido atualmente, é o resultado de vários anos de reflexão e investigação. A primeira definição científica surgiu em 1990, através da publicação de dois artigos, em que o conceito foi definido e concetualizado e em que foi proposta uma primeira forma de mensuração da IE (Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990; Salovey & Mayer, 1990).

Concebida como um conjunto de habilidades mentais que permitem perceber e conhecer o significado de padrões das emoções, raciocinar e resolver problemas a partir deles (Franco, 2007), a IE tem sido mais frequentemente estudada no contexto da compreensão do funcionamento do adulto (Hall, Geher & Brackett, 2004).

Os estudos mais recentes têm associado aspetos da IE com o desempenho escolar, os relacionamentos com os pares e a saúde física e mental (Salovey & Grewal, 2005). No entanto, poucos estudos se debruçam sobre a IE da população de crianças, jovens ou adultos com necessidades especiais (NE), mais especificamente Deficiência Intelectual (DI). No contexto português, estes estudos são ainda mais escassos.

Dadas as especificidades do desenvolvimento das pessoas DI, em todas as suas dimensões, pode acontecer que as suas emoções sejam pouco valoradas nos contextos de vida que integram. Por um lado, pode ser assumido que não possuem emoções em consequência das acentuadas dificuldades cognitivas que apresentam. Por outro, as tentativas desajustadas de expressarem as suas emoções, podem ser consideradas como inerentes à sua deficiência e

não ser validadas. Subsequentemente, pode ocorrer que toda a intervenção direcionada para esta população incida em aspetos fisiológicos, motores e cognitivos e menos nos aspetos emocionais.

No contexto dos Centros de Atividades Ocupacionais (CAO), por vezes, surgem dificuldades no relacionamento social dos jovens e adultos com DI que os frequentam. Da observação realizada, estas situações-problema parecem refletir lacunas ao nível das competências emocionais, ou seja, parecem ter subjacentes competências emocionais pobres por parte dos jovens e adultos com DI. Com efeito, as competências emocionais facilitam uma interação mais adequada e ajustada nos vários contextos sociais, uma vez que possibilita, por exemplo, comunicar estados próprios e saber o que acontece aos outros, requisitos chave para os processos de regulação emocional e social (Schaffer, 2004; Delgado & Contreras, 2008).

Deste modo, no presente estudo, através do estudo de caso, procura-se compreender o efeito do desenvolvimento de um programa de promoção de competências emocionais em jovens e adultos com DI ligeira e moderada, no contexto da realidade educativa de um CAO.

O interesse e a motivação para realizar um estudo nesta área desenvolveram-se a partir do conjunto de questões que ao longo do tempo foram emergindo da prática profissional e da análise e reflexão em torno de pesquisas realizadas.

O trabalho desenvolvido está descrito na presente dissertação, que se divide em três partes: uma primeira dedicada ao enquadramento teórico, outra ao estudo empírico e uma última, às conclusões.

No enquadramento teórico realiza-se uma abordagem geral à IE, com ênfase no modelo de IE de Mayer e Salovey, no qual se sustenta este estudo e à DI, contextualizando-se os CAO como estruturas de atendimento a esta população.

Na parte dedicada ao estudo empírico, aborda-se a metodologia utilizada, os procedimentos e os instrumentos de recolha de dados, salientando-se a construção do

questionário para avaliação das competências emocionais dos participantes. Nesta segunda parte, incluem-se também os aspetos relacionados à aplicação do programa propriamente dito, procedendo-se também à apresentação e discussão dos resultados.

Para finalizar, a terceira parte é dedicada às conclusões e integra referências às limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.

I – Enquadramento Teórico

Capítulo I: Inteligência Emocional

Perspetiva Histórica do Conceito de Inteligência Emocional

Desde há dois milénios que os filósofos se têm debatido sobre a relação entre a emoção e o pensamento. Na Antiga Grécia e Roma, os estoicos atribuíam às emoções um carácter impulsivo e imprevisível, sem nenhuma utilidade ao pensamento. Esta visão prevaleceu até ao início do séc. XX. No entanto, o rápido desenvolvimento da psicologia moderna durante este século contribuiu para a renovação deste conceito (Grewal & Salovey, 2006).

Nos primeiros anos do séc. XX, o desenvolvimento da conceção de inteligência e os progressos no estudo dos afetos e da cognição, bem como das neurociências, impulsionaram várias tentativas de definir uma inteligência ligada às emoções.

Nos anos 30, Thorndike referiu-se à existência de uma inteligência social (Thorndike, 1920; Thorndike & Stein, 1937 citado por Salovey & Mayer, 1990) e Wechsler escreveu acerca dos aspetos “não intelectuais” que contribuem para a inteligência global de uma pessoa (Wechsler, 1934 citado por Grewal & Salovey, 2006). No entanto, alguns anos mais tarde, a inteligência social continuava sem uma definição clara e uma medida coerente (Cronbach, 1960 citado por Salovey & Mayer, 1990).

Na segunda metade do séc. XX, a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983) reacendeu o interesse dos investigadores em ampliar a definição de inteligência. Gardner propôs uma “inteligência intrapessoal” muito semelhante ao conceito atual de IE. Nesta época, Sternberg (1985, citado por Salovey, Mayer & Caruso, 2002) desafiou os investigadores a descentrarem-se do estudo das funções mentais e a incluir na investigação sobre a inteligência os aspetos práticos e criativos, enquanto Greenspan (1989, citado por Franco, 2007) escreveu um capítulo intitulado “Emotional Intelligence,” onde tentou mostrar como as aprendizagens se devem basear mais nos aspetos emocionais da vida.

A expressão “inteligência emocional” foi utilizada pela primeira vez por Payne, que em 1986 tenta definir o conceito, ainda que através de uma aceção retórica e pouco clara (Franco, 2007; Grewal & Salovey, 2006; Salovey et al., 2002).

A primeira definição formal de IE foi apresentada por Mayer e Salovey em dois artigos publicados em 1990 (Salovey & Mayer, 1990; Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990).

Os autores introduziram a IE como “the ability to monitor one’s own and others’ feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one’s thinking and actions” (Mayer & Salovey, 1997, p. 35). Face aos limites desta primeira definição, e no seguimento de um trabalho mais aprofundado sobre o tema, os autores apresentaram ulteriormente uma definição revista, mais completa, do conceito:

Emotional intelligence 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. (Mayer & Salovey, 1997, p. 35)

A IE pode assim ser concebida como um conjunto de habilidades mentais que permitem perceber e conhecer o significado de padrões das emoções, raciocinar e resolver problemas a partir deles (Franco, 2007).

Modelos de Inteligência Emocional

Ao longo do tempo surgiram diversas aproximações ao conceito de IE e ainda que na atualidade não exista uma definição consensual do conceito, a literatura agrega as diversas definições ou propostas de modelos de IE em dois modelos principais: os modelos mistos e os modelos de habilidades.

Os modelos mistos integram, na conceção de IE, habilidades e traços de personalidade que, no seu conjunto, podem contribuir para o êxito na vida. Incluem-se nestes modelos, por

exemplo, o modelo de Bar-On e o de Goleman (1997, 1996, respetivamente, citado por Franco, 2007).

No seu modelo, Bar-On (2006) defende a existência de uma inteligência emocional e social, traduzida num conjunto de habilidades emocionais, pessoais e sociais correlacionadas entre si, que influenciam a capacidade global de um indivíduo lidar com os desafios diários.

Este autor definiu a existência de dez competências emocionais, relacionadas com a expressão emocional e o funcionamento social: auto-conceito, auto-consciência emocional, assertividade, tolerância ao stress, controlo dos impulsos, sentido da realidade, flexibilidade, resolução de problemas, empatia e relações interpessoais. Além destas, definiu ainda cinco competências que designou de fatores facilitadores: responsabilidade social, otimismo, felicidade, independência e auto-realização.

Esta perspetiva combina habilidades mentais (como por exemplo, autoconsciência) com outras características que são consideradas distintas de habilidades mentais, como a felicidade e a independência, constituindo-se por isso um modelo misto.

Goleman (1996) começou por definir a IE como a capacidade de um indivíduo reconhecer os seus sentimentos e os dos outros, de se auto-motivar e de gerir as emoções em si e nos relacionamentos que estabelece. Posteriormente, o autor direccionou o seu modelo para o contexto organizacional, redefiniu a IE como um conjunto de capacidades que permitem uma maior desempenho e eficácia no trabalho e propôs cinco componentes da IE (auto-consciência, auto-regulação, motivação, empatia e habilidades sociais), associadas a um total de 25 competências. Por exemplo, a auto-consciência incluía a consciência emocional, a valorização pessoal e a confiança pessoal (Goleman, 1998). Comparativamente a Bar-On, Goleman atribuiu ao seu modelo um forte valor preditivo de sucesso nas várias dimensões da vida, que contribuiu para a sua enorme aceitação social (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Os modelos de habilidades caracterizam-se por definir a IE na interface que existe entre inteligência e emoções. Nesta perspetiva, o conceito é descrito através de um conjunto de operações que a inteligência executa para processar e beneficiar das emoções, envolvendo o pensamento abstrato e a resolução de problemas. A conceção de IE de Mayer e Salovey enquadra-se neste tipo de modelo. Por se sustentar este trabalho no modelo de habilidades da IE de Mayer e Salovey, procede-se de seguida à apresentação mais detalhada deste modelo.

O Modelo de Mayer e Salovey.

Desenvolveu-se esta investigação com base neste modelo por este se afigurar o mais robusto de entre os modelos de IE que vigoram na atualidade, pelas provas empíricas apresentadas e por constituir “perhaps the most well-validated conception (...)” (Sternberg, 2001 citado por Franco, 2007, p. 162).

Mayer e Salovey (1997) propuseram um modelo de IE composto por quatro ramos principais, que correspondem às habilidades da IE – perceção, avaliação e expressão das emoções, uso ou assimilação das emoções, compreensão e análise das emoções e, finalmente, gestão das emoções.

No diagrama representativo da perspetiva dos autores (Figura 1), os ramos da IE estão organizados de forma hierárquica (de baixo para cima), encontrando-se na base os processos psicológicos que traduzem as habilidades mais simples e no topo as mais complexas. Dentro de cada ramo, está definida uma hierarquia de habilidades que emergem com um grau de complexidade crescente (da esquerda para a direita), de acordo com o grau de desenvolvimento dos indivíduos. Deste modo, as habilidades mais básicas são apresentadas à esquerda e as mais complexas à direita, sendo expectável que os indivíduos mais inteligentes emocionalmente progridam mais rapidamente através das capacidades descritas.

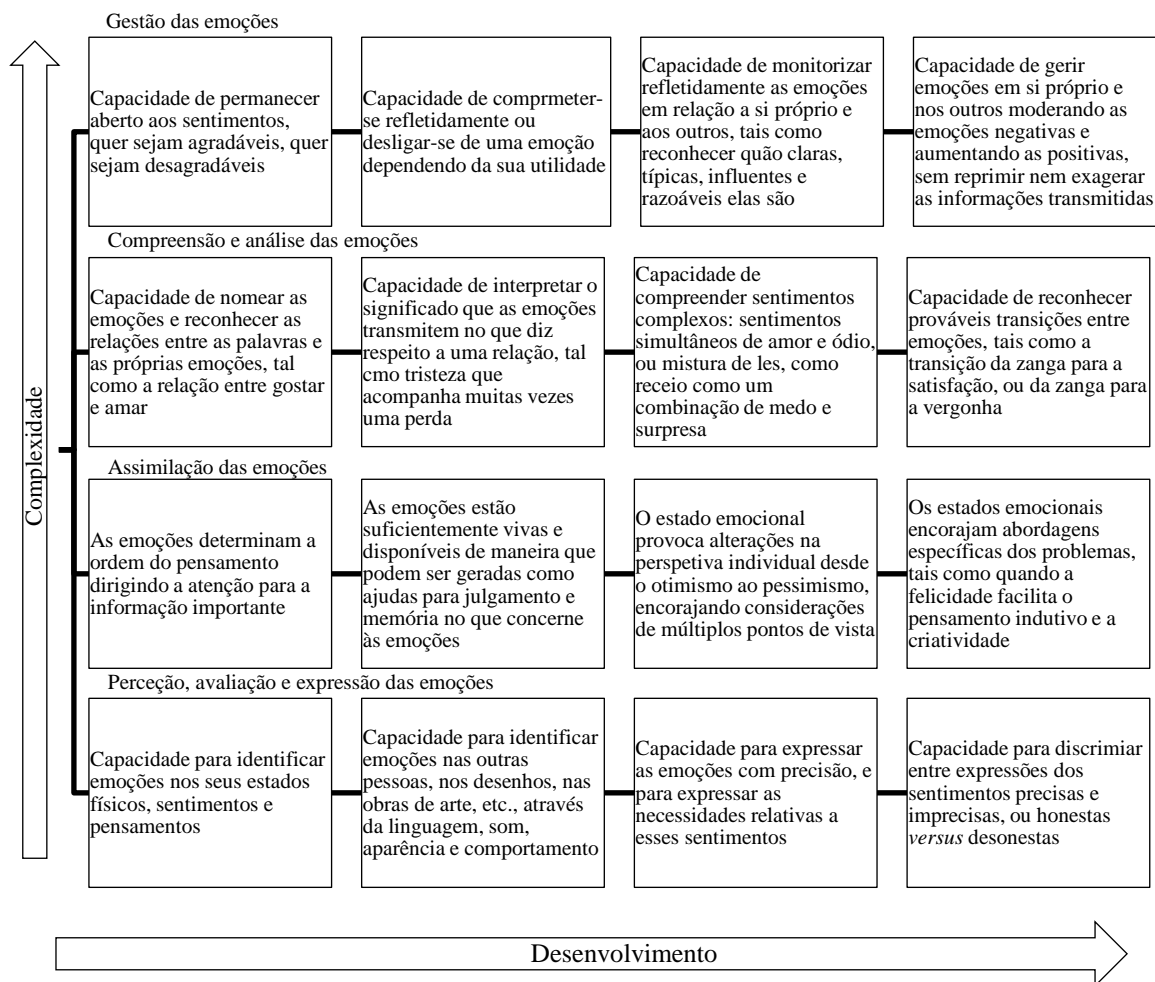


Figura 1. Modelo de IE de Mayer e Salovey (1997).

O primeiro ramo, da perceção das emoções, inclui a capacidade do indivíduo para identificar as emoções, primeiro em si, depois nos outros e, posteriormente, noutras formas de expressão proporcionadas pela arte, música e fotografia.

Neste ramo, encontra-se também a capacidade para expressar as emoções com precisão e a capacidade para avaliar a expressão das emoções, essencial para o indivíduo se aperceber se as verbalizações que os outros fazem das suas emoções são verdadeiras e se o que dizem corresponde ao que estão a sentir (Mayer & Salovey, 1997). Poder-se-á considerar que esta é a capacidade basilar do funcionamento da IE, uma vez que permite o restante processamento da informação emocional (Grewal & Salovey, 2006).

O segundo ramo, do uso ou assimilação das emoções, refere-se à capacidade para fazer uso da informação emocional para facilitar outros processos cognitivos. Subjacente a este ramo está o pressuposto de que as emoções penetram no sistema cognitivo e alteram a cognição de modo a facilitar o pensamento. A este ramo surgem associadas as capacidades de direcionar a atenção para as informações mais importantes, evocar as emoções, alterar o humor e resolver os problemas de forma criativa (Mayer et al., 2000; Salovey, 1997; Salovey et al., 2002).

A evocação das emoções é de extrema importância na organização retrospectiva e prospetiva da informação. A importância retrospectiva prende-se com o facto do indivíduo, ao evocar emoções, poder analisar, compreender e organizar a informação de uma forma significativa, para que seja lembrada mais facilmente e utilizada em situações futuras. O valor prospetivo da evocação das emoções é o de permitir que o indivíduo antecipe as emoções que uma determinada situação poderá desencadear, possibilitando a seleção das melhores alternativas para lidar com a mesma e, conseqüentemente, as melhores soluções para a sua resolução (Franco, 2007).

A evocação das emoções auxilia ainda a capacidade de empatia. Ao evocar uma emoção, é possível conseguir uma melhor compreensão do que se está a passar com o outro ou da situação que se está a analisar.

A capacidade de alterar o humor determina a perspetiva com que um indivíduo encara uma situação, por exemplo, se o indivíduo está feliz, as situações tendem a ser encaradas de forma positiva e, se está triste, tendem a ser vistas de modo negativo. Esta capacidade impele o indivíduo a pensar acerca de um problema de forma mais aprofundada, influencia a forma de raciocínio (dedutivo ou indutivo) e proporciona assim momentos de maior ou menor criatividade (outra capacidade associada a este ramo). Uma pessoa emocionalmente

inteligente pode utilizar os sentimentos positivos de forma mais eficiente (Grewal & Salovey, 2006).

O terceiro ramo, da compreensão e análise das emoções, consiste no processamento das emoções, isto é, no pensamento a agir sobre as emoções. Inclui a capacidade de reconhecer estados emocionais inerentes às situações, a capacidade de diferenciar as emoções próximas, a capacidade de compreender estados emocionais complexos e a capacidade de reconhecer prováveis transições entre emoções (Mayer et al., 2000; Mayer & Salovey, 1997; Salovey et al., 2002).

Este ramo tem subjacente o pressuposto que as emoções se desenvolvem segundo padrões previsíveis, relacionados com o desenvolvimento, em situações sociais complexas e de que é possível fazer uma aprendizagem desses padrões. O conhecimento profundo das emoções envolvidas numa certa situação é assim fundamental para uma resolução de problemas eficaz (Franco, 2007).

O quarto ramo, da gestão das emoções, corresponde ao controlo reflexivo das emoções em si próprio e nos outros. Integra as capacidades de permanecer atento às emoções que as diversas situações desencadeiam, avaliar a utilidade de determinados estados emocionais e, conseqüentemente, decidir mantê-los ou alterá-los. Inclui também a capacidade de meta-avaliação e meta-controlo das emoções. A meta-avaliação consiste no tempo dedicado à análise das emoções e à determinação da sua fidedignidade; o meta-controlo designa o esforço que o indivíduo dedica à alteração do seu humor (Mayer & Salovey, 1997).

Este ramo tem como pressuposto que é possível utilizar o conhecimento emocional para a resolução de problemas de forma mais satisfatória, encontrando-se assim, profundamente relacionado com o ramo da compreensão (Mayer et al., 2000; Mayer & Salovey, 1997; Salovey et al., 2002). A capacidade de controlar as emoções constitui o aspeto mais

frequentemente associado à IE, no entanto, a IE é um conceito muito mais amplo (Grewal & Salovey, 2006).

Avaliação da Inteligência Emocional.

A primeira tentativa de operacionalizar o modelo teórico de Mayer e Salovey surgiu em 1999, quando os autores apresentaram a *Multifactor Emotional Intelligence Scale* [MEIS] para a avaliação da IE (Mayer, Caruso e Salovey, 1999).

O desenvolvimento da investigação em torno do constructo e da sua avaliação levou a que os autores propusessem, posteriormente, uma escala designada por *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, Version 2.0* [MSCEIT V2.0], uma versão atualizada de uma primeira proposta (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001, 2003).

A MSCEIT V2.0 é direcionada para adultos (a partir dos 18 anos) e está estruturada de modo a medir os quatro ramos da IE. A escala é composta por oito subtestes que correspondem a oito tarefas distintas, duas para cada um dos quatro ramos e cada tarefa é composta por um conjunto de itens específicos, perfazendo um total de 141 itens. As tarefas apresentadas ao sujeito consistem essencialmente na resolução de problemas acerca de emoções e de problemas que requerem o uso de emoções.

A escala proporciona um resultado global (Quociente de IE) que se subdivide em duas áreas: IE Experiencial e IE Estratégica.

A cotação da escala pode ser realizada com o recurso a dois métodos, nomeadamente o consenso geral (*General Consensus*) e o consenso de uma amostra de peritos (*Expert Consensus*). Através do primeiro, as respostas dos sujeitos são comparadas com a distribuição das respostas de uma amostra de referência, maioritariamente americana. No segundo método, as respostas são consideradas tanto mais corretas quanto mais se aproximarem das respostas de um grupo de peritos do campo de estudo das emoções, membros do International Society for Research in Emotions (Brackett & Salovey, 2006; Mayer et al., 2001).

O resultado total do teste emerge da conjugação de todos os itens e, à semelhança dos testes de inteligência tradicionais, num resultado padronizado em que a média é 100 e o desvio padrão é 15. O resultado final é interpretável em sete categorias desde a *necessidade de desenvolvimento* à *significativamente forte*.

Uma das principais críticas apontadas a este instrumento é a dificuldade em conciliar as duas normas de avaliação (de consenso e de peritos), pois os resultados obtidos com uma e com outra são, por vezes, divergentes (Roberts, Zeidner & Matthews, 2001). Não obstante, partilha-se da opinião de Franco (2007) quando afirma que “uma sistematização cada vez mais aprofundada dos significados das emoções, assim como uma institucionalização de uma aprendizagem sobre as emoções, fará com que as divergências (...) sejam mais fáceis de detetar e descrever” (p.165).

Alguns estudos têm analisado as características psicométricas da MSCEIT, confirmando a sua consistência interna e estabelecendo a adequada ligação com o modelo teórico que a subjaz, contribuindo para a afirmação da escala como um instrumento fiável de medição de um constructo distinto da personalidade e do quociente intelectual (Brackett & Mayer, 2003; Mayer et al., 2001, 2003).

Apesar de existir uma versão traduzida da escala (portuguesa), o estudo do MSCEIT com amostras portuguesas é dificultado pela inexistência de uma versão portuguesa disponível *online*, o que permitiria a amplificação e diversificação da amostra. Também o facto da cotação da escala ser necessariamente concretizada pela entidade que detém os direitos da escala, contra cobrança por participante, constitui um obstáculo à realização de mais estudos nesta área. Recorde-se ainda que a amostra de referência (para comparação dos resultados) é composta, maioritariamente, por sujeitos americanos, aumentando a hipótese de enviesamentos em estudos internacionais, por interferência de especificidades culturais.

Como conclui Monteiro (2009), para uma utilização da MSCEIT na população portuguesa, parece ser necessário um estudo mais aprofundado da estrutura interna da escala bem como das relações dos seus resultados com outras variáveis psicológicas, nomeadamente através de investigações que visem a replicação e/ou comparação dos resultados com os estudos de validação originais.

Refira-se que a utilização da escala na população com DI é dificultada pelas próprias características da escala, que não se adequam às necessidades especiais inerentes àquela população. A MSCEIT é dirigida a adultos, no entanto, é uma escala para ser respondida pelo próprio sujeito e requer, para a sua concretização, competências cognitivas que não estão desenvolvidas ou constituem vulnerabilidades do desenvolvimento cognitivo da população com DI, de que são exemplo as competências de leitura e escrita, raciocínio, compreensão, abstração e simbolismo, atenção e concentração. Reitera-se assim a necessidade do desenvolvimento de estudos sobre a IE na população com NE e da construção e adaptação de instrumentos que permitam avaliar a IE nesta população.

Inteligência Emocional e o Funcionamento Social

Os estudos que se debruçam sobre a relação entre IE e esta dimensão da vida – o funcionamento social – têm revelado que as pessoas capazes de perceber e compreender as emoções, atribuir um significado à sua experiência emocional e regular as emoções, beneficiam de uma melhor adaptação psicológica e social (Ciarrochi, Chan, Caputi & Roberts, 2001 citado por Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo & Palomera, 2011; Martorell, González, Rasal & Estellés, 2009; Ramos, Fernández-Berrocal & Extremera, 2007). Paralelamente, parece existir uma relação positiva entre a IE e o comportamento pró-social e o estabelecimento de relações interpessoais satisfatórias (Márquez, Martín & Brackett, 2006; Morales & López-Zafra, 2013).

De acordo com alguns estudos, as pessoas com pontuações mais elevadas no MSCEIT tendem a ser mais competentes socialmente e a estabelecer melhores relações interpessoais (Brackett, Warner & Bosco, 2005; Lopes, Salovey, Côté & Beers, 2005 citado por Brackett, Rivers & Salovey, 2011).

Em estudos realizados com adolescentes, valores mais baixos em IE foram associados a maior tendência para comportamentos conflituosos e agressivos (Mayer, Perkins, Caruso & Salovey, 2001; Rubin, 1999 citado por Brackett et al., 2011). Existem também resultados que revelam uma associação positiva entre a IE e competências sociais, estabelecimento de relações interpessoais positivas e relacionamentos com os pais de maior qualidade (Rivers et al., 2010 citado por Brackett et al., 2011).

A análise e a reflexão sobre os resultados destes vários estudos permitem concluir que a IE interfere, de modo positivo, com o funcionamento social dos sujeitos. O efeito positivo neste domínio parece ser veiculado pelas capacidades de avaliar e perceber os estados emocionais dos outros, de empatia, de comunicar ajustadamente as emoções e de regular o comportamento, subjacentes à IE. Esta ligação constitui um aspeto de particular interesse nesta investigação, por também se almejar, com a intervenção no domínio das competências emocionais, promover a adaptação psicológica e social dos participantes, melhorando o seu funcionamento social.

Inteligência Emocional no Âmbito Educativo

A progressiva valorização científica dos estudos na área da IE levou a que a teoria da IE encontrasse expressão em algumas áreas, nomeadamente na educação. Nesta área, destacam-se as investigações que procuram compreender a influência da IE em aspetos como o ajustamento pessoal e social, o rendimento académico ou as relações interpessoais na escola (Fernández-Berrocal & Ruiz-Aranda, 2008; Morales & López-Zafra, 2009).

A investigação baseada no conceito de IE e no modelo teórico de Mayer e Salovey tem procurado compreender como é que o desenvolvimento da IE dos alunos poderá ser promovido e ainda definir políticas de ensino que englobem este constructo (Cobb & Mayer, 2000; Elias, Hunter & Kress, 2001 citado por Franco, 2007; Mayer & Cobb, 2000).

A forma mais frequente de abordar as competências emocionais no âmbito educativo parece ser através do planeamento e implementação de programas de intervenção. De acordo com Lopes, Salovey e Straus (2003), o conceito de IE inspirou o surgimento de um amplo número de programas de aprendizagem emocional e social no contexto escolar bem como de programas de formação em gestão das emoções.

Alguns resultados obtidos no contexto escolar sugerem que o treino de competências emocionais, através de programas de intervenção, contribui para o ajustamento emocional e social dos alunos (Greenberg, Kusche, Cook & Quamma, 1995; Kushé & Greenberg, 2001 citado por Lopes et al., 2003).

Lopes & Salovey (2004) defendem que a melhor forma de promover o desenvolvimento de competências emocionais passa por trabalhar teoricamente um conjunto de competências e enfatizar a sua aprendizagem através da experiência, da modelação e da observação. Também Fernández-Berrocal e Pacheco (2002) defendem que a aprendizagem de competências emocionais depende da prática, do treino e do seu aperfeiçoamento no dia-a-dia, em detrimento da instrução verbal, e enfatizam o papel da modelação e do *roleplay* como ferramentas básicas de aprendizagem nesta área.

Nos Estados Unidos da América (EUA), um importante grupo de investigação dedica-se ao estudo da IE aplicada à educação: uma equipa do Yale Center for Emotional Intelligence, fundada por Peter Salovey e onde foi criado o programa RULER (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing and Regulating emotion).

O programa RULER é um programa de aprendizagem social e emocional implementado em várias escolas americanas com o objetivo de dotar os professores e os alunos de competências emocionais consideradas fundamentais para o sucesso pessoal, social e acadêmico (Brackett et al., 2011).

O RULER, baseado no modelo de habilidades de IE, propõe que o desenvolvimento emocional adequado depende de cinco competências básicas: reconhecimento das emoções próprias e das emoções dos outros, compreensão das causas e das consequências das emoções, nomeação das emoções, expressão adequada das emoções num determinado contexto e regulação das emoções. Deste modo, o programa tem como objetivo o desenvolvimento destas competências nos adultos responsáveis pela educação dos alunos (professores, pais, diretores de escola e outros agentes educativos) e nos próprios alunos. A delimitação deste conjunto de competências (RULER) como significativas e determinantes fornece uma base sustentável para o desenvolvimento de programas de promoção de competências emocionais e para a avaliação da aprendizagem.

O enfoque inovador desta proposta de intervenção prende-se com o facto de incluir na intervenção não apenas os estudantes, mas também os agentes educativos mais próximos do processo de educação e aprendizagem dos estudantes. Os agentes educativos tornam-se, nesta perspetiva, veículos da informação emocional e da resolução de problemas através do conhecimento emocional. Além deste aspeto, o RULER destaca-se por defender a infusão dos conteúdos emocionais no currículo regular e prever uma intervenção no contexto de sala de aula (Brackett, Patti, Stern, Rivers, Elbertson, Chisholm & Salovey, 2009).

Os resultados obtidos com esta abordagem têm sido muito favoráveis, revelando que o programa contribui para melhorar as relações interpessoais entre os pares, fomentar o comportamento pró-social, aumentar o entusiasmo pela aprendizagem, diminuir as situações

de bullying e ainda diminuir a frequência e a intensidade com que os professores expressam zanga e frustração (Reyes et al., 2010 citado por Brackett et al., 2011).

Outro importante campo de aplicação da IE tem sido o da formação de professores, de que são exemplos os trabalhos portugueses de Branco (2005) e de Franco (2007) e espanhóis de Cabello et al. (2010) e de García, Melero e Salas (2005).

Nas pesquisas que se realizou, não foram encontrados dados significativos na área da IE da população com necessidades especiais, concluindo-se que o alcance real do trabalho ao nível da IE no âmbito educativo carece ainda de muita investigação.

Capítulo II – Deficiência Intelectual

Definição de Deficiência Intelectual

A investigação no domínio da DI e a evolução histórica deste conceito, refletem-se nas diferentes terminologias que foram sucessivamente utilizadas para fazer referência ao mesmo. Ao longo do tempo, várias denominações foram empregues, na tentativa de ultrapassar ou minorar o estigma a elas inerente. Termos como debilidade mental, atraso mental ou deficiência mental já foram utilizados. Atualmente, a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD] recomenda a utilização do termo “dificuldades intelectuais e desenvolvimentais”, no entanto, “deficiência intelectual” é o mais frequentemente utilizado.

A delimitação do conceito, através de critérios claros, tem sido dificultada pela observação de uma acentuada heterogeneidade da população habitualmente diagnosticada com DI em termos de etiologia, características comportamentais, necessidades educativas, entre outros. Existe um espectro de variabilidade interindividual que não pode ser incluído numa aceção unitária e que torna a definição de DI num problema teórico e prático complexo, multideterminado e multidimensional (Albuquerque, 1996).

De acordo com a definição em vigor, proposta pela AAIDD em 2002, a DI “(...) is characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills. This disability originates before age 18” (citado por Schalock, Luckasson & Shogren, 2007, p.118).

Uma vez que o conceito está em evolução e que as propostas de critérios de definição mais recentes ainda estão em estudo, optou-se por apresentar a classificação que consta do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais [DSM-IV-TR] (2000), da *American Psychiatric Association* [APA], atendendo à sua maior divulgação no momento e mais frequente utilização para este diagnóstico.

No DSM-IV-TR (2000), a DI é definida como um funcionamento intelectual global significativamente inferior à média (QI inferior a 70 valores) associado ao défice ou incapacidade no comportamento adaptativo, com início antes dos 18 anos, em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, autocuidado, capacidades sociais/interpessoais/interação, utilização de recursos da comunidade, capacidades académicas, trabalho, lazer, saúde e segurança.

O funcionamento intelectual dos sujeitos é avaliado através da aplicação de testes formais de avaliação da inteligência, que permitem obter um valor de QI. A avaliação do funcionamento adaptativo é realizada através da aplicação de escalas do comportamento adaptativo e baseia-se em entrevistas a pais e professores, na observação direta em diversos contextos e em todas as fontes de informação disponíveis (Albuquerque, 1996).

O DSM-IV-TR (2000) estabelece ainda a existência de quatro graus de gravidade: ligeira (QI entre 50 e 70), moderada (QI entre 35 e 49), grave (QI entre 20 e 34) e profunda (QI inferior a 20), correspondentes a diferentes graus de funcionamento adaptativo e, conseqüentemente, necessidades e dependência de terceira pessoa.

De acordo com a literatura, a DI grave e profunda tem, na maior parte dos casos, etiologia biológica enquanto a DI ligeira tem, mais frequentemente, uma etiologia ambiental e mais raramente biológica (Amaral, Pinto, Pimentel, Martins & Vale, 2010).

Em termos legislativos, o Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M (Diário da República, 1.ª série, n.º 252, 31 de dezembro de 2009), estabelece o regime jurídico da educação especial da Região Autónoma da Madeira [RAM]. Entre outras medidas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NE, onde se incluem os alunos com DI, está o currículo específico individual (alínea e, do artigo 28.º do referido decreto). O currículo específico individual possibilita alterações significativas no currículo comum, em função das características do aluno, visa a sua autonomia pessoal e social e prioriza o

desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas no contexto de vida, na comunicação e na organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

As estruturas de atendimento que asseguram a transição para a vida adulta desta população, quando atinge uma idade igual ou superior a 16 anos, são organizadas em CAO, de âmbito concelhio.

Os Centros de Atividades Ocupacionais

Nos termos do Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, as “atividades ocupacionais” constituem o conjunto de atividades que visam a valorização pessoal e a integração social de jovens e adultos com deficiência grave, cujas capacidades não permitem, temporária ou permanentemente, o exercício de uma atividade produtiva (alínea o), do artigo 6.º). Deste modo, o programa de atividades ocupacionais prevê o desenvolvimento possível das capacidades remanescentes desta população, sem vinculação a obrigações de rendimento profissional ou de enquadramento normativo de natureza jurídico-laboral. Neste sentido, integram os CAO pessoas com significativas limitações da atividade e restrições na participação, que evidenciam potencial para uma integração social ativa.

Os CAO têm então como atribuições estimular e facilitar o desenvolvimento possível desta população, no sentido da promoção da sua autonomia, facilitar a sua inclusão social, prestar-lhes apoios específicos, nomeadamente terapêuticos, psicológicos e sociais e promover o seu encaminhamento, sempre que possível, para programas adequados de inclusão socioprofissional (ponto um, do artigo 42.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M).

Os CAO, como estruturas de atendimento no âmbito da Educação Especial, têm evoluído ao longo do tempo. Atualmente, apresentam equipas de educação especial e reabilitação que integram profissionais de diversas áreas de intervenção. Destas equipas fazem parte assistentes técnicos e assistentes operacionais, docentes especializados (sobretudo

nas áreas do desporto e das artes), terapeutas ocupacionais, dietistas, técnicos superiores de psicologia e serviço social e outros profissionais. De modo global, a intervenção destas equipas visa responder às necessidades especiais daquela população, com o fim de estimular as suas capacidades remanescentes e maximizar o seu potencial.

A intervenção nos CAO é pautada por critérios como a garantia do exercício da cidadania e o acesso aos direitos humanos do jovem ou adulto atendido, o respeito pela sua individualidade e pelo seu projeto de vida, a garantia de um clima de segurança física, psíquica e afetiva e a promoção da participação conjunta dos profissionais, da pessoa atendida e da sua família na planificação, monitorização e avaliação da intervenção.

Concretizar estes critérios acarreta algumas implicações como personalizar a intervenção e organizar dinâmicas de trabalho que proporcionem oportunidades que permitam ao indivíduo comunicar os seus sentimentos, criar um ambiente calmo, flexível e responsável, adaptado aos interesses e necessidades individuais e criar condições para permitam ao indivíduo percecionar as várias dimensões de valor criadas pelo seu envolvimento em atividades ocupacionais.

A dinâmica da ação dos Centros de Atividades Ocupacionais.

As equipas de educação especial e reabilitação desenvolvem hoje, nos CAO, práticas de trabalho que assumem uma abordagem sistémica, implicando diferentes parceiros e contextos na resolução de problemas e na adequação da intervenção aos jovens e adultos que os frequentam.

Face aos objetivos dos CAO, à diversidade e às especificidades das capacidades e necessidades da população atendida, as atividades desenvolvidas são delineadas de modo a incluir uma componente prática e vivencial das situações, que permitam aprender através do experimentar e do fazer.

Na RAM existem 12 CAO. As áreas ocupacionais variam entre os CAO, de acordo com vários fatores, como as características da população atendida, as suas capacidades e necessidades, os recursos físicos e humanos, o meio sociocultural envolvente, entre outros.

As áreas ocupacionais mais frequentes são, por exemplo, a área das artes criativas, os têxteis, o artesanato, a horta e jardinagem. Há ainda outras possibilidades, como a área das madeiras, da serigrafia ou da costura.

Mais recentemente tem sido incentivada a organização de “áreas pedagógicas” nos CAO, procurando responder a uma necessidade sentida em vários serviços. Estas áreas perspetivam o desenvolvimento de tarefas de manutenção das capacidades remanescentes de leitura, escrita e aritmética que algumas das pessoas atendidas apresentam.

Além das áreas exemplificadas, são proporcionadas atividades no âmbito da educação física e do desporto bem como das artes, de que é exemplo a música. Estas atividades são desenvolvidas não só no contexto do CAO, mas também na comunidade, através do estabelecimento de parcerias ou da participação em eventos socioculturais diversos.

Paralelamente, é desenvolvido nos CAO um leque alargado de atividades habitualmente promovidas pelos psicólogos em articulação com os diversos elementos da equipa, sob a forma de programas de intervenção. Estes programas são naturalmente desenvolvidos de acordo com as necessidades percecionadas, planificados atendendo às capacidades e limitações da população e implementados com as adaptações necessárias.

Os programas de intervenção mais frequentemente dinamizados visam a promoção de competências pessoais e sociais, a promoção e reabilitação cognitiva e o desenvolvimento dos afetos e da sexualidade. Mas também se destacam os programas dirigidos aos pais e familiares dos jovens e adultos atendidos, sobretudo de suporte social e de competências parentais.

Na pesquisa que se realizou não se encontraram referências significativas a programas de intervenção no domínio da IE nos vários CAO, por exemplo, sob a forma de programas de promoção de competências emocionais. Porém, da informação que se reúne acerca das práticas de trabalho dos psicólogos nos CAO, constata-se que a área da “emocionalidade” não é necessariamente descurada, mas parece ser abordada de modo circunstancial e individual, quando o psicólogo intervém nos problemas psicológicos e de interação com os pares/sociais.

Estudos realizados em torno da Inteligência Emocional e a Deficiência Intelectual.

Nas pesquisas que se realizou foram escassos os estudos encontrados que relacionassem a IE e a DI. Curiosamente, num artigo de McClure, Halpern, Wolper e Donahue (s/d), os autores elaboram a seguinte questão: “how could over 2000 article have been published about intellectual disability, and even more have been published about emotion regulation (Gross, 2007), yet none of the papers examine the two terms together?” (p.38). Na realidade, a associação de questões relacionadas com a IE e as pessoas com NE, mais especificamente com DI, parece ser pouco significativa em investigações científicas.

Sobre esta temática, alguns estudos indicam que os sujeitos com DI ligeira a moderada conseguem identificar com segurança as suas emoções (Lindsay et al., 2004; Lindsay, Michie, Baty, Smith & Miller, 1994; Rose & West, 1999 citado por McClure et al. s/d).

Outras referências indicam que os sujeitos com DI ligeira a moderada são capazes de reconhecer e nomear com precisão as emoções expressas na face dos outros (Moore, 2001 citado por McClure et al. s/d) e ainda de melhorar esta competência com o treino (Rydin-Orwin, Drake & Bratt, 1999; Stewart & Singh, 1995 citado por McClure et al. s/d).

Refira-se também que alguns trabalhos descrevem a implementação de programas de educação emocional com alunos com NE (Valenzuela, 2011; Espejo, 2009), cuja análise permite concluir acerca de fragilidades na avaliação dos programas e da sua eficácia,

sustentadas na ausência de investigações científicas sobre o desenho, desenvolvimento e avaliação deste tipo de programas para esta população.

No que respeita à associação do constructo IE com base no modelo de Mayer e Salovey e a população com DI, não foram encontrados estudos significativos.

Pelo exposto, a investigação de questões relacionadas com a IE da população com NE, nomeadamente DI, assume-se um campo aberto à exploração.

II – Estudo Empírico

Capítulo III – Metodologia

Metodologia

Recentemente, muitos estudos se têm debruçado sobre a relação da IE com vários aspetos do desenvolvimento humano. Porém, são poucos os estudos que abordam a IE da população de crianças, jovens ou adultos com NE, mais especificamente DI. No contexto português, estes estudos são ainda mais escassos. Por este motivo, procurou-se explorar e compreender a IE e a DI associadas, através do estudo de caso.

Nos últimos anos, o estudo de caso tem vindo a ganhar popularidade na investigação educativa, a avaliar pelo número crescente de projetos de investigação que tem surgido utilizando este método de pesquisa (Yin, 1994 citado por Coutinho & Chaves, 2002).

De acordo com Bell (1997), o estudo de caso “(...) proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo” (p.23).

O que se pretende com o estudo de caso é a compreensão do caso em si, que pode ser o comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, numa situação contextual específica (Sousa, 2005), ou seja, dentro do seu contexto de vida real (Yin, 2005). Deste modo, o estudo de caso permite que se preservem as características holísticas e significativas dos acontecimentos nos contextos naturais em que estes ocorrem.

O estudo de caso é particularmente adequado quando o principal interesse da investigação converge para fenómenos inseridos num dado contexto. A sua utilização ocorre em diversas situações e o seu contributo prende-se com o conhecimento que proporciona acerca dos fenómenos (Yin, 2005).

O estudo de caso tem como objetivos relatar ou registar os acontecimentos tal como estes ocorreram, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do

fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações (Guba & Lincoln, 1994 citado por Coutinho & Chaves, 2002).

No presente estudo, optou-se pelo estudo de caso como estratégia de investigação, tendo-se definido como caso ou unidade de análise principal (Yin, 2005), o grupo de jovens e adultos com DI ligeira ou moderada que frequentam um CAO, situado num concelho da RAM.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os estudos de caso podem classificar-se em únicos ou múltiplos, dependendo do número de casos em estudo. Na presente investigação desenvolveu-se um estudo de caso único.

Dadas a sua definição e características, assumiu-se que o estudo de caso seria a opção mais adequada para o desenvolvimento deste estudo.

Ao estudo de caso estão também inerentes algumas desvantagens, sendo que as principais correspondem à validade interna e à generalização dos resultados.

Relativamente à validade interna e à fiabilidade, Yin (2005) considera que num estudo de caso estas são garantidas pela triangulação efetuada através da utilização de múltiplas fontes de evidência sobre o mesmo fenómeno. A triangulação pode ser definida como uma estratégia de validação (Flick, 2004), que permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados relativos ao mesmo acontecimento, com o propósito de aumentar a fiabilidade da informação.

No presente estudo, procedeu-se à recolha de dados através da utilização de diferentes técnicas e instrumentos, que permitiram a obtenção de dados de diferentes tipos e proporcionaram a possibilidade de cruzamento e contraste da informação. A obtenção de várias “medidas” criou condições para a triangulação dos dados obtidos, durante a fase de análise dos mesmos.

Relativamente à impossibilidade de generalização dos resultados, esta surge associada à noção que a conclusão respeitante a um caso específico, circunscrito e limitado a um contexto, não poderá ser generalizada.

Sobre este aspeto, Stake (1999) refere que a finalidade dos estudos de caso é tornar compreensível o caso, através da particularização e não da procura de generalização das conclusões que se possam alcançar. Esta característica, não atribui, contudo, um carácter improdutivo aos estudos de caso, pois como refere o mesmo autor “(...) dos casos particulares, as pessoas, podem aprender muitas coisas que são gerais” (p.78).

Objetivos e Questões de Investigação

A problematização dos aspetos teóricos sobre a IE, a DI e a realidade educativa dos CAO são o cerne deste estudo. O principal objetivo é contribuir para uma melhor compreensão do efeito do desenvolvimento de programas de promoção de competências emocionais em pessoas com DI ligeira e moderada.

Orientou-se o estudo em torno das seguintes questões:

1. Em que medida o desenvolvimento de um programa de promoção de competências emocionais modifica a competência de relacionamento social dos jovens e adultos com DI ligeira e moderada?
2. Em que medida o desenvolvimento de um programa de promoção de competências emocionais modifica a competência de empatia dos jovens e adultos com DI ligeira e moderada?
3. Em que medida o desenvolvimento de um programa de promoção de competências emocionais modifica a competência reação à emoção alegria, à emoção surpresa e à emoção nojo dos jovens e adultos com DI ligeira e moderada?

4. Em que medida o desenvolvimento de um programa de promoção de competências emocionais modifica a competência de identificação das emoções nos outros dos jovens e adultos com DI ligeira e moderada?

Procedimentos

Num momento inicial, decidiu-se sobre os dois CAO que seriam considerados no âmbito da investigação. De seguida, procedeu-se ao pedido de autorização formal para a sua consecução à Direção Regional de Educação (DRE) (Anexo A). Uma vez obtida esta autorização, constituíram-se dois grupos de participantes com DI ligeira e moderada, um de cada CAO: o grupo de aplicação do programa e o grupo de comparação. Depois, procedeu-se ao pedido de autorização formal aos encarregados de educação dos participantes, que foi positivo para todos os casos (Anexos B e C).

No desenvolvimento da investigação, distinguiram-se três momentos principais: o momento anterior à aplicação do programa (pré-teste), o momento da sua aplicação e o momento posterior (pós-teste), como se pode observar Figura 2.

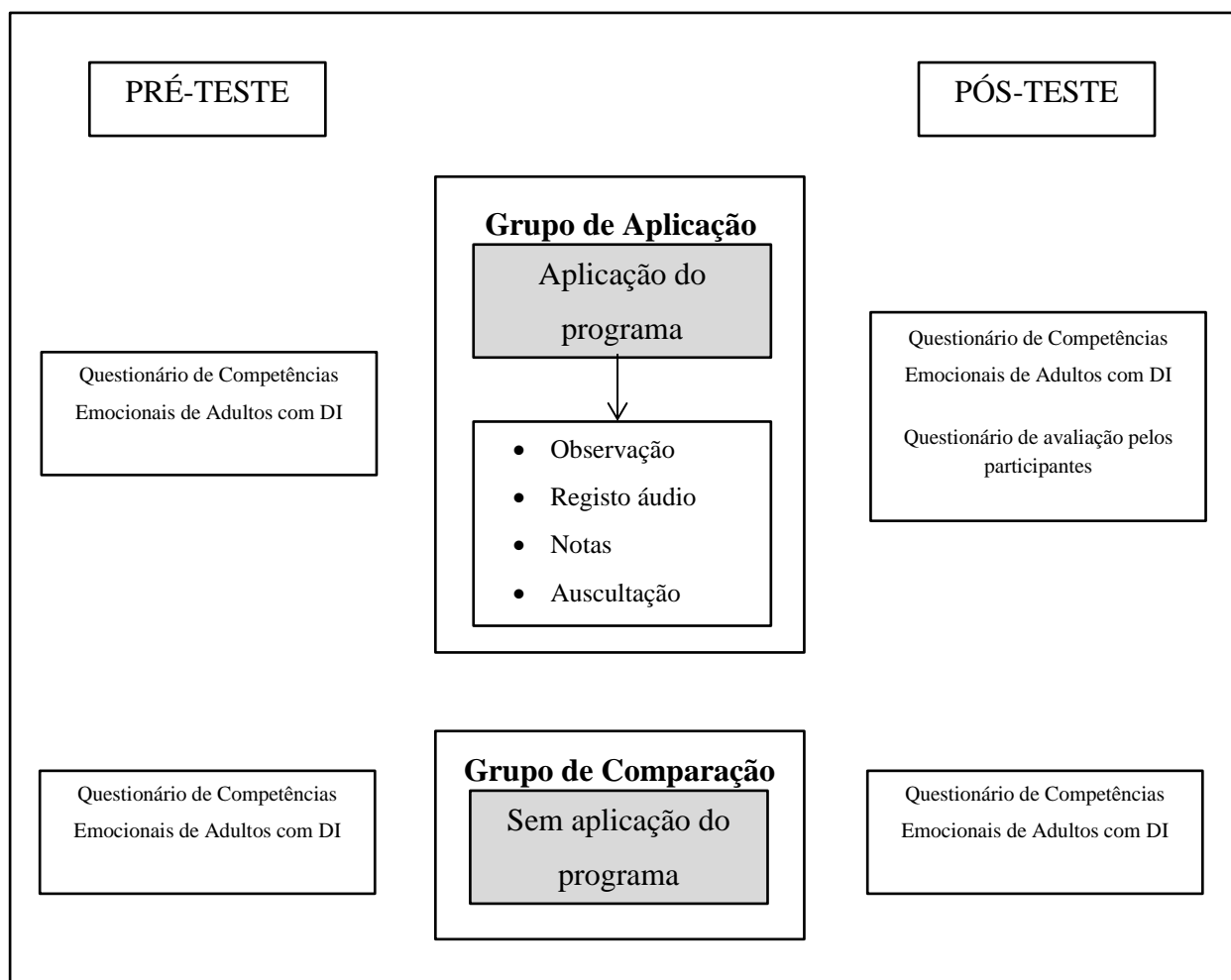


Figura 2. Desenho da investigação

No pré-teste, os profissionais de cada CAO preencheram um questionário sobre os participantes do seu CAO. Este questionário foi construído para esta investigação e designou-se de *Questionário de Competências Emocionais de Adultos com Deficiência Intelectual*.

Entre o pré-teste e o pós-teste desenvolveu-se um programa de competências emocionais apenas no grupo de aplicação. Este programa foi construído para esta investigação e designou-se *Competências emocionais no CAO*. Durante o seu desenvolvimento procedeu-se à recolha de dados.

No pós-teste, os profissionais preencheram novamente o questionário e aplicou-se um questionário simples de avaliação do programa aos participantes do grupo de aplicação.

Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Como referido, este estudo centra-se no efeito de um programa de competências emocionais em jovens e adultos com DI ligeira e moderada. A recolha de dados baseou-se fundamentalmente na observação realizada nas sessões, registadas em notas de campo e em áudio e nos questionários aplicados. Procedeu-se também à auscultação dos profissionais e dos participantes.

A observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas. Tem como principais vantagens permitir o estudo das dinâmicas e inter-relações dos grupos, facilitar a obtenção de dados internos aos grupos, garantir a credibilidade dos resultados por consistir no trabalho com fontes próximas e em primeira mão (Colás, 1998). Esta conceção, aliada às características do grupo, contribuiu para que se optasse pelo registo de notas de campo, baseadas fundamentalmente na observação dos participantes e nos seus comentários e pelo registo áudio.

A auscultação dos profissionais concretizou-se em contactos informais com estes durante o período em que decorreu o programa. Estes contactos consistiram na partilha de informação sobre os participantes e as situações registadas e na reflexão sobre alguns dados recolhidos em cada sessão.

A auscultação dos participantes ocorreu através da reflexão e diálogo conjuntos acerca da opinião dos participantes relativamente ao programa.

Relativamente aos questionários, apresenta-se de seguida uma descrição detalhada do processo de construção do Questionário de Competências Emocionais de Adultos com Deficiência Intelectual (Anexo D). Quanto ao questionário de avaliação do programa, este consistiu num questionário breve e simples construído para o efeito, aplicado aos participantes, na última sessão. O questionário apresentava cinco questões de resposta

fechada, em linguagem simples e direta, com o objetivo de se adequar às características dos participantes (Anexo E).

O processo de construção do questionário.

Este questionário foi construído para ser preenchido pelos profissionais (assistentes técnicos e assistentes operacionais) dos dois CAO. A escolha recaiu sobre os assistentes técnicos e assistentes operacionais porque estes exercem as suas funções a tempo inteiro no CAO, estando em contacto direto, permanente, com as pessoas que o integram e detêm um profundo conhecimento sobre os participantes.

As emoções consideradas na construção do questionário foram alegria, tristeza, medo, zanga, surpresa e nojo.

O questionário foi construído com 35 itens. Os itens incidem em competências como identificar emoções nos outros (por exemplo, “identifica quando os outros estão alegres”); verbalizar o motivo das emoções (“quando está triste, consegue verbalizar o motivo de estar triste”); reagir às emoções dos outros (“quando alguém está com medo, procura ajudar”); alterar o humor (por exemplo, “mantém o bom humor, mesmo quando alguma coisa negativa lhe acontece”); gerir as emoções (“se é ofendido por alguém reage de modo assertivo”); e em aspetos da interação social (“inicia conflitos quando interage com os outros nas áreas de trabalho”).

Antes da aplicação do questionário, procedeu-se a um pré-teste com um grupo de seis pessoas. O objetivo deste passo foi detetar eventuais problemas e/ou dúvidas que pudessem surgir durante a aplicação do questionário, evitando ou minimizando esses problemas numa situação real.

Destas seis pessoas, quatro têm experiência profissional com pessoas com DI, exercendo a sua profissão em CAO e duas não têm experiência com esta população. Todos possuem formação académica superior.

Após terem aceite colaborar no pré-teste do questionário, combinou-se uma reunião em que o questionário foi apresentado e em que se realizou uma entrevista ao grupo, a partir de um guião semiestruturado (Anexo F), proposto por Bell (2004).

Os elementos deste grupo avaliaram as questões como claras e organizadas e o tempo de preenchimento do questionário foi, em média, sete minutos. Foi sugerido a colocação da palavra “ajustado” entre parêntesis no final dos itens 31 e 35, a fim de facilitar a compreensão da palavra “assertivo”, que se realizou.

Posteriormente, procedeu-se à aplicação dos questionários aos profissionais. Em cada CAO explicou-se o objetivo do questionário e solicitou-se a colaboração dos profissionais no seu preenchimento. Todos os elementos aceitaram colaborar.

No CAO do grupo de comparação, os questionários foram entregues aos profissionais e recolhidos duas semanas depois. Instruíram-se os profissionais para concretizarem o preenchimento de forma individual e para preencherem os questionários faseadamente, ao longo das duas semanas.

No CAO do grupo de aplicação, os questionários foram disponibilizados faseadamente, dois a três questionários de cada vez, para preenchimento individual. Conseguiu-se proceder deste modo por se usufruir de maior proximidade deste CAO.

Em ambos os CAO cada profissional recebeu dez questionários. Cada questionário estava identificado com o nome do participante e o seu preenchimento foi anónimo. No final deste processo obtiveram-se 80 questionários de cada CAO, num total de 160 questionários.

Após a recolha dos questionários, procedeu-se à análise estatística dos dados com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS Statistics versão 20.0 para *Windows*).

Inicialmente procedeu-se à inversão de alguns itens da escala, num total de sete itens, de modo a que todos os itens tivessem o mesmo sentido de resposta.

Num primeiro momento e atendendo à análise descritiva dos resultados do questionário, apresentados na Tabela 1, verificou-se que a média das pontuações é de 3,23, com um desvio-padrão de 1,03. A verificação deste valor médio, correspondente a “algumas vezes”, indicia que a manifestação de competências emocionais não é muito frequente nos jovens e adultos com DI avaliados.

Tabela 1

Estatística descritiva para os itens do questionário

Itens	Média	DP	N
Expressa alegria.	3,98	,752	160
Expressa tristeza.	3,23	,911	160
Expressa medo.	2,87	,926	160
Expressa zanga.	3,23	1,087	160
Identifica quando os outros estão alegres.	4,07	,745	160
Identifica quando os outros estão tristes.	3,93	,802	160
Identifica quando os outros estão assustados.	3,31	,971	160
Identifica quando os outros estão zangados.	3,70	,823	160
Quando está alegre, consegue verbalizar o motivo de estar alegre.	4,18	,784	160
Quando está triste, consegue verbalizar o motivo de estar triste.	3,18	1,132	160
Quando está assustado, consegue verbalizar o motivo de estar assustado.	2,98	1,171	160
Quando está zangado, consegue verbalizar o motivo de estar zangado.	3,31	1,192	160
Quando alguém está alegre, também fica alegre.	3,84	,851	160
Quando alguém está triste, procura ajudar.	2,79	,985	160
Quando alguém está com medo, procura ajudar.	2,64	,993	160
Quando alguém está zangado, procura ajudar.	2,48	1,021	160
Quando está muito alegre, não reage de modo exagerado.	2,84	1,334	160

Quanto está triste, não se isola e fala sobre o assunto.	3,10	1,245	160
Quando está com medo, procura ajuda nos outros.	2,54	1,033	160
Quando está zangado, não reage de modo impulsivo.	2,85	1,328	160
Mostra-se surpreso quando algo de inesperado lhe acontece.	3,58	,922	160
Reage a surpresas agradáveis.	3,98	,850	160
Reage a surpresas desagradáveis.	3,75	,904	160
Quando alguém mostra surpresa fica curioso para saber o que se passou.	3,84	1,055	160
Enoja-se quando vê algo que não lhe agrada.	2,99	1,052	160
É capaz de verbalizar o que o enoja.	3,24	1,079	160
Quando alguém manifesta nojo, procura ajudar.	2,46	1,027	160
Mantém o bom humor, mesmo quando alguma coisa “negativa” lhe acontece.	2,29	1,036	160
Mantém o bom humor, mesmo quando os que o rodeiam estão zangados.	2,69	,979	160
Não ofende ou magoa os outros com o seu discurso ou ação.	3,35	1,235	160
Se é ofendido por alguém, reage de modo assertivo (ajustado).	2,62	1,143	160
Quando não gosta de uma pessoa, não tende a iniciar conflitos com ela.	3,20	1,238	160
Não inicia conflitos quando interage com os outros nas áreas de trabalho.	3,59	1,183	160
Não inicia conflitos quando interage com os outros nos jogos/atividades de lazer.	3,54	1,176	160
Quando surgem conflitos no grupo, reage de modo assertivo (ajustado).	2,83	1,193	160

De seguida, procedeu-se à análise da precisão do questionário, através do cálculo da sua consistência interna, medida pelo coeficiente *alpha* de Cronbach.

Os resultados obtidos indicaram um valor de *alpha* de 0,79. Contudo, observou-se que alguns itens não contribuíam para a consistência do instrumento, pelo que se procedeu à análise dos itens cuja correlação item-total apoiasse a exclusão desse mesmo item (casos em que a correlação era negativa ou inferior a 0,20). Nesta situação específica encontravam-se onze itens (1, 3, 4, 9, 13, 17, 18, 20, 21, 24 e 29). Excluíram-se os itens, à exceção dos itens 9,

13 e 21 por apresentarem uma correlação muito próxima de 0,2 e por serem teoricamente importantes.

O valor do *alpha* do questionário passou para 0,84. De modo global, um instrumento é classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o valor de *alpha* é pelo menos 0,70 (Nunnally, 1978 citado por Maroco & Garcia-Marques, 2006). Este resultado permite afirmar que o questionário construído apresenta um adequado nível de fiabilidade.

Após exclusão dos itens, o questionário ficou composto por 27 itens. De seguida, procedeu-se à análise em componentes principais das correlações entre os 27 itens, seguida de rotação *varimax*, conforme quadro xx.

Tabela 2

Análise em componentes principais das correlações entre os 27 itens do questionário

Itens	Componentes						
	1	2	3	4	5	6	7
Não inicia conflitos quando interage com os outros nos jogos/atividades de lazer.	,902						
Não inicia conflitos quando interage com os outros nas áreas de trabalho.	,890						
Quando surgem conflitos no grupo, reage de modo assertivo (ajustado).	,862						
Não ofende ou magoa os outros com o seu discurso ou ação.	,831						
Quando não gosta de uma pessoa, não tende a iniciar conflitos com ela.	,830						
Se é ofendido por alguém, reage de modo assertivo (ajustado).	,829						
Mantém o bom humor, mesmo quando alguma coisa “negativa” lhe acontece.	,574	,395					
Quando alguém está com medo, procura ajudar.		,884					
Quando alguém está triste, procura ajudar.		,875					

Quando alguém manifesta nojo, procura ajudar.	,833	
Quando alguém está zangado, procura ajudar.	,804	,309
Quando está triste, consegue verbalizar o motivo de estar triste.	,897	
Quando está assustado, consegue verbalizar o motivo de estar assustado.	,878	
Quando está zangado, consegue verbalizar o motivo de estar zangado.	,784	
Quando está com medo, procura ajuda nos outros.	,345	,667
Quando alguém está alegre, também fica alegre.	,825	
Quando está alegre, consegue verbalizar o motivo de estar alegre.	,770	
Identifica quando os outros estão alegres.	,744	,396
Identifica quando os outros estão tristes.	,614	,601
Reage a surpresas agradáveis.	,872	
Reage a surpresas desagradáveis.	,820	
Mostra-se surpreso quando algo de inesperado lhe acontece.	,814	
Identifica quando os outros estão zangados.	,878	
Identifica quando os outros estão assustados.	,850	
É capaz de verbalizar o que o enoja.		,798
Enoja-se quando vê algo que não lhe agrada.		,795
Expressa tristeza.		,664

Os resultados obtidos indicam um valor KMO de 0,79, Bartlett $p < 0,05$ e revelam que sete componentes explicam cerca de 79% da variância.

Após a análise das correlações, procedeu-se à organização dos itens por componente, com a colocação exclusiva da maior parte dos itens numa só componente, à exceção do item 5 que integrou dois componentes. Neste processo, procedeu-se à exclusão do item 2 (“expressa

tristeza”) por não se incluir teoricamente em nenhum dos componentes encontrados. Deste modo, a versão final do questionário ficou composta por 26 itens (Anexo G).

O componente 1 inclui sete itens e explica 18,6% da variância. Atribuiu-se a este componente a designação de *Relacionamento social*. O valor do *alpha* de Cronbach para este componente é de 0,928, representando uma forte correlação entre os itens.

Tabela 3

Componente 1 - Relacionamento social

Número do item	Nome do item
28	Mantém o bom humor, mesmo quando alguma coisa “negativa” lhe acontece.
30	Não ofende ou magoa os outros com o seu discurso ou ação.
31	Se é ofendido por alguém, reage de modo assertivo (ajustado).
32	Quando não gosta de uma pessoa, não tende a iniciar conflitos com ela.
33	Não inicia conflitos quando interage com os outros nas áreas de trabalho.
34	Não inicia conflitos quando interage com os outros nos jogos/atividades de lazer.
35	Quando surgem conflitos no grupo, reage de modo assertivo (ajustado).

Esta designação prende-se com o facto do componente incluir itens cujo conteúdo remete para aspetos da interação e do relacionamento social, como o envolvimento em conflitos (“inicia conflitos”, “tende a iniciar conflitos”), para competências relacionadas com a gestão de emoções e do comportamento [“reage de modo assertivo (ajustado)”], “ofende ou magoa os outros (...)” e ainda com a competência de alterar o humor (“mantém o bom humor (...”).

O componente 2 inclui um conjunto de quatro itens e explica 13,1% da variância. Atribuiu-se a este componente a designação de *Empatia*. O valor do *alpha* de Cronbach para este componente é de 0,927, o que traduz uma forte correlação entre os itens.

Tabela 4

Componente 2 – Empatia

Número do item	Nome do item
14	Quando alguém está triste, procura ajudar.
15	Quando alguém está com medo, procura ajudar.
16	Quando alguém está zangado, procura ajudar.
27	Quando alguém manifesta nojo, procura ajudar.

Optou-se por atribuir esta designação ao componente por este reunir itens que têm subjacente a capacidade de empatia. A capacidade de empatia possibilita uma maior compreensão do que se está a passar com o outro numa determinada situação e impele a uma resposta adequada e mais eficaz. Em todos os itens está presente uma emoção percecionada no outro e uma ação desencadeada pelo participante no sentido de reagir à emoção do outro, auxiliando-o (“procura ajudar”). Só porque consegue “colocar-se” no lugar do outro, é que o indivíduo consegue compreender a necessidade do outro perante cada emoção e agir em conformidade.

O componente 3 integra quatro itens e explica 12,2% da variância. Atribuiu-se a este componente a designação de *Expressão (verbalização)*. O valor do *alpha* de Cronbach para este componente é de 0,888, o que corresponde a uma forte correlação entre os itens.

Tabela 5

Componente 3 - Expressão (verbalização)

Número do item	Nome do item
10	Quando está triste, consegue verbalizar o motivo de estar triste.
11	Quando está assustado, consegue verbalizar o motivo de estar assustado.
12	Quando está zangado, consegue verbalizar o motivo de estar zangado.
19	Quando está com medo, procura ajuda nos outros.

Os quatro itens que integram este componente traduzem, de modo global, uma reação do indivíduo às suas próprias emoções. De modo mais específico, existem três itens que remetem particularmente para a capacidade de exprimir (verbalizar) o motivo do seu estado emocional que, por sua vez, tem subjacente a capacidade de identificar as emoções em si, de entender o motivo destas “acontecerem” e de expressar, neste caso através da verbalização, esse mesmo motivo. Há ainda um quarto item (item 19), que teoricamente parece afastar-se um pouco dos três itens descritos. Este item surgiu no componente 2, com uma correlação de 0,345 e no componente 3, com uma correlação de 0,667, ou seja, com uma forte importância estatística neste último. A maior correlação com o componente 3 levou a que este item fosse incorporado neste componente.

O componente 4 inclui três itens e explica 9,9% da variância. Atribuiu-se a este componente a designação de *Reação à emoção alegria*. O valor do *alpha* de Cronbach para este componente é de 0,789, refletindo uma correlação satisfatória entre os itens.

Tabela 6

Componente 4 - Reação à emoção alegria

Número do item	Nome do item
5	Identifica quando os outros estão alegres.
9	Quando está alegre, consegue verbalizar o motivo de estar alegre.
13	Quando alguém está alegre, também fica alegre.

A análise dos itens revela itens teoricamente díspares, pois o item 5 remete para a competência de “identificação” das emoções, o item 9 para a “expressão” (verbalização) das emoções e o item 13 para a capacidade de empatia e de alterar o humor. Dois destes itens (9 e 13) surgem exclusivamente neste componente. O item 5 surge neste componente e no componente 6. No entanto, o item 5 assume uma importância estatística para o componente 4. O valor da correlação para os três itens é de 0,789, como referido. Se se excluir o item cinco, o valor da correlação diminui para 0,686.

Uma análise mais pormenorizada dos itens incluídos neste componente, permite associar os três itens a uma reação global ajustada à emoção “alegria”. Por um lado, a identificação adequada da emoção nos outros (“identifica quando os outros estão alegres”), por outro, a identificação da emoção em si, o entendimento do seu motivo e a correta expressão (verbalização) deste (“... consegue verbalizar o motivo de estar alegre”) e, por outro lado ainda, a capacidade de empatia e de alterar o humor (“...também fica alegre”).

O componente 5 inclui três itens e explica 9,5% da variância. Atribuiu-se a este componente a designação de *Reação à emoção surpresa*. O valor do *alpha* de Cronbach para este componente é de 0,871, traduzindo uma forte correlação entre os itens.

Tabela 7

Componente 5 - Reação à emoção surpresa

Número do item	Nome do item
21	Mostra-se surpreso quando algo de inesperado lhe acontece.
22	Reage a surpresas agradáveis.
23	Reage a surpresas desagradáveis.

À semelhança do componente 4, o componente 5 parece refletir uma associação dos itens relacionados com a emoção “surpresa”, pela emoção em si, independentemente do tipo de competências presente nos itens. Por remeterem para a reação à surpresa ou a “algo inesperado”, atribuiu-se a referida designação a este componente.

O componente 6 inclui quatro itens e explica 8,2% da variância. Atribuiu-se a este componente a designação de *Identificação das emoções nos outros*. O valor do *alpha* de Cronbach para este componente é de 0,821, o que reflete uma forte correlação entre os itens.

Tabela 8

Componente 6 - Identificação das emoções nos outros

Número do item	Nome do item
5	Identifica quando os outros estão alegres.
6	Identifica quando os outros estão tristes.
7	Identifica quando os outros estão assustados.
8	Identifica quando os outros estão zangados.

Optou-se por atribuir esta designação ao componente 6 por este incluir itens que se referem especificamente à capacidade de identificar as emoções nos outros. É de referir que o item 5, além de estar presente neste componente, também está incluído no componente 4.

A inclusão do item 5 (“identifica quando os outros estão alegres”) no componente 6, prende-se sobretudo com a sua importância teórica, pois os outros três itens que compõem o componente também se referem unicamente à capacidade de identificar as emoções.

Finalmente, o componente 7 é composto de dois itens e explica 8,0% da variância. Atribuiu-se a este componente a designação de *Reação adequada à emoção nojo*. O valor do *alpha* de Cronbach para este componente é de 0,916, traduzindo uma forte correlação entre os itens.

Tabela 9

Componente 7 - Reação à emoção nojo

Número do item	Nome do item
25	Enoja-se quando vê algo que não lhe agrada.
26	É capaz de verbalizar o que o enoja.

À semelhança dos componentes 4 e 5, o componente 7 parece refletir uma associação de itens por emoção, em detrimento de uma associação por competências, neste caso, para a emoção “nojo”. Trata-se de um componente com apenas dois itens, mas com uma forte correlação. É de salientar que o item 26 (“é capaz de verbalizar o que o enoja”) surge apenas neste componente. Teoricamente, era expectável que surgisse, por exemplo, no componente 3, da expressão (verbalização) do motivo das emoções, o que não se verificou. O outro item (“enoja-se quando vê algo que não lhe agrada”) também surge unicamente neste componente.

Como os dois itens traduzem, no global, uma reação à emoção “nojo”, optou-se por atribuir-lhe a referida designação.

No componente 7 surgiu também o item 2 (“expressa tristeza”) que, como referido anteriormente, se excluiu. Teoricamente, não se encontrou congruência com os outros dois itens (25 e 26) e, estatisticamente, a sua integração no componente fazia diminuir o valor da correlação para 0,759.

Em conclusão, com base nos resultados da análise estatística realizada, o questionário que se construiu originou a emergência de sete componentes ou fatores. Não obstante, considera-se que é insuficiente a representação de um constructo como a IE baseado nos sete componentes encontrados.

O componente mais forte, teórica e estatisticamente, foi o que associou competências emocionais com aspetos da interação e do relacionamento social. Os componentes baseados em competências emocionais mais específicas foram três (componentes 2, 3 e 6), correspondendo às competências de empatia, expressão do motivo das emoções e identificação das emoções. No entanto, verificou-se uma associação significativa dos itens por emoções (para as emoções alegria, surpresa e nojo), independentemente das competências envolvidas.

Amostra

O grupo de aplicação era composto por 10 jovens e adultos com DI, que frequentam um CAO situado num concelho da RAM. O grupo de comparação era composto por 10 jovens e adultos com DI, que frequentam um outro CAO num outro concelho da RAM. Foi efetuada uma escolha não aleatória dos participantes.

Num primeiro momento, relativamente ao grupo de aplicação, seleccionaram-se os participantes identificados pelos vários profissionais como potenciais beneficiários deste tipo de programa. Neste processo também se valorizaram as avaliações periódicas dos

profissionais, documentadas nos processos individuais dos participantes, que davam conta de dificuldades ao nível do relacionamento social bem como do registo do envolvimento constante em conflitos interpessoais que pareciam sustentadas por lacunas nas competências emocionais.

Face ao objetivo do estudo, o grupo deveria ser o mais homogéneo possível em termos de capacidades cognitivas. Para este efeito, começou-se por consultar os dados relativos ao diagnóstico dos participantes inicialmente sinalizados a fim de selecionar aqueles com DI ligeira ou moderada. No entanto, nesta fase, encontraram-se casos de DI sem referência ao grau. Destes casos, selecionaram-se aqueles que, com base numa avaliação informal através da observação direta e da recolha de informações junto de outros profissionais, foram identificados com capacidades cognitivas, nomeadamente de compreensão, ou seja, com características de desenvolvimento próximas às dos sujeitos com DI ligeira ou moderada, fundamentais para integrar o programa.

Num segundo momento, relativamente ao grupo de comparação, selecionaram-se os participantes que reuniam características próximas às do grupo de aplicação. Consultaram-se os dados relativos ao diagnóstico dos participantes e considerou-se a opinião dos profissionais sobre as capacidades cognitivas, nomeadamente de compreensão, deste grupo de participantes.

Caracterização do grupo de aplicação do programa.

O grupo de aplicação era constituído por seis participantes do sexo masculino (60%) e quatro do sexo feminino (40%), com idades compreendidas entre os 17 anos e os 47 anos (Tabela 10). Três participantes tinham o diagnóstico de DI ligeira, cinco tinham o diagnóstico de DI moderada e dois tinham o diagnóstico de DI, sem especificação do grau.

Caracterização do grupo de comparação.

O grupo de comparação era constituído por sete participantes do sexo feminino (70%) e três do sexo masculino (30%), com idades entre os 20 anos e os 34 anos (Tabela 10). Um participante tinha o diagnóstico de DI moderada e nove tinham o diagnóstico de DI, sem especificação do grau.

Tabela 10

Caracterização do grupo de aplicação do programa e do grupo de comparação

	M	F	Média de idade	DP	N
Grupo de aplicação	6	4	27,0	9,1	10
Grupo de comparação	7	3	26,9	4,6	10

Caracterização dos profissionais do grupo de aplicação do programa.

Os questionários relativos ao grupo de aplicação foram respondidos por oito profissionais, sendo sete do sexo feminino (87,5%) e um do sexo masculino (12,5%), com idades entre os 42 anos e os 63 anos (Tabela 11).

Dos oito profissionais, seis pertencem à categoria profissional de assistentes técnicos e dois de assistentes operacionais.

Caracterização dos profissionais do grupo de comparação.

Os questionários relativos ao grupo de comparação foram respondidos por oito profissionais, sendo sete do sexo feminino (87,5%) e um do sexo masculino (12,5%), com idades entre os 34 anos e os 50 anos (Tabela 11).

Todos os profissionais pertencem à categoria profissional de assistentes técnicos.

Tabela 11

Caracterização dos profissionais do CAO do grupo de aplicação e do grupo de comparação que preencheram os questionários

	M	F	Média de idade	DP	N
Grupo de aplicação	1	7	52,3	7,7	8
Grupo de comparação	1	7	42,3	5,2	8

O Desenvolvimento do Programa

Introdução.

Procurou-se atribuir às sessões do programa um carácter prático e vivencial, através da dinamização de atividades adaptadas às características de desenvolvimento dos participantes, nomeadamente as limitações acentuadas no domínio das funções cognitivas. No entanto, a preocupação principal foi a estimulação do debate de grupo, dada a dinâmica que nele se gera, para através deste aceder-se ao modo como as opiniões são produzidas, expressas e trocadas, no dia-a-dia. Acerca dos debates de grupo Blumer (1979) refere que:

um pequeno número de indivíduos que se juntam num grupo de discussão ou de conjugação de esforços, é muito mais valioso que uma amostra representativa. Este grupo, ao debater em conjunto a sua esfera de vida e sujeitá-la ao teste do confronto das divergências, é mais eficiente que qualquer outra técnica que eu conheça para retirar os véus que a escondem. (citado por Flick, 2005, p. 117)

Deste modo, estimulou-se a participação dos participantes em debates de grupo, através do incentivo à partilha de opiniões e de perspetivas, tendo presente que o debate de grupo permite a validação das afirmações e opiniões expressas pelo próprio grupo, através das correções às opiniões extremas, incorretas ou não partilhadas socialmente, que possam surgir.

Paralelamente, utilizou-se o debate de grupo para promover a análise de determinadas situações-problema, na maior parte das vezes propostas pelos próprios participantes. Para este exercício, seguiu-se o preconizado por alguns autores: “(...) introduz-se um problema concreto e a tarefa do grupo é descobrir, pela discussão das alternativas, a melhor estratégia para o resolver” (Dreher & Dreher, 1982 citado por Flick, 2005, p. 117).

Os participantes apresentam características específicas, decorrentes da sua problemática, muito particulares e tão diversificadas, que não seria possível a construção de um programa de competências emocionais ajustado indistintamente a todos os jovens e adultos com DI ligeira ou moderada.

Face a este facto, considerou-se de extrema relevância o envolvimento e participação dos assistentes técnicos e assistentes operacionais que, pela proximidade que têm com estes jovens e adultos, são as melhores fontes de informação sobre as suas áreas fortes e as suas necessidades bem como sobre os seus comportamentos e atitudes, testemunhando mais frequentemente as formas de conflitos interpessoais em que se envolvem. No decorrer do programa, por uma questão de recursos humanos e organização do serviço, não foi possível que um assistente técnico estivesse presente em todas as sessões. No entanto, a partilha de informação constante com estes profissionais facilitou a planificação, o desenvolvimento e a avaliação quer das sessões quer da prossecução dos objetivos.

Fundamentação.

A principal referência, na qual se sustentou a construção do programa, foi o Modelo de Mayer e Salovey (1997), que representa o modelo teórico que mais suporte fornece à

investigação empírica e ao desenvolvimento de programas de treino de habilidades emocionais (Cabello, Ruiz-Aranda & Fernández-Berrocal, 2010).

Outra referência que contribuiu de sobremaneira para a planificação das sessões do programa foi o trabalho de Marc A. Brackett e Nicole A. Katulak, de 2007, intitulado “Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students”, também sustentado no modelo de Mayer e Salovey. A estrutura do modelo apresentado por estes autores, constituída por quatro ramos, permite desenvolver programas estruturados de fácil aplicação, seguimento e avaliação.

Não obstante a aplicação da perspectiva dos autores em vários estudos na área da educação (Cobb & Mayer, 2000; Elias *et al.*, 2001; Gaczyk *et al.*, 2000 citado por Franco, 2007), nas pesquisas que se realizou não foram encontrados dados significativos na área do desenvolvimento de competências emocionais da população com NE, nomeadamente com DI. Assim sendo, foi tido como base o programa *Emotional Literacy in the Middle School* (ELMS), apresentado por Brackett e Katulak (2007) e procedeu-se à adaptação ao presente estudo de algumas atividades propostas pelos autores.

O ELMS destina-se a alunos de um nível de escolaridade semelhante ao 2.º e 3.º ciclos e propõe várias atividades para trabalhar as competências associadas a cada um dos quatro ramos da IE. As atividades são breves e de fácil aplicação, podendo ser adaptadas a grupos de diferentes idades (Brackett & Katulak, 2007).

Ao longo do programa, procurou-se desenvolver não apenas atividades de carácter lúdico, mas também atividades que promovessem a comunicação oral e a interação entre os sujeitos, que fossem relacionadas com o seu dia-a-dia, com as suas próprias vivências.

Apesar de se ter criado um plano prévio das sessões do programa e providenciado antecipadamente o material necessário para a sua realização, devido às sinuosidades das discussões empreendidas em cada sessão assim como às transformações e reviravoltas a que

se assistiu entre as sessões, muitas decisões acerca dos conteúdos e da metodologia a adotar nas sessões foram tomadas no decorrer do processo.

Estrutura.

As sessões tiveram uma estrutura comum que foi a seguinte:

1.º Diálogo inicial: evocação das atividades desenvolvidas na sessão anterior e das aprendizagens realizadas.

2.º Apresentação dos objetivos da sessão e propostas de atividades.

3.º Desenvolvimento dos conteúdos, através da realização de atividades consistentes com o objetivo da sessão e da utilização de diferentes estratégias.

4.º Síntese dos conteúdos abordados na sessão e incentivo à generalização às situações da vida diária.

5.º Finalização: apreciação informal da sessão e registo das presenças.

O programa (Anexo H) teve início a 8 de Março e término a 28 de Junho de 2013. Realizaram-se 18 sessões, com uma frequência semanal, à exceção de três semanas, em que se concretizaram duas sessões por semana, para fazer face ao adiamento do programa durante a interrupção letiva da Páscoa. A duração das sessões foi, em média, de 50 minutos.

Ao longo do programa procurou-se estabelecer a ligação entre o desenvolvimento das competências emocionais e o modo como estas podem ser úteis a uma interação social adequada e, conseqüentemente, ao bem-estar biopsicossocial dos sujeitos.

Seguiu-se a organização hierárquica dos ramos da IE, priorizando a abordagem aos processos psicológicos mais simples e abordando os mais complexos posteriormente. Do mesmo modo, abordaram-se as competências emocionais associadas a cada ramo de forma gradual, tendo em conta as características de desenvolvimento dos indivíduos.

Na prática, definiram-se cinco temas principais para o programa: *percepção, avaliação e expressão das emoções, uso ou assimilação das emoções, compreensão e análise das emoções, gestão das emoções e competências emocionais e interação social*. No entanto, considera-se que estes temas não são estanques, ou seja, um tema não pode ser trabalhado isoladamente, em cada sessão, pois os temas encontram-se profundamente relacionados entre si. Se nas primeiras sessões do programa se incidiu no tema da percepção das emoções, nas sessões seguintes, e à medida que se avançou na hierarquia dos ramos, foram abordados mais do que um tema. Salienta-se ainda que foram dedicadas algumas sessões à revisão e recuperação dos temas abordados anteriormente, com o objetivo de monitorizar e avaliar as aprendizagens, relembrar as atividades e os objetivos, e preparar as sessões seguintes; algumas sessões à observação e interação com os sujeitos nas salas de atividades; e uma sessão à observação e monitorização no contexto de uma atividade na comunidade. Uma relação das sessões e dos temas pode ser observada na Tabela 12.

Tabela 12

Distribuição das sessões e dos temas do programa

Sessão	Data	Tema
1	08 de Março	Apresentação / Introdução
2	15 de Março	Percepção, avaliação e expressão das emoções
3	19 de Março	Percepção, avaliação e expressão das emoções
4	22 de Março	Percepção, avaliação e expressão das emoções
5	12 de Abril	Revisão / Recuperação
6	19 de Abril	Observação e interação nas salas de atividades
7	26 de Abril	Percepção, avaliação e expressão das emoções
8	03 de Maio	Uso ou assimilação das emoções

9	10 de Maio	Compreensão e análise das emoções
10	17 de Maio	Observação e interação nas salas de atividades
11	24 de Maio	Gestão das Emoções
12	31 de Maio	Gestão das Emoções
13	03 de Junho	Observação e interação na comunidade
14	07 de Junho	Competências Emocionais e Interação Social
15	14 de Junho	Competências Emocionais e Interação Social
16	21 de Junho	Competências Emocionais e Interação Social
17	24 de Junho	Competências Emocionais e Interação Social
18	28 de Junho	Avaliação / Finalização

Capítulo IV - Apresentação e Discussão dos Resultados

Nesta parte, procede-se à apresentação e discussão dos resultados, incluindo e cruzando informação proveniente de diversas fontes e instrumentos.

Inicia-se com a apresentação dos resultados da avaliação do efeito do programa, através dos dados obtidos pela aplicação do questionário construído para o efeito, aos quais se cruzam os dados da investigadora, obtidos através da observação. Na transcrição de excertos das notas de campo, utiliza-se a letra “P” e um número para fazer referência a cada participante.

Posteriormente, apresentam-se os dados relativos à avaliação do programa pelos participantes, baseados no registo de assiduidade e nos resultados do questionário de avaliação final, que também se complementam com os dados da investigadora.

Resultados da Avaliação do Efeito do Programa

Relativamente ao Questionário de Competências Emocionais de Adultos com Deficiência Intelectual, procedeu-se a análises descritivas e inferenciais dos resultados obtidos, através do programa estatístico já referido.

Para verificar a normalidade da amostra, no momento do pré-teste, procedeu-se à análise estatística através do teste Kolmogorov-Smirnov. De acordo com o resultado, assumiu-se que a amostra obedece ao pressuposto da normalidade apenas para a variável *Empatia*. Pelo exposto, optou-se pela aplicação de testes paramétricos e não paramétricos para a análise dos dados.

Com o objetivo de analisar os dois grupos concomitantemente, no momento do pré-teste, recorreu-se ao teste paramétrico T de Student para o estudo da variável *Empatia* e ao teste não paramétrico Mann-Whitney, para o estudo das restantes variáveis.

Tabela 13

Média e teste T de Student para a variável Empatia, no pré-teste

	Pré-teste					
	Grupo de Comparação		Grupo de Aplicação		Teste <i>t</i>	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Empatia	3,08	0,699	2,09	0,659	0,924	0,000

Como se pode observar na Tabela 13, existem diferenças significativas entre os dois grupos, para a variável *Empatia*, no momento do pré-teste. A média desta variável é superior no grupo de comparação ($M=3,08$) relativamente ao grupo de aplicação ($M=2,09$).

Tabela 14

Médias e teste Mann-Whitney para ambos os grupos, no pré-teste

	Pré-teste						
	Grupo de Comparação		Grupo de Aplicação		Mann-Whitney		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Relacionamento social	3,15	0,590	2,97	1,255	3128,00	-,246	,806
Expressão (verbalização)	3,74	0,780	2,57	0,984	1165,50	-7,019	,000
Reação à emoção surpresa	3,64	0,590	3,90	0,946	2391,50	-2,786	,005
Reação à emoção alegria	3,78	0,540	4,29	0,689	1782,50	-4,913	,000
Identificação das emoções nos outros	3,61	0,680	3,90	0,646	2451,00	-2,594	,009
Reação à emoção nojo	3,32	0,820	2,91	1,161	2581,00	-2,143	,032

Como se pode constatar pela análise da Tabela 14, inicialmente, o grupo de aplicação e o grupo de comparação são semelhantes no que respeita ao *Relacionamento social*.

Atendendo a que esta variável mede a capacidade de relacionamento social dos participantes, envolvendo aspetos ligados à capacidade de gestão emocional, de gestão de conflitos e de resolução de problemas interpessoais, este resultado indicia que participantes de ambos os grupos, manifestam estas competências “algumas vezes”.

Relativamente às outras variáveis, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ($p < 0.05$).

Os resultados obtidos através da análise estatística, nomeadamente as diferenças significativas entre os dois grupos, em quase todas as variáveis, com exceção da variável *Relacionamento social*, são incongruentes com o esperado (que os dois grupos fossem estatisticamente semelhantes em todas as variáveis). Este facto limitou o estabelecimento de comparações com base estatística, entre os dois grupos, à exceção da variável *Relacionamento social*, como referido anteriormente.

Posteriormente, procedeu-se à análise dos resultados obtidos no momento do pós-teste. Para o estudo da normalidade, recorreu-se ao teste Kolmogorov-Smirnov e após a constatação de que a amostra não obedece ao pressuposto da normalidade para nenhuma das variáveis estudadas, recorreu-se aos testes não paramétricos para a análise dos dados.

Na Tabela 15 apresentam-se os resultados obtidos através do teste Mann-Whitney para todas as variáveis, no momento do pós-teste.

Tabela 15

Médias e teste Mann-Whitney para ambos os grupos, no pós-teste

	Pós-teste						
	Grupo de Comparação		Grupo de Aplicação		Mann-Whitney		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Relacionamento social	2,94	0,630	3,35	0,760	2028,000	-4,010	,000
Empatia	3,24	0,510	2,75	0,790	1839,000	-4,687	,000
Expressão (verbalização)	4,07	0,690	3,20	0,865	1426,000	-6,196	,000
Reação à emoção surpresa	4,13	0,590	3,60	0,655	1773,000	-4,983	,000
Reação à emoção alegria	3,92	0,430	3,66	0,661	2429,500	-2,680	,007
Identificação das emoções nos outros	3,88	0,590	3,49	0,771	2157,000	-3,741	,000
Reação à emoção nojo	3,57	0,600	2,95	0,923	1863,500	-4,748	,000

Existem diferenças significativas entre os resultados obtidos para todas as variáveis, entre os dois grupos, no momento do pós-teste.

Regista-se uma diferença estatisticamente significativa, entre os dois grupos, para a variável *Relacionamento social* ($p < 0.05$). Esta variável, que no pré-teste era semelhante para os dois grupos, apresenta agora uma média superior no grupo de aplicação em relação ao grupo de comparação, indiciando um efeito positivo do programa sobre esta variável.

A média das variáveis *Empatia*, *Expressão (verbalização)* e *Reação à emoção nojo* permanecem superiores para o grupo de comparação relativamente ao grupo de aplicação. As médias das variáveis *Reação à emoção surpresa*, *Reação à emoção alegria* e *Identificação das emoções nos outros* são mais altas para o grupo de comparação relativamente ao grupo de aplicação, contrariamente ao observado no pré-teste.

Numa análise posterior e com o objetivo de analisar a evolução que os resultados possam ter tido dentro do grupo de aplicação, do pré-teste para o pós-teste, procedeu-se à

análise dos dados através do teste Wilcoxon. A opção por este teste justifica-se por se ter assumido, após análise da amostra com o teste Kolmogorov-Smirnov, que esta não assume o pressuposto da normalidade. Para cruzamento de dados, procedeu-se posteriormente à análise dos resultados do grupo de comparação com o teste Wilcoxon.

Tabela 16

Médias e teste Wilcoxon para ambos os grupos, no pós-teste

	Pré- Teste		Pós-teste		Wilcoxon	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
	Grupo de Aplicação					
Relacionamento social	2,97	1,255	3,35	0,760	-3,006	,003
Empatia	2,09	0,659	2,75	0,790	-7,209	,000
Expressão (verbalização)	2,57	0,984	3,20	0,865	-1,288	,198
Reação à emoção surpresa	3,90	0,946	3,60	0,655	-4,589	,000
Reação à emoção alegria	4,29	0,689	3,66	0,661	-5,804	,000
Identificação das emoções nos outros	3,90	0,646	3,49	0,771	-2,382	,017
Reação à emoção nojo	2,91	1,161	2,95	0,923	-3,402	,001
	Grupo de Comparação					
Relacionamento social	3,15	0,585	2,94	0,625	-2,568	,010
Empatia	3,08	0,699	3,24	0,509	-1,53	,126
Expressão (verbalização)	3,74	0,783	4,07	0,692	-2,85	,004
Reação à emoção surpresa	3,64	0,586	4,13	0,590	-4,373	,000
Reação à emoção alegria	3,78	0,535	3,92	0,428	-2,239	,025
Identificação das emoções nos outros	3,61	0,681	3,88	0,585	-2,777	,005
Reação à emoção nojo	3,32	0,820	3,57	0,599	-2,242	,025

No que concerne ao grupo de aplicação, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas, entre o momento do pré-teste e do pós-teste, para a maioria das variáveis.

Para alguns casos, essa diferença é positiva, ou seja, revela a subida da média da variável do momento do pré-teste para o pós-teste (*Relacionamento social, Empatia e Reação à emoção nojo*). Para um caso, a *Expressão (verbalização)*, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos. No entanto, para outros casos, verifica-se uma diferença negativa, ou seja, correspondente a uma descida da média da variável de um momento para o outro (*Reação à emoção surpresa, Reação à emoção alegria e Identificação das emoções nos outros*).

Triangulação de informação.

De acordo com os dados supramencionados, o programa parece ter tido um efeito positivo nas variáveis *Relacionamento social, Empatia e Reação à emoção nojo*.

A média da variável *Relacionamento social* é, no pré-teste, de 2,97, com um desvio-padrão de 1,255. No pós-teste, observa-se uma subida desta média para 3,35, com um desvio-padrão de 0,760, sendo o valor de p de 0,003.

As notas produzidas ao longo das sessões do programa são congruentes com esta evolução. Com efeito, observou-se uma melhoria na capacidade de relacionamento social dos participantes, traduzida pelo progresso na capacidade de gerir determinadas emoções, com repercussão na forma de lidar com alguns conflitos e de resolver adequadamente determinados problemas interpessoais. Um excerto das notas produzidas em algumas sessões, apresentado na Tabela 17, permite observar a evolução registada.

Tabela 17

Notas registadas nas sessões 4, 9, 12 e 13

Sessão	Data	Notas
4	22-03-2013	<p>A disponibilidade e abertura do grupo aumentam de sessão para sessão. Hoje voluntariaram-se para a atividade de mímica, por exemplo, com grande prontidão.</p> <p>Hoje observei alguns sinais de maior coesão.</p> <p>[...]</p> <p>Observei também maior abertura para a reflexão sobre os problemas e a sua resolução.</p> <p>[...]</p>
9	10-05-2013	<p>Hoje, o grupo esteve mais envolvido e participativo. Registei menos tensão entre os participantes e maior tolerância face à intervenção de cada um.</p> <p>[...]</p> <p>[...]</p>
12	31-05-2013	<p>Nota-se uma maior disponibilidade por parte de todos para tentar resolver o problema apresentado de forma adequada.</p> <p>Hoje, houve mais troca de opiniões, mais debate, tendo prevalecido o comportamento assertivo.</p> <p>[...]</p>
13	03-06-2013	<p>Com efeito, não se registaram situações-problema significativas. Pairava o entusiasmo pela saída em si e a expectativa da peça de teatro.</p> <p>[...]</p>

Como se pode observar na tabela 17, mesmo quando ainda tinha decorrido pouco tempo desde o início do programa, verificaram-se mudanças positivas no grupo, relacionadas com

aspectos do *Relacionamento social*. As notas produzidas nas sessões seguintes também apoiam uma evolução global e gradual dos participantes ao nível desta variável.

Com efeito, a melhoria na capacidade de *Relacionamento social* foi registada pelos profissionais de educação que responderam ao questionário aplicado, através de uma diferença significativa entre a média obtida para esta variável no momento do pré-teste (mais baixa) e o pós-teste (mais alta) e também pelo conjunto de dados da investigadora, como as notas, as observações, os comentários e as impressões diversas que foram surgindo no decorrer do programa. Este facto sugere que o programa teve uma influência positiva nesta variável, contribuindo para a melhoria da capacidade de *Relacionamento social* dos participantes do grupo de aplicação.

No que respeita à *Empatia*, a subida foi ligeiramente mais acentuada, pois a média no pré-teste é de 2,09, com um desvio-padrão de 0,659 e, após o programa, é de 2,75, com um desvio-padrão de 0,790.

Inicialmente, foi possível observar que a *Empatia* constituía uma vulnerabilidade no conjunto de competências remanescentes dos participantes do grupo de aplicação. Vários comentários dos profissionais de educação que intervêm com este grupo já assim o tinham revelado e as impressões que se geraram, decorrentes da observação do grupo no seu dia-a-dia, também apoiam este facto. Não obstante, como o decorrer do programa, registou-se uma evolução no que respeita aos aspectos ligados à *Empatia*. As notas produzidas na sessão 15 apresentadas na Tabela 18, relatam este progresso.

Tabela 18

Notas registadas na sessão 15

Sessão	Data	Notas
		Nas salas questionei sobre “o que estão a sentir” e “o porquê” e evoquei as estratégias que têm sido abordadas.
		[...]
		Hoje, P1 está triste porque a mãe está doente; foi interessante verificar como alguns participantes intervieram, denotando empatia:
15	14-06-2013	P3: - “Se a minha mãe estivesse doente, eu também ia ficar preocupada e não ia ter tanta vontade de estar aqui”;
		P9: - “Se eu tivesse no lugar dela já tinha pedido aos técnicos para ficar com a cabeça em cima da mesa, a descansar”;
		P10: - “Mas se ela estiver ocupada, fica mais distraída e não fica sempre a pensar na mãe”.
		[...]

Estes dados são congruentes com os resultados quantitativos já expostos e indicia que o programa terá interferido positivamente ao nível da capacidade de *Empatia* do grupo de participantes.

Relativamente à *Reação à emoção nojo*, a média no pré-teste é de 2,91, com um desvio-padrão de 1,161 e, no pós-teste, a média é de 2,95, com um desvio-padrão de 0,923. Considera-se que esta subida poderá resultar do trabalho realizado ao longo do programa em

torno da emoção nojo. Refira-se que na sessão 2, quando se preludiou o tema das emoções, questionou-se os participantes acerca das emoções que conheciam, sendo que “nojo” não foi enumerado por qualquer participante. Além disso, após a alusão às emoções que seriam abordadas, alguns participantes reagiram com admiração por se ter abarcado o nojo no “grupo” das emoções. As notas produzidas testemunham este mesmo facto, conforme se pode observar na Tabela 19.

Tabela 19

Notas registadas na sessão 2

Sessão	Data	Notas
		[...]
		Primeiras emoções referidas: alegria, tristeza e zanga/raiva. Depois surpresa.
		Não houve qualquer referência ao nojo. Após a evocação da situação em que P1 pisou detritos de cão, conseguiram identificar (adequadamente) a emoção.
2	15-03-2013	Admiração geral por falarmos de “nojo” (em alguns momentos fiquei mesmo com a sensação de que o nojo era assunto tabu); surpresa geral por incluirmos o “nojo” no rol das emoções (P3 riu-se imenso com a minha expressão facial para o nojo, riu-se imenso enquanto se falou de situações que geram nojo).
		P9: - “Também vamos falar do nojo? Ah não sabia.”
		P7: - “Eu não sabia que também se falava do nojo aqui” (“aqui” é no programa).
		[...]

Uma maior familiaridade com esta emoção e com vários aspetos a ela subjacentes, despoletada pelo programa, poderá ter contribuído para que os participantes reajam de forma um pouco mais ajustada à emoção nojo, explicando deste modo a diferença significativa encontrada entre a média desta variável no momento do pré-teste (mais baixa) e do pós-teste (mais alta).

Numa primeira leitura, os resultados da variável *Expressão (verbalização)* indiciam que o programa não terá tido influência nesta variável, pois a diferença entre o pré-teste e o pós-teste não é significativa ($p > 0,05$). Não obstante, uma análise mais detalhada revela uma subida da média da variável que, embora ligeira, deve ser tida em consideração, sobretudo porque é congruente com o progresso verificado através da observação. No pré-teste a média é de 2,57 (desvio-padrão de 0,984) e no pós-teste é de 3,20 (desvio-padrão de 0,865).

Ao longo do programa, foi possível observar um envolvimento sucessivamente maior dos participantes nas sessões. Este envolvimento traduziu-se numa maior disponibilidade para analisar situações do dia-a-dia, refletir acerca das emoções envolvidas nessas mesmas situações, identificar as emoções (suas e dos outros), compreender o motivo das emoções, exprimir (através da verbalização) esse mesmo motivo e procurar ajuda nos outros (por exemplo, no caso da emoção medo). De modo global, estes aspetos constituem configurações da variável *Expressão (verbalização)*. Desde a sessão 4, que as impressões registadas dão conta de uma evolução ao nível desta variável (Tabela 20).

Tabela 20

Notas registadas na sessão 4

Sessão	Data	Notas
4	22-03-2013	<p>A disponibilidade e abertura do grupo aumentam de sessão para sessão. Hoje voluntariaram-se para a atividade de mímica, por exemplo, com grande prontidão. [...]</p> <p>Observei também maior abertura para a reflexão sobre os problemas e a sua resolução. Por exemplo, P2 refere que fica triste porque os amigos não se apercebem quando dá sustos “na brincadeira”. Eu lancei a questão “o que é que vocês acham que a P2 podia fazer para resolver esta situação?”</p> <p>P9:- “Parar de dar sustos”, com um tom de voz assertivo.</p> <p>P7: - “Podia pedir desculpa” (quando os colegas não gostaram da brincadeira).</p> <p>[...]</p>

No momento do pré-teste, o grupo de aplicação não se destacava pela presença da competência de *Expressão (verbalização)*. A média desta variável é relativamente baixa para este grupo, naquele momento, como demonstram os resultados quantitativos anteriormente apresentados. Também a observação inicial permitiu constatar que era pouco frequente os participantes exprimirem, através do discurso oral, o motivo das suas emoções.

No entanto, ao longo do programa, observou-se uma notória melhoria do grupo em geral, a este nível. As notas produzidas na sessão 6, presentes na Tabela 21, revelam que este facto não se deve tanto à ausência da competência ou de uma “fraca” competência, mas a impressão gerada é a de que a expressão (neste caso, através da verbalização) não é muito incentivada.

Tabela 21

Notas registadas na sessão 6

Sessão	Data	Notas
		Nota-se que se fala mais de emoções do que se falava; as emoções são “tema de conversa” mais do que eram antes.
		Penso que há (e que sempre houve) facilidade na identificação das emoções neste grupo, no entanto, não havia este “hábito” ou “rotina” de falar sobre as emoções, que com o programa se vai implementando. Da mesma forma, penso que o grupo detém competências importantes de compreensão dos motivos das suas emoções e de expressão desses mesmos motivos, através do discurso.
6	19-04-2013	<p>Talvez este exercício não seja incentivado (o de pensar sobre o motivo das emoções) ou talvez sejam privilegiadas outras formas de expressão em detrimento da verbalização (como por exemplo, a pintura, a escultura ou a própria música e dança).</p> <p>No questionamento, identificaram a emoção e o motivo de se sentirem assim com relativa facilidade.</p> <p>[...]</p>

Numa sessão mais adiante (sessão 14), anotou-se que os participantes parecem compreender a importância de se exprimir, verbalizando as suas emoções e o motivo das suas emoções, conforme se pode ver na Tabela 22.

Tabela 22

Notas registadas na sessão 14

Sessão	Data	Notas
		[...]
		Todos participam, mostrando o seu ponto de vista. Todos são confrontados e têm oportunidade de comentar a intervenção dos pares. É interessante verificar como estão mais disponíveis para este “exercício” e como, primeiro, refletem antes de falar (antes, as respostas pareciam-me mais impulsivas).
14	07-06-2013	Algumas intervenções incluem “explicar” porque está triste ou zangado, mostrando que compreendem que a expressão do motivo pode ajudar na resolução mais rápida e eficiente da situação-problema.
		[...]
		Mais uma vez, sinto que uma maior disponibilidade do grupo para partilhar estas situações bem como um maior empenho em “esmiuçar” vários aspetos das situações (operacionalizar o comportamento-problema, identificar as variáveis presentes, etc.). Também é interessante verificar a facilidade com que identificam as “situações-problema”, revelando uma maior consciencialização.
		[...]

Ainda que a análise estatística não permita concluir que a variável *Expressão (verbalização)* foi influenciada de forma significativa pelo programa, considera-se que o conjunto de dados da investigadora apoia que o programa interferiu, positivamente, ao nível desta variável, resultando na melhoria acima explanada.

Retomam-se agora as variáveis para as quais se verificou uma descida da média, do momento do pré-teste para o pós-teste, ou seja, *Reação à emoção surpresa*, *Reação à emoção alegria* e *Identificação das emoções nos outros*.

No momento do pré-teste, estas variáveis receberam valores médios próximos de 4, ou seja, os profissionais de educação que preencheram os questionários consideraram que as competências associadas a estas variáveis estavam presentes no grupo de aplicação, com uma frequência importante (relembre-se que na escala do questionário, 4 corresponde a *muitas vezes*).

De modo global, este resultado no pré-teste sugere que estas competências não constituem vulnerabilidades do funcionamento emocional dos participantes do grupo de aplicação, ou seja, não constituem necessariamente “problemas” dentro do grupo de aplicação.

Os dados da observação e as notas de campo apoiam a constatação de que os participantes apresentam relativamente “boas” competências para reagir ajustadamente às emoções surpresa e alegria bem como para identificar as emoções nos outros.

Refira-se apenas que se observou, num participante, uma certa dificuldade em gerir a emoção alegria. Face a situações que desencadeiam muita alegria, o participante reage com júbilos, manifestando agitação motora excessiva e abraçando desmedidamente o outro. Porém, não é uma característica marcante do grupo e, como referido, parece ser mais típica de apenas um participante do grupo de aplicação. Ainda assim, esta questão foi abordada ao longo do programa e torna-se interessante verificar como duas notas produzidas sugerem a ligeira melhoria desta competência. Veja-se na Tabela 23 o que se anotou na sessão 1 e na sessão 13, acerca do mesmo participante.

Tabela 23

Notas registadas nas sessões 1 e 13

Sessão	Data	Notas
1	08-03-2013	Grande entusiasmo por parte de todos; o programa foi percecionado como uma novidade e parece ter sido bem aceite. De salientar que P9 manifestou a sua alegria/satisfação (com a sua integração no programa) de forma desmedida (volume de voz, saltos na cadeira, bater as palmas e abraço desmedido). [...] [...]
13	03-06-2013	P9 reagiu eufórico quando soube que iriam ao teatro, porém, pareceu-me uma reação mais controlada, mais ajustada (falou alto, mas conteve as reações corporais, não saltando, nem batendo palmas ou abraçando, como às vezes acontece). [...]

O resultado obtido para estas três variáveis poderá dever-se ao facto de não se ter registado um investimento, frequente e intenso, no trabalho ao nível destas competências ao longo do programa, uma vez que estas não estavam sinalizadas como fragilidades do grupo de participantes.

Recuperando agora a Tabela 16, onde também estão representados os resultados do grupo de comparação, verifica-se que os resultados obtidos para este grupo foram contrários aos esperados, ou seja, esperava-se que no grupo de comparação não se registassem alterações significativas nas variáveis estudadas, uma vez que este grupo não foi sujeito a qualquer programa durante o período da investigação, mas essas alterações ocorreram.

A média da variável *Relacionamento social* registou uma descida significativa do momento do pré-teste para o pós-teste. Nas restantes variáveis registou-se a subida da média, com uma diferença significativa para *Expressão (verbalização)*, *Reação à emoção surpresa*, *Reação à emoção alegria*, *Identificação das emoções nos outros* e *Reação à emoção nojo*. A subida da média não assume um valor significativo para *Empatia*.

De modo a compreender e explicar estes resultados, em tempo útil, apenas se conseguiu apurar que o grupo de comparação não beneficiou de qualquer programa de intervenção durante esta investigação.

Resultados da Avaliação do Programa pelos Participantes

Assiduidade.

Ao longo do programa, o registo de assiduidade foi concretizado através da rubrica de cada participante por sessão, numa folha de presenças (Anexo I). A análise deste tópico foi complementada ainda pelas notas que se produziram, nomeadamente no que concerne à atitude e ao comportamento dos participantes que faltaram.

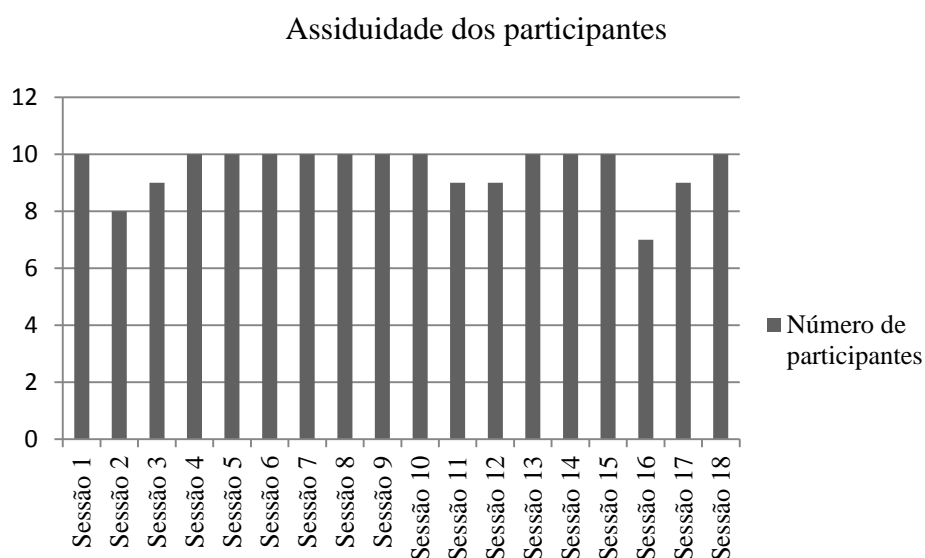


Figura 3. Número de participantes por sessão do programa.

Como representado na Figura 3, a maior parte das sessões (num total de 12 sessões) contou com a presença da totalidade dos participantes. Registaram-se quatro sessões em que estiveram presentes nove participantes, uma sessão em que estiveram presentes oito participantes e uma sessão em que estiveram presentes sete participantes. A média obtida do número de participantes presentes por sessão foi de 9,5.

Acerca da assiduidade, importa referir que as ausências dos participantes ocorreram por fatores que os mesmos não podiam controlar. Saliente-se que a maior parte das faltas registadas constituíram faltas não só ao programa, mas ao dia todo de atividades no CAO, à exceção da sessão 16, em que três participantes faltaram por terem de participar nos ensaios para um evento a realizar na comunidade.

No que concerne às faltas, sempre que estas foram previsíveis, os participantes dirigiram-se previamente à investigadora a informar a ausência. Quando não foram previsíveis, os participantes apresentaram sempre a justificação da sua falta (mesmo que esta não fosse solicitada), lamentando não terem estado presentes e mostrando interesse em querer saber o tema que tinha sido abordado. Interpreta-se esta postura como sinal da vontade de estar presente nas sessões, do envolvimento e interesse pelos temas e, de modo global, da valorização do programa.

Avaliação do programa.

De seguida, procede-se à apresentação dos resultados sobre a avaliação que os participantes fizeram do programa. Os resultados foram obtidos através da aplicação aos participantes do questionário de avaliação final do programa e do conjunto de dados da investigadora, resultantes da auscultação dos participantes na última sessão, através da reflexão e diálogo conjuntos e das notas de campo.

Triangulação de informação.

Questão 1: Gostaste de ter participado no programa?

Relativamente a esta questão, oito participantes (80%) responderam “gostei muito” e dois participantes (20%) responderam “gostei”.

Com efeito, na auscultação dos participantes através do diálogo e reflexão conjuntos, todos referiram ter gostado de participar no programa, destacando-se o registo de um participante que respondeu “adorei, gostei de tudo” (P9).

Na Tabela 24 apresentam-se as notas de campo formuladas na primeira sessão, que corroboram estas conclusões.

Tabela 24

Notas registadas na sessão 1

Sessão	Data	Notas
1	08-03-2013	Grande entusiasmo por parte de todos; o programa foi percecionado como uma novidade e parece ter sido bem aceite. [...]

Deste modo, os resultados indicam que o programa constituiu uma experiência em que todos gostaram de participar.

Questão 2: Gostaste das atividades e jogos que realizaste?

Nesta questão, sete participantes (70%) responderam “gostei muito” e três participantes (30%) “gostei”.

Os dados qualitativos corroboram este resultado, tendo-se registado na sua maioria respostas como “gostei de tudo” (P1, P9) e “gostei muito” (P4, P6), relativamente às atividades dinamizadas ao longo das sessões.

Acerca deste aspeto, destaca-se a resposta de um participante que referiu “gostei de falar sobre o nojo” (P3). Como referido anteriormente, aquando a abordagem inicial desta emoção, os participantes expressaram alguma surpresa e admiração, transmitindo a sensação de que nunca tinham refletido no nojo como uma emoção pertencente à família das emoções. Ao longo das sessões, foi possível perceber uma clara aceitação do nojo como emoção bem como uma crescente compreensão de vários aspetos associados a esta emoção.

Ainda relativamente a esta questão, registaram-se duas respostas em que os participantes especificaram a atividade que mais gostaram: “gostei dos cartões, das figuras, das caras com emoções” (P2) e “fazer o cartaz com as estratégias” (P3). Além destes dois participantes, também outros demonstraram preferência pela manipulação de algum tipo de material e construção de algo que depois pudesse ser afixado. Perceciona-se a construção de algum tipo de material (como ocorreu, por exemplo, com o cartaz alusivo às estratégias para gerir as emoções) como algo positivo, no sentido em que permite prolongar as sessões do programa além do contexto e do tempo em que estas efetivamente se realizam e ainda funcionar como um “auxiliar de memória” dos temas abordados e das aprendizagens realizadas.

A preferência pela vertente mais prática das atividades está presente também em algumas das notas produzidas, como se pode observar na Tabela 25.

Tabela 25

Notas registadas nas sessões 1, 4 e 11

Sessão	Data	Notas
		[...]
1	08-03-2013	Todos contribuíram com pelo menos uma regra para o quadro das regras. Pareceu-me que compreenderam o objetivo das regras e a importância de respeitá-las. Grande interesse na parte mais prática de criação do quadro (cartolina). [...]
		[...]
4	22-03-2013	Hoje voluntariaram-se para a atividade de mímica, por exemplo, com grande prontidão. [...]
		[...]
11	24-05-2013	Mostram interesse e motivação na construção do cartaz. Se incentivados, muitos participam ativamente. [...]

Face a este conjunto de resultados, pode concluir-se que todos os participantes apreciaram a dinâmica atribuída às sessões.

Questão 3: O que aprendeste foi útil para a tua vida?

De acordo com os resultados obtidos, as aprendizagens realizadas no programa foram consideradas úteis para a sua vida pela maioria dos participantes. Nove participantes (90%) responderam “sim” a esta questão. Há a registar um participante (10%), que considerou que as aprendizagens foram “mais ou menos” úteis para a sua vida.

Também quando se lançou a reflexão sobre esta questão na última sessão, os participantes consideraram as aprendizagens realizadas úteis para a sua vida. Três intervenções revelaram-se particularmente interessantes, nomeadamente “aprendi coisas novas” (P2), “aprendi coisas que nunca tinha aprendido” (P3) e “aprendemos coisas novas que eu não sabia” (P7). Este resultado demonstra que a abordagem às competências emocionais, através do programa, constituiu uma novidade no percurso de vida dos participantes, corroborando a perceção de que ainda é atribuída pouca ênfase a este tema no atendimento a estas NE.

No que respeita às notas de campo, na sessão 17, um registo remete para esta questão da utilidade das aprendizagens para a sua vida, corroborando os resultados obtidos nesta questão, conforme se pode ver na Tabela 26.

Tabela 26

Notas registadas na sessão 17

Sessão	Data	Notas
		[...]
17	24-06-2013	Mostram compreender que o conhecimento emocional pode ajudar a resolver (melhor) determinadas situações.

Questão 4: Tens colocado em prática, no teu dia-a-dia, as aprendizagens que fizeste no programa?

Face a esta questão, cinco participantes (50%) responderam “sim” enquanto outros cinco assinalaram “às vezes”. Segundo este resultado, metade do grupo considera estar a aplicar as aprendizagens realizadas ao longo do programa no seu contexto de vida natural, no

entanto, também é interessante refletir sobre a outra metade cuja avaliação sugere um certo exercício de reflexão sobre a questão e a consciência de que nem sempre aplicam o conhecimento que adquiriram. Com efeito, os registos áudio mostram que um participante respondeu “não tenho conseguido aplicar as coisas” (P5) e um outro considerou “às vezes sim, às vezes não” (P9).

Relativamente a este aspeto, apresenta-se na Tabela 27 o conjunto de notas referente à sessão 9, que traduz esta ambivalência.

Tabela 27

Notas registadas na sessão 9

Sessão	Data	Notas
		[...]
9	10-05-2013	Observo que os participantes sabem identificar os momentos em que adotaram comportamentos desadequados e sabem identificar os comportamentos alternativos para esses mesmos momentos. No entanto, uma grande impulsividade e falta de autocontrolo parecem determinar a sua resposta face às situações.

Na sessão 12, uma nota refere-se à dificuldade em colocar em prática as aprendizagens realizadas no programa, conforme a Tabela 28 demonstra.

Tabela 28

Notas registadas na sessão 12

Sessão	Data	Notas
		[...]
12	31-05-2013	A dificuldade permanece em generalizar as aprendizagens (e as estratégias que eles próprios mostram saber) às situações no contexto natural em que ocorrem.
		[...]

No entanto, as notas produzidas nas sessões 13, 14 e 15 revelam alguma mudança neste aspeto, como se pode observar na Tabela 29.

Tabela 29

Notas registadas nas sessões 13, 14 e 15

Sessão	Data	Notas
13	03-06-2013	Com efeito, não se registaram situações-problema significativas. [...] [...]
14	07-06-2013	Depois de abordarmos as estratégias, chegamos à conclusão que os participantes sabem as estratégias todas no contexto deste grupo, mas que depois “não se lembram” das mesmas no dia-a-dia; refletimos sobre esta questão – P9 respondeu “é a minha cabeça” “eu respondo de cabeça, não penso”. Esta consciencialização é um passo importante para P9. [...] Os participantes uma disponibilidade/abertura sucessivamente maior para “pensar” sobre as questões relacionadas com as emoções.
15	14-06-2013	[...] O facto das estratégias estarem afixadas (cartolina) parece ajudar na evocação das mesmas e, de acordo com os participantes, na sua generalidade, auxilia a que se lembrem das mesmas no dia-a-dia.

Na sessão 13, em que se acompanhou o grupo de participantes (e os restantes elementos que frequentam o CAO), a uma ida ao teatro, não se observaram situações-problema, o que poderá representar o esforço dos participantes em colocar em prática, noutros contextos de vida, as aprendizagens realizadas no programa. Na sessão 14, os elementos do grupo reconhecem que têm dificuldade em “lembrar-se” do que aprenderam, mas a consciencialização por parte de um participante é um passo importante no percurso que se pretende que todos trilhem. Na sessão 15, depreendeu-se que algumas aprendizagens têm sido

aplicadas no dia-a-dia e que, no que concerne às estratégias de gestão das emoções, o cartaz constitui um apoio à sua generalização.

Questão 5: Se voltasse a haver um programa como este, gostarias de participar?

Perante esta questão, oito participantes (80%) revelaram vontade de reintegrar um programa semelhante e dois participantes (20%) manifestaram não ter vontade de fazê-lo.

As notas produzidas na última sessão corroboram esta conclusão. Efetivamente, a maioria dos participantes gostaria de participar numa iniciativa de futuro semelhante (Tabela 30).

Tabela 30

Notas registadas na sessão 18

Sessão	Data	Notas
		[...]
18	28-06-2013	P2, P3 e P9 questionaram se vamos voltar a ter programa. P10 diz que se houver quer voltar a participar. Por outro lado, P1 (de forma mais tímida) e P5 (em jeito de oposição) parecem-me não ter vontade de voltar a integrar o programa.

Os dois participantes que manifestaram não ter vontade de integrar um programa semelhante já o tinham expressado na última sessão. Um destes, é o mesmo participante que assumiu não conseguir aplicar as aprendizagens. Paralelamente, é um participante cuja atitude e comportamento tende a pautar-se por uma certa oposição e desafio bem como por alguma resistência face a atividades novas dinamizadas no CAO. O outro participante, trata-se de um jovem com uma personalidade reservada, cuja postura revela sinais de inibição e timidez que, por vezes, interferem com o seu funcionamento social no dia-a-dia. Uma hipótese que se

coloca é a de que a sua resposta poderá relacionar-se com um comportamento de evitamento de situações de exposição aos outros.

A análise do conjunto de resultados reflete uma avaliação positiva dos participantes acerca do programa. Os resultados indicam uma satisfação global com a participação no programa, com as atividades realizadas e ainda com a utilidade dos conteúdos abordados para a sua vida.

A transferência das aprendizagens realizadas para o contexto natural de vida dos participantes, mantém-se um processo de importante complexidade, que os resultados fazem transparecer ser mais fácil para uns do que para outros.

Não obstante dois participantes terem demonstrado não estar propensos a participar num programa semelhante, refira-se que este facto não significa que não tenham gostado do programa (por exemplo, as respostas à primeira questão foram, na sua totalidade, positivas) nem que consideram que as aprendizagens não foram úteis para a sua vida (as respostas à terceira questão foram todas positivas). Em contraste, a maioria dos participantes demonstrou vontade de voltar a participar num programa semelhante no futuro.

III - Conclusões

Capítulo V - Conclusões

Com o presente estudo pretendeu-se compreender o efeito do desenvolvimento de um programa de promoção de competências emocionais num grupo de jovens e adultos com DI ligeira e moderada, que frequenta um CAO na RAM.

O posicionamento que se adotou no desenvolvimento deste estudo e mais especificamente no desenho e implementação do programa, não foi o da procura ativa de resultados e conclusões passíveis de ser generalizados. Procurou-se sim, acrescentar novos elementos e enriquecer o conhecimento coletivo nesta área, favorecendo reflexões e estimulando estudos futuros mais profundos.

Para este estudo, houve necessidade de construir um questionário que avaliasse as competências emocionais dos participantes. O questionário construído tem um *alpha* de 0,84 valores, o que permite afirmar que possui um nível de fiabilidade adequado (Nunnally, 1978 citado por Maroco & Garcia-Marques, 2006). Este instrumento poderá constituir um ponto de partida para a construção de outros questionários, estudados de forma mais completa e aprofundada, adaptados e validados à população portuguesa com DI.

Os resultados do desenvolvimento do programa propriamente dito, demonstram que o seu efeito foi positivo ao nível das variáveis *Relacionamento social*, *Empatia* e *Reação à emoção nojo* e, ainda que de forma não estatisticamente significativa, ao nível da variável *Expressão (verbalização)*.

Estes resultados derivam da comparação entre os dois momentos de avaliação, dos dados do grupo de aplicação. Este efeito resultou do aumento da média destas variáveis no segundo momento de avaliação (pós-teste) relativamente ao primeiro momento (pré-teste).

Estes resultados são apoiados por dados quantitativos, originados pela aplicação do questionário e por dados qualitativos, provenientes da observação, através de registos áudio e de notas de campo.

Inicialmente, estabeleceu-se como outra fonte de informação um grupo de comparação, ao qual foi aplicado o questionário, mas não foi desenvolvido qualquer tipo de programa de intervenção. No entanto, por um lado, os grupos revelaram-se estatisticamente semelhantes apenas ao nível da variável *Relacionamento social*, limitando a possibilidade de comparação entre os dois grupos, para as restantes variáveis. Por outro lado, o grupo de comparação registou alterações em algumas variáveis, no segundo momento de avaliação. Estas alterações não ocorreram todas no mesmo sentido, tendo-se observado a subida de algumas variáveis e a diminuição de outras, sendo que, como referido anteriormente, não se conseguiu encontrar uma explicação para este resultado.

Para clarificar e compreender as alterações registadas, poderia ser determinante realizar uma entrevista de grupo aos profissionais que preencheram os questionários relativos aos participantes do grupo de comparação. No entanto, foi um procedimento que não se conseguiu realizar em tempo útil para a apresentação deste estudo.

Pelo motivo descrito, não foi possível concluir acerca da eficácia do programa através da análise das diferenças entre os dois grupos, de comparação e de aplicação. Porém, considera-se que as diferenças significativas encontradas para as três variáveis apresentadas, no grupo de aplicação, no segundo momento de avaliação, encorajam explorações futuras, em que o grupo de comparação reúna os critérios estatísticos para a análise comparativa.

Os resultados obtidos no presente estudo remetem para aspetos interessantes que apontam para a satisfação dos participantes em integrar programas de intervenção deste tipo, com um nível de envolvimento e participação significativos.

Outra questão interessante, é que os resultados obtidos no grupo de aplicação sugerem a existência de associação entre as competências emocionais e o relacionamento social. O trabalho ao nível das questões emocionais, ao longo das sessões, contribuiu para a melhoria do relacionamento social, medido através de alguns itens incluídos no questionário aplicado e

da observação da investigadora. Esta ligação é particularizada na literatura acerca da população sem NE, por exemplo, no estudo de Wishart, Cebula, Willis e Pitcairn (2007), em que os autores afirmam que as competências emocionais são essenciais para a interação social e para o relacionamento com os outros. Ainda outros autores se pronunciam acerca desta ligação, como Schaffer (2004) e Delgado e Contreras (2008), que afirmam que as competências emocionais facilitam uma interação mais adequada e ajustada nos vários contextos sociais.

A ausência de efeitos positivos do programa nas restantes variáveis poderá dever-se a um conjunto de aspetos.

Um destes aspetos poderá ser as características do programa que se criou e implementou. Por um lado, um número relativamente reduzido de sessões, que limitou o tempo disponível para trabalhar determinadas competências emocionais. Por outro, um número também reduzido de sessões realizadas num contexto mais natural (como as salas de atividades do CAO e a comunidade) onde poderia haver mais oportunidades de trabalhar determinadas competências emocionais. Por outro lado ainda, o facto de se ter incentivado, mormente, debates de grupo através da partilha de opiniões e de se ter incitado a análise de situações-problema, poderá ter fomentado um maior desenvolvimento das competências de empatia e de relacionamento social, essenciais para que os debates tivessem êxito, em detrimento de outras competências.

Outro aspeto poderá estar relacionado com o instrumento de avaliação utilizado para avaliar as competências emocionais. Não obstante ter sido construído o Questionário de Competências Emocionais de Adultos com Deficiência Intelectual, salienta-se que o ideal seria que o estudo se concretizasse com a utilização de um instrumento adaptado para a

população portuguesa, com DI (ligeira e moderada), para as idades dos participantes em estudo, instrumento este que desconhece-se existir.

Outro aspeto ainda, é que o programa, como estratégia de intervenção, pode não ter sido suficiente para provocar alterações nas restantes variáveis.

Apesar de não se ter obtido os resultados esperados para todas as variáveis, devem ser valorizados os resultados obtidos, porque vêm mostrar que foi pertinente a implementação deste tipo de programa com este grupo de jovens e adultos com DI ligeira e moderada, deste CAO.

Ao longo do estudo, surgiram algumas limitações acerca das quais se refletiu e que se considera relevante partilhar.

Primeiramente, a escassez de suporte teórico, sobretudo no que concerne às questões da IE na população com DI e no desenvolvimento deste tipo de programas nesta população, complexificaram as tarefas quer de fundamentação teórica quer de planificação, operacionalização e avaliação do programa.

Também o facto de não se conhecer, apesar das pesquisas realizadas, instrumentos de avaliação destas competências, adaptados à população portuguesa com DI, levou a que se tivesse de investir, necessariamente, mais tempo na construção de um questionário que avaliasse as competências emocionais dos participantes do estudo, dificultando a discussão dos resultados quantitativos e a formulação de conclusões.

Ainda sobre o instrumento de avaliação construído, lembra-se que este foi preenchido pelos profissionais de educação que trabalham nos CAO que, como referido anteriormente, reúnem um maior conhecimento acerca dos participantes. Porém, a esta vantagem, associa-se o risco dos resultados refletirem uma perspetiva individual e muito subjetiva do funcionamento emocional dos participantes.

Uma outra limitação sentida, mais prática, foi a de enquadrar o programa no horário de atividades dos participantes, atendendo a que a sua ocupação no CAO é constante.

Apresentadas as dificuldades principais, traçam-se algumas sugestões que poderão ser tidas em consideração em estudos futuros.

Uma vez que se procedeu apenas à avaliação das competências emocionais manifestadas no contexto do CAO, sugere-se incluir diferentes perspetivas acerca da manifestação de competências emocionais pelos participantes, como por exemplo, a de familiares. Para este efeito, será necessário repensar as fontes de informação e os instrumentos de avaliação.

Outra sugestão prende-se com o facto de se considerar que a eficácia do programa poderá ser aumentada se for promovido um maior envolvimento dos profissionais no mesmo. Este envolvimento poderá pautar-se por uma participação ativa dos assistentes técnicos nos momentos de planificação, pela sua presença em todas as sessões até à sua colaboração na avaliação do programa. De acordo com as condições das salas de atividades do CAO, as sessões do programa poderiam realizar-se nessas mesmas salas, em vez dos participantes terem de se deslocar para um local específico. Paralelamente, sugere-se um maior envolvimento dos familiares neste processo.

Tendo em consideração a representatividade, seria importante ampliar o número de pessoas com DI abrangidas, por exemplo, através do desenvolvimento do estudo em vários CAO, o que permitiria uma amostra mais robusta e a obtenção de outro tipo de conclusões.

Atendendo à natureza desenvolvimentista da própria definição de IE, também seria importante caracterizar e estudar o seu desenvolvimento em função do tipo de NE e das características de desenvolvimento desta população.

Em suma, a experiência da realização deste estudo permitiu explorar uma área que, pela prática profissional, se considera que poderia ser mais valorizada na planificação dos programas de desenvolvimento de competências para os jovens e adultos com DI ligeira e moderada, que frequentam os CAO.

Os resultados e as conclusões respeitantes a este caso específico são circunscritas e limitadas ao grupo de jovens e adultos com DI que se estudou, no contexto da realidade educativa do CAO que frequenta. Ou seja, os resultados e as conclusões alcançados não podem ser generalizados, no entanto, considera-se que se atingiu a finalidade de tornar compreensível o efeito do programa nesta população específica.

De modo global, espera-se que este estudo possa contribuir para a melhoria das práticas dos psicólogos nos CAO, quer tornando disponível um questionário que poderá ser orientador na avaliação das necessidades ao nível das competências emocionais da população atendida e na avaliação da intervenção realizada nessa área, quer apontando possibilidades de ação em relação à DI. Os resultados obtidos poderão auxiliar no desenho, na planificação e na avaliação de programas de intervenção direcionados para as competências emocionais desta população, com vista à promoção de um comportamento socio-emocional adequado e à prevenção de problemas no relacionamento social.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, M. (1996). *A criança com deficiência mental ligeira* (Tese de doutoramento). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amaral, R., Pinto, M., Pimentel, M., Martins, M., & Vale, M. (2010). Deficiência Mental – Casuística da Unidade de Desenvolvimento do Hospital de Dona Estefânia. *Acta Médica Portuguesa*, 23, 993-1000. Retirado de <http://www.actamedicaportuguesa.com/revista/index.php/amp/article/view/750/427>
- American Psychiatric Association. (2000). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4.^a edição revista). Lisboa: Climepsi Editores.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. Retirado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709503>
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação - Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um trabalho de investigação* (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brackett, M. & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18 (supl.), 34-41 Retirado de <http://www.psicothema.com/english/psicothema.asp?id=3273>
- Brackett, M., & Katulak, N. (2007). *Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students*. Retirado de http://heblab.sites.yale.edu/sites/default/files/pub101_BrackettKatulak2006TheEIclassroom.pdf

- Brackett, M., & Mayer, J. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158. doi: 10.1177/0146167203254596
- Brackett, M., Patti, J., Stern, R., Rivers, S., Elbertson, N., Chisholm, C., & Salovey, P. (2009). A sustainable, skill-based approach to building emotionally literate schools. In M. Hughes, H. Thompson, & J. Terrell (Eds.). *The handbook for developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and strategies* (pp.329-358). San Francisco, CA: Pfeiffer/John Wiley & Sons. Retirado de http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/11/pub174_Brackett_etal_Chapter_15.pdf
- Brackett, M., Rivers, S. & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5 (1), 88–103. doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x
- Branco, M. (2005). *Competência emocional em professores – Um estudo em discursos do campo educativo* (Tese de doutoramento). Porto: Universidade do Porto.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). *Docentes emocionalmente inteligentes*. REIFOP, 13 (1). Retirado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268615555.pdf
- Colás, P. (1998). El análisis cualitativo de datos. In L. Buendia, P. Colás, & F. Hernández (Eds.). *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 225-249). Madrid: McGraw-Hill.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/492?locale=en>
- Delgado, B., & Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional. In B. Delgado (Ed.), *Psicología del Desarrollo, II*, 35-66. Madrid: McGraw Hill.

- Espejo, P. (2009). *Inteligencia emocional*. Retirado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/PILAR_RAMIREZ_1.pdf
- Fernández-Berrocal, P., & Pacheco, N. (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. Retirado de http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/iegfernandez6.pdf
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligência emocional en la educacion. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436. Retirado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?256>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor – Projetos e Edições, Lda.
- Franco, M. (2007). *A gestão das emoções na sala de aula – Projeto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- García, C., Melero, M., & Salas, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 169-194. Retirado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927010>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London:
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury Publishing.

- Grewal, D., & Salovey P. (2006). *Inteligencia emocional*. Retirado de <http://sigmaxi.org/4Lane/ForeignPDF/2005-07GrewalSpanish.pdf>
- Hall, S., Geher, G., & Brackett, M. (2004). The measurement of emotional intelligence in children: The case of reactive attachment disorder. In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: common ground and controversy* (pp. 195-214). New York: Nova Science Publishers.
- Lopes, P., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education. In P. Salovey, M. Brackett & J. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence. Key readings on the Mayer and Salovey Model* (pp. 243-264). New York: Dude Publishing.
- Lopes, P., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. In P. Salovey, M. Brackett & J. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence. Key readings on the Mayer and Salovey Model* (pp. 243-264). New York: Dude Publishing.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90. Retirado de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/133>
- Márquez, P., Martín, R., & Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18 (supl.), 118-123. Retirado de <http://156.35.33.98/reunido/index.php/PST/article/view/8430/8294>
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., & Estellés, R. (2009). Convivencia y inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (1), 169-78. Retirado de <http://www.ejep.es/index.php/journal/article/view/22>
- Mayer, J., & Cobb, C. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does it make sense?. *Educational Psychology Review*, 12 (2), 163-183. Retirado de

http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2000Ed%20Policy%20on%20EI.pdf

Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey, M. Brackett & J. Mayer (Eds.). *Emotional Intelligence. Key Readings on the Mayer and Salovey Model* (pp. 29-59). New York: Dude Publishing.

Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. In P. Salovey, M. Brackett & J. Mayer (Eds.). *Emotional Intelligence. Key Readings on the Mayer and Salovey Model* (pp. 123-160). New York: Dude Publishing.

Mayer, J., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54 (3&4), 772-781. Retirado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Perceiving%20Affective%20Content.pdf

Mayer, J., Perkins, D., Caruso, D., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23, 131-137. Retirado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI2001Giftedness.pdf

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In P. Salovey, M. Brackett & J. Mayer (Eds.). *Emotional Intelligence. Key Readings on the Mayer and Salovey Model* (pp. 81-119). New York: Dude Publishing.

Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. In P. Salovey, M. Brackett & J. Mayer (Eds.). *Emotional Intelligence. Key Readings on the Mayer and Salovey Model* (pp. 161-193). New York: Dude Publishing.

- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. In P. Salovey, M. Brackett & J. Mayer (Eds.). *Emotional Intelligence. Key Readings on the Mayer and Salovey Model* (pp. 179-219). New York: Dude Publishing.
- McClure, K., Halpern, J., Wolper, P., & Donahue, J. (s/d). *Emotion Regulation and Intellectual Disability*. Retirado de http://www.oadd.org/docs/McClure_15-2.pdf
- Monteiro, N. (2009). *Inteligência Emocional: Validação de construto do MSCEIT numa amostra portuguesa* (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação). Lisboa: Universidade de Lisboa. Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/955/1/21361_ulfp033573_tm.pdf
- Morales, M., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1), 69-79. Retirado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Morales, M., & López-Zafra, E. (2013). Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, (29), 75-98. Retirado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293125761004>
- Ramos, N., Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition & Emotion*, 21 (4), 758-772. doi: 10.1080/02699930600845846
- Roberts, R., Matthews, G., & Zeidner, M. (2001). Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards for an Intelligence? Some New Data and Conclusions. *Emotion*, 1 (3), 196-231. doi: 10.1037/1528-3542.1.3.196
- Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la

- percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4 (2), 143-152. Retirado de <http://www.ejep.es/index.php/journal/article/view/143-152>
- Salovey, P., & Grewal, D. 2005. The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 281-285. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. In P. Salovey, M. Brackett & J. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence. Key Readings on the Mayer and Salovey Model* (pp. 1-27). New York: Dude Publishing.
- Salovey, P., Mayer, J., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In P. Salovey, M. Brackett & J. Mayer (Eds.). *Emotional Intelligence. Key Readings on the Mayer and Salovey Model* (pp. 61-79). New York: Dude Publishing.
- Schaffer, H. (2004). *Introducing Child Psychology*. Singapore: Blackwell Publishing.
- Schalock, R., Luckasson, R., & Shogren, K. (with Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntix, W., Coulter, D., Craig, E., Gomez, S. et al.). (2007). The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45 (2), 116-124. Retirado de <http://www.deathpenaltyinfo.org/documents/renamingMRIDDApril2007.pdf>
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Valenzuela, E. (2011). *Las personas con discapacidad vivencian emociones* (Tese de mestrado). Barcelona: Universitat de Barcelona. Retirado de <http://hdl.handle.net/2445/47646>
- Wishart, J., Cebula, K., Willis, D., & Pitcairn, T. (2007). Understanding of facial expressions of emotion by children with intellectual disabilities of differing aetiology. *Journal of*

Intellectual Disability Research, 51 (7), 551-563. doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00947.x

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Anexo A - Pedido de Autorização à Direção Regional de Educação

Exmo. Sr. Diretor Regional de Educação
Dr. João Estanqueiro

Eu, Lisandra Maria Lopes Gomes Fernandes Dias, Técnica Superior de Psicologia a exercer funções na Direção Regional de Educação (DRE), encontro-me a frequentar o mestrado em Psicologia da Educação na Universidade da Madeira e a desenvolver uma dissertação intitulada: “Implementação de um Programa de Desenvolvimento de Competências Emocionais para População com Deficiência Intelectual”.

Com esta investigação pretende-se averiguar a adequabilidade de trabalhar a inteligência emocional na população com deficiência intelectual e contribuir para uma melhor adaptação psicológica e social desta população, partindo do pressuposto de que esta adaptação é facilitada quando as pessoas são capazes de perceber e compreender as emoções, atribuir um significado à sua experiência emocional e regular as suas emoções. Espera-se ainda contribuir para aumentar o leque de respostas de intervenção disponíveis para trabalhar com esta população.

Para o desenvolvimento desta investigação é necessário constituir dois grupos, um com utentes do CAO [REDACTED] (grupo de investigação) a quem será aplicado um programa de desenvolvimento de competências emocionais; outro, com utentes do CAO [REDACTED] (grupo de controlo), a quem será aplicado apenas medidas de pré e pós-testes, a fim de comparar os dois grupos e melhor avaliar o programa.

Assim, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência autorização para realizar a minha investigação no CAO [REDACTED] e no CAO [REDACTED]. Mais informo que será solicitada autorização às direções de ambas as instituições e que os dados dos utentes participantes serão tratados confidencialmente.

Encontro-me disponível para o esclarecimento de quaisquer questões que considerar necessárias.

Certa da Vossa compreensão e da sempre pronta disponibilidade,

Aguardo diferimento

(Lisandra Fernandes Dias)

Funchal, 10 de Janeiro de 2012

Anexo B – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação do Grupo de Aplicação

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Será desenvolvido pela equipa do CAO [REDACTED] um Programa de Desenvolvimento de Competências Emocionais, estruturado em sessões de intervenção direta com o grupo de utentes participantes, em que serão propostas atividades específicas. Com este programa, espera-se auxiliar os utentes a gerir as suas próprias emoções e as de terceiros, favorecer o relacionamento consigo próprio e com os demais, facilitar a resolução de conflitos e o seu bem-estar pessoal e social.

Este programa surge no âmbito da dissertação de mestrado em Psicologia da Educação da psicóloga Lisandra Fernandes Dias. Todos os dados relativos ao seu educando serão tratados confidencialmente, sendo que pode aceder a todas as informações disponíveis acerca do programa e ter acesso aos resultados do mesmo.

Agradecemos a atenção dispensada e solicitamos que assinale se autoriza o seu utente a participar neste programa:

Eu, encarregado de educação do jovem _____

autorizo

não autorizo

a sua participação no Programa de Desenvolvimento de Competências Emocionais a ser desenvolvido no CAO [REDACTED].

Funchal, 25 de Fevereiro de 2013

A psicóloga

(Lisandra Fernandes Dias – C.P. 5559)

Anexo C – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação do Grupo de Comparação

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Eu, Lisandra Dias, psicóloga que já exerceu no Centro de Atividades Ocupacionais de [REDACTED] (CAO [REDACTED]), encontro-me a realizar o mestrado em Psicologia da Educação. No âmbito deste mestrado, estou a investigar questões ligadas à inteligência emocional em pessoas com necessidades especiais.

Neste momento, preciso da sua colaboração, autorizando a que os profissionais do CAO [REDACTED] preencham um questionário acerca do seu filho ou familiar que frequenta este estabelecimento. Este questionário centra-se no tema das emoções e está disponível no CAO [REDACTED] para os pais e/ou familiares que queiram consultá-lo.

Os dados relativos ao seu filho ou familiar serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para este trabalho. Pode também aceder a todas as informações acerca deste trabalho ou esclarecer dúvidas contactando a psicóloga através do número: [REDACTED].

Agradeço a atenção dispensada e solicito que assinale se autoriza que o seu filho/familiar participe neste trabalho de investigação:

Eu, encarregado de educação do jovem _____

autorizo

não autorizo

a sua participação no trabalho de investigação que está a ser desenvolvido pela psicóloga Lisandra Dias, no âmbito do seu mestrado em Psicologia da Educação.

Os meus mais sinceros cumprimentos,

Funchal, 04 de Março de 2013

A psicóloga

(Lisandra Fernandes Dias – C.P. 5559)

Anexo D – Questionário de Competências Emocionais de Adultos com Deficiência Intelectual

Participante a que o questionário diz respeito: _____

Questionário

(Dias & Franco, 2013)

Este questionário foi concebido para avaliar o efeito da implementação de um programa de desenvolvimento de competências emocionais num grupo de jovens e adultos com deficiência intelectual. As suas respostas são confidenciais.

Por favor, assinale com uma cruz (X) a alternativa que melhor representa a sua opinião relativamente ao participante a que este questionário diz respeito, atendendo que:

1=Nunca 2=Raramente 3=Algumas vezes 4=Muitas vezes 5=Sempre

	1	2	3	4	5
1) Expressa alegria.					
2) Expressa tristeza.					
3) Expressa medo.					
4) Expressa zanga.					
5) Identifica quando os outros estão alegres.					
6) Identifica quando os outros estão tristes.					
7) Identifica quando os outros estão assustados.					
8) Identifica quando os outros estão zangados.					
9) Quando está alegre, consegue verbalizar o motivo de estar alegre.					
10) Quando está triste, consegue verbalizar o motivo de estar triste.					
11) Quando está assustado, consegue verbalizar o motivo de estar assustado.					
12) Quando está zangado, consegue verbalizar o motivo de estar zangado.					
13) Quando alguém está alegre, também fica alegre.					
14) Quando alguém está triste, procura ajudar.					

15) Quando alguém está com medo, procura ajudar.					
16) Quando alguém está zangado, procura ajudar.					
17) Quando está muito alegre, reage de modo exagerado.					
18) Quando está triste, isola-se e não fala sobre o assunto.					
19) Quando está com medo, procura ajuda nos outros.					
20) Quando está zangado, reage de modo impulsivo.					
21) Mostra-se surpreso quando algo de inesperado lhe acontece.					
22) Reage a surpresas agradáveis.					
23) Reage a surpresas desagradáveis.					
24) Quando alguém mostra surpresa fica curioso para saber o que se passou.					
25) Enoja-se quando vê algo que não lhe agrada.					
26) É capaz de verbalizar o que o enoja.					
27) Quando alguém manifesta nojo, procura ajudar.					
28) Mantém o bom humor, mesmo quando alguma coisa “negativa” lhe acontece.					
29) Mantém o bom humor, mesmo quando os que o rodeiam estão zangados.					
30) Ofende ou magoa os outros com o seu discurso ou ação.					
31) Se é ofendido por alguém, reage de modo assertivo (ajustado).					
32) Quando não gosta de uma pessoa tende a iniciar conflitos com ela.					
33) Inicia conflitos quando interage com os outros nas áreas de trabalho.					
34) Inicia conflitos quando interage com os outros nos jogos/atividades de lazer.					
35) Quando surgem conflitos no grupo, reage de modo assertivo (ajustado).					

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo E – Questionário de Avaliação do Programa pelos Participantes

Responde às seguintes questões sobre a tua participação no Programa Competências no CAO:

1) **Gostaste de ter participado no Programa?**

NÃO GOSTEI

GOSTEI MAIS OU MENOS

GOSTEI

GOSTEI MUITO

2) **Gostaste das atividades e jogos que realizámos?**

NÃO GOSTEI

GOSTEI MAIS OU MENOS

GOSTEI

GOSTEI MUITO

3) **O que aprendeste foi útil para a tua vida?**

NÃO

MAIS OU MENOS

SIM

4) **Tens colocado em prática, no teu dia-a-dia, o que aprendeste no Programa?**

NÃO

ÀS VEZES

SIM

5) **Se voltasse a haver um Programa como este, gostarias de participar?**

NÃO

TALVEZ

SIM

Obrigada!

Anexo F – Guião Semiestruturado para o Pré-teste do Questionário

Pré-teste - Questionário

(Dias & Franco, 2013)

O objetivo do pré-teste é conhecer eventuais problemas e/ou dúvidas que podem surgir durante a aplicação do questionário. A vossa colaboração é importante pois ajuda-nos a evitar ou minimizar esses problemas numa situação real.

Questões (Bell, 2004):

- Quanto tempo levou a completar o questionário?
- As instruções eram claras?
- Achou alguma questão pouco clara ou ambígua? Quais? Porquê?
- Opôs-se a responder a alguma questão?
- Na sua opinião, foi omitido algum tópico importante?
- Considerou o formato do questionário claro/atraente?
- Tem algum comentário a fazer?

Anexo G: Questionário de Competências Emocionais de Adultos com Deficiência

Intelectual – versão final de 26 itens

Participante a que o questionário diz respeito: _____

Questionário de Competências Emocionais de Adultos com Deficiência Intelectual

(Dias & Franco, 2013)

Por favor, assinale com uma cruz (X) a alternativa que melhor representa a sua opinião relativamente ao participante a que este questionário diz respeito, atendendo que:

1=Nunca 2=Raramente 3=Algumas vezes 4=Muitas vezes 5=Sempre

	1	2	3	4	5
5) Identifica quando os outros estão alegres.					
6) Identifica quando os outros estão tristes.					
7) Identifica quando os outros estão assustados.					
8) Identifica quando os outros estão zangados.					
9) Quando está alegre, consegue verbalizar o motivo de estar alegre.					
10) Quando está triste, consegue verbalizar o motivo de estar triste.					
11) Quando está assustado, consegue verbalizar o motivo de estar assustado.					
12) Quando está zangado, consegue verbalizar o motivo de estar zangado.					
13) Quando alguém está alegre, também fica alegre.					
14) Quando alguém está triste, procura ajudar.					
15) Quando alguém está com medo, procura ajudar.					
16) Quando alguém está zangado, procura ajudar.					
19) Quando está com medo, procura ajuda nos outros.					
21) Mostra-se surpreso quando algo de inesperado lhe acontece.					
22) Reage a surpresas agradáveis.					

23) Reage a surpresas desagradáveis.					
25) Enoja-se quando vê algo que não lhe agrada.					
26) É capaz de verbalizar o que o enoja.					
27) Quando alguém manifesta nojo, procura ajudar.					
28) Mantém o bom humor, mesmo quando alguma coisa “negativa” lhe acontece.					
30) Ofende ou magoa os outros com o seu discurso ou ação.					
31) Se é ofendido por alguém, reage de modo assertivo (ajustado).					
32) Quando não gosta de uma pessoa tende a iniciar conflitos com ela.					
33) Inicia conflitos quando interage com os outros nas áreas de trabalho.					
34) Inicia conflitos quando interage com os outros nos jogos/atividades de lazer.					
35) Quando surgem conflitos no grupo, reage de modo assertivo (ajustado).					

Anexo H – Plano das sessões do programa

Programa Competências Emocionais no CAO - Sessão 1

Objetivos

- Apresentar o programa;
- Definir as regras de funcionamento do programa;
- Estabelecer o contrato comportamental.

Conteúdos

- O Programa de Promoção de Competências Emocionais;
- As expectativas dos participantes;
- Regras de funcionamento das sessões;
- Contrato comportamental.

Atividades

- Exposição oral sobre os objetivos do programa (5min.);
- Questionamento acerca das expectativas dos participantes (10min.);
- Brainstorming para definição das regras de funcionamento das sessões (10min.);
- Criação do “quadro das regras” (10min.);
- Conversação / diálogo sobre o contrato comportamental e assinatura do mesmo (15min.).

Materiais

- Cartolina e marcadores;
- Folha standard com o contrato comportamental.

Avaliação

- Observação (registo áudio e notas de campo).

Programa Competências Emocionais no CAO - Sessão 2

Objetivos

- Introduzir as emoções que serão abordadas;
- Identificar as emoções;
- Associar as emoções a diferentes sentimentos e estados físicos;
- Associar emoções às diferentes expressões faciais.

Conteúdos

- As emoções: alegria; tristeza; medo; zanga; surpresa; e nojo;
- As diferentes emoções e a comunicação verbal e não-verbal associada a cada emoção;
- O caso específico da expressão facial: os sinais faciais associados a cada emoção.

Atividades

- Conversação / diálogo sobre as diferentes emoções (10min.);
- Questionamento acerca das emoções que os participantes conhecem (10min.);
- Associação de imagens (“faces”) e palavras (“nome das emoções”) (15min.);
- Associação de vários estados físicos e sentimentos (escritos em cartões) à emoção correspondente (15min.).

Materiais

- Cartões com imagens (“faces”) representativas das diferentes emoções;
- Cartões com os nomes das emoções;
- Um cartão A4 para cada emoção e dossier para guardar estes cartões;
- Palavras impressas em papel recortado, relativas a diversos estados físicos e sentimentos.

Avaliação

- Observação (registo áudio e notas de campo).

Programa Competências Emocionais no CAO - Sessão 3

Objetivos

- Identificar as emoções.

Conteúdos

- A linguagem não-verbal das emoções;
- Partes do corpo e o caso específico da face.

Atividades

- Conversação / diálogo sobre a expressão não-verbal das emoções: o tom de voz, as partes do corpo e o caso específico da face (10min.);
- Recurso ao método interrogativo para incentivar à descrição de diferentes aspetos do rosto que podem revelar diferentes emoções (5min.);
- Recurso ao método interrogativo para pedir aos participantes exemplos de outros aspetos que podem revelar diferentes emoções (5min.);
- Exploração de jornais e revistas para recortar faces que representem as diferentes emoções (15min.).
- Elaboração de uma colagem em cartolina com as faces recortadas (15min.).

Materiais

- Cartolina e marcadores;
- Cartolina dividida em seis partes iguais, correspondendo cada parte a uma emoção;
- Jornais e revistas; tesoura e cola.

Avaliação

- Observação (registo áudio e notas de campo).

Programa Competências Emocionais no CAO - Sessão 4

Objetivos

- Identificar as emoções em si e nos outros;
- Compreender a importância de identificar eficazmente as emoções.

Conteúdos

- A importância de identificar eficazmente as emoções.

Atividades

- Mímica das emoções (10min.);
- Dinâmica “Conta uma situação em que...” (20min.);
- Dinâmica “Como é que o/a ... se sentiu?” (20min.);

Materiais

- Cartões (6) com o nome das emoções;
- Cartões com instruções “Conta uma situação em que te tenhas sentido...” para as diferentes emoções;
- Cartões com a descrição de diferentes situações.

Avaliação

- Observação (registo áudio e notas de campo).

Programa Competências Emocionais no CAO - Sessão 5

Objetivos

- Analisar e refletir sobre os temas que têm sido abordados (sessão após interrupção da Páscoa);
- Evocar as atividades desenvolvidas nas sessões anteriores e as aprendizagens realizadas;
- Incentivar a aplicação das aprendizagens na vida diária.

Conteúdos

- Evocação das sessões anteriores (sessão após interrupção da Páscoa).

Atividades

- Questionamento acerca do que se lembram das sessões anteriores, as atividades desenvolvidas, as aprendizagens realizadas e a sua aplicação na vida diária (15min.);
- Incentivo à partilha de experiências em que tenham sentido diferentes emoções (15min);
- Análise e exploração das experiências partilhadas (20min.).

Materials

- Não se aplica.

Avaliação

- Observação (registo áudio e notas de campo).

Programa Competências Emocionais no CAO - Sessão 6

Objetivos

- Analisar situações no contexto das salas de atividades, e pensar nas emoções envolvidas;
- Incentivar a aplicação das aprendizagens na vida diária;
- Generalizar os aspetos abordados nas sessões à vida diária.

Conteúdos

- As diferentes emoções;
- Identificação das emoções em si, nos outros e noutras formas de expressão;
- A identificação das emoções como componente essencial das interações sociais.

Atividades

- Observação e interação nas salas de atividades (aprox. 50min.);
- Incentivo à identificação do que estão a sentir no dia desta sessão, na área de atividade em que se encontram;
- Análise das respostas e reflexão compreensiva sobre o porquê de se sentirem de determinado modo;
- Debate sobre a importância de identificar as emoções dos outros na interação social.

Materials

- Não se aplica.

Avaliação

- Observação (notas de campo).

Programa Competências Emocionais no CAO - Sessão 7

Objetivos

- Identificar as pistas não-verbais do corpo humano acerca das emoções;
- Explicitar o uso que se pode dar às emoções: direcionar a atenção, evocar as emoções, altera o humor e resolver problemas.

Conteúdos

- Os sinais não-verbais descodificadores das emoções: expressão facial, movimentos corporais e tom de voz, e outras alterações corporais associadas às emoções;
- O uso das emoções.

Atividades

- Conversação / Diálogo sobre os sinais não-verbais descodificadores das emoções (15min.);
- Descrição das principais alterações corporais associadas às diferentes emoções (20min.);
- Debate sobre as diferentes formas como podemos usar as emoções (15min.);

Materiais

- Folha com a representação do corpo humano para sinalização dos sinais físicos.

Avaliação

- Observação (registo áudio e notas de campo).

Programa Competências Emocionais no CAO - Sessão 8

Objetivos

- Promover a capacidade de empatia;
- Compreender como a mesma situação pode provocar diferentes emoções em diferentes pessoas;
- Analisar situações e pensar sobre as emoções que essas situações podem evocar;
- Reconhecer estados emocionais inerentes às situações.

Conteúdos

- A importância da capacidade de empatia;
- Os estados emocionais que acompanham certas situações.

Atividades

- Incentivo à reflexão sobre como se sentiriam se estivessem no lugar do outro em determinada situação (5min.);
- Incentivo à partilha de experiências dos participantes (15min.);
- Conversação / diálogo sobre as emoções que sentiram nas situações partilhadas (10min.);
- Associação de imagens de situações à emoção que desencadeiam (10min.);
- Identificação de situações que desencadeiam cada uma das emoções (10min.).

Materiais

- Imagens de situações que representem as diferentes emoções;
- Folhas A4, em que um participante anotarás as situações partilhadas pelos restantes.

Avaliação

- Observação (registo áudio e notas de campo).

Programa Competências Emocionais no CAO - Sessão 9

Objetivos

- Analisar situações e pensar sobre as emoções que essas situações podem evocar (continuação);
- Reconhecer estados emocionais inerentes às situações (continuação).

Conteúdos

- Os estados emocionais que acompanham certas situações (continuação);
- A importância do conhecimento acerca dos estados emocionais inerentes às situações (previsibilidade; antecipação).

Atividades

- Prosseguimento da conversação / diálogo sobre como determinadas emoções acompanham certas situações (20min.);
- Incentivo à partilha de experiências dos participantes (10min.);
- Análise e discussão sobre as emoções que sentiram nas situações partilhadas (20min.);

Materiais

- Folhas A4, uma para cada emoção, em que um participante anotará as situações partilhadas pelos restantes.

Avaliação

- Observação (registo áudio e notas de campo).

Programa Competências Emocionais no CAO - Sessão 10

Objetivos

- Analisar situações no contexto das salas de atividades;
- Incentivar a aplicação das aprendizagens na vida diária;
- Generalizar os aspetos abordados nas sessões à vida diária.

Conteúdos

- Os estados emocionais que acompanham certas situações.

Atividades

- Observação e monitorização nas salas de atividades (aprox. 50min.);
- Incentivo à evocação de situações que desencadeiam determinadas emoções;
- Debate sobre a importância de compreender como a mesma situação pode provocar diferentes emoções, em diferentes pessoas.

Materials

- Não se aplica.

Avaliação

- Observação (notas de campo).

Programa Competências Emocionais no CAO - Sessão 11

Objetivos

- Analisar a forma como os participantes gerem as suas emoções;
- Incentivar à avaliação individual das suas estratégias;
- Refletir acerca de formas ajustadas de gerir as suas emoções.

Conteúdos

- A compreensão das emoções.
- A gestão das emoções: formas de agir que não magoam os outros.

Atividades

- Questionamento acerca das estratégias que já conhecem para gerir as diferentes emoções (5min.);
- Enumeração de algumas estratégias (10min.);
- Exploração de estratégias descritas em cartões: conversa / diálogo sobre cada uma das estratégias, complementando com exemplos do dia-a-dia (25min.);
- Elaboração do mapa das estratégias para afixar na sala principal (10min.).

Material

- Cartolina;
- Cartões que ilustram diferentes estratégias (com imagem e palavras).

Avaliação

- Observação (registo áudio e notas de campo).

Programa Competências Emocionais no CAO - Sessão 12

Objetivos

- Abordar o mapa das estratégias elaborado na sessão anterior;
- Avaliar o suporte fornecido pelo mapa de estratégias;
- Dar continuidade à reflexão acerca de formas ajustadas de gerir as emoções;
- Proceder à análise de situações-problema.

Conteúdos

- A gestão das emoções.

Atividades

- Debate sobre a aplicação e a eficácia das estratégias de gestão das emoções aprendidas, na vida diária (20min.);
- Incentivo à partilha de experiências pelos participantes (situações da vida diária, que tenham constituído uma situação-problema), através do registo das mesmas em pequeno grupo e da sua apresentação ao grande grupo (30min.).

Materiais

- Folha com tabela para registo das situações (uma para cada grupo).

Avaliação

- Observação (registo áudio e notas de campo).

Programa Competências Emocionais no CAO - Sessão 13

Objetivos

- Proceder à observação e monitorização do grupo no contexto de uma atividade na comunidade (ida ao teatro).

Conteúdos

- A compreensão das emoções;
- A gestão das emoções: valor retrospectivo e prospetivo das emoções;
- Formas de agir que não magoam os outros.

Atividades

- Acompanhamento do grupo numa ida ao teatro local para assistir a uma peça.

Materiais

- Não se aplica.

Avaliação

- Observação (notas de campo).

Programa Competências Emocionais no CAO - Sessão 14

Objetivos

- Proceder à análise e reflexão de situações-problema;
- Refletir e avaliar as suas próprias competências emocionais, o seu comportamento e a sua atitude;
- Associar a gestão adequada das emoções a uma melhor qualidade das interações sociais.

Conteúdos

- Controlo reflexivo das emoções;
- As competências emocionais e a interação social.

Atividades

- Incentivo à partilha de experiências pelos participantes (situações da vida diária que tenham constituído uma situação-problema), através do registo das mesmas pela psicóloga e posterior análise por todos elementos do grupo.

Materiais

- Folha com tabela para registo das situações.

Avaliação

- Observação (registo áudio e notas de campo).

Programa Competências Emocionais no CAO - Sessão 15

Objetivos

- Proceder à análise e reflexão de situações-problema.

Conteúdos

- Controlo reflexivo das emoções;
- As competências emocionais e a interação social.

Atividades

- Observação e monitorização nas salas de atividades (aprox. 50min.);
- Questionamento acerca do que estão a sentir e reflexão compreensiva sobre o porquê de se sentirem de determinado modo;
- Abordagem às estratégias aprendidas como forma alternativa de reagir em situações-problema;
- Roleplay para aplicação das estratégias aprendidas;
- Debate sobre a gestão adequada das emoções e o seu efeito nas interações sociais.

Materials

- Não se aplica.

Avaliação

- Observação (notas de campo).

Programa Competências Emocionais no CAO - Sessão 16

Objetivos

- Analisar e refletir sobre os temas que têm sido abordados ao longo do Programa;
- Evocar as atividades desenvolvidas nas sessões anteriores e as aprendizagens realizadas.

Conteúdos

- As diferentes emoções;
- Forma de expressão das emoções;
- A importância da capacidade de empatia;
- Os estados emocionais que acompanham certas situações;
- A gestão das emoções.

Atividades

- Análise pelo grupo de imagens de determinadas situações, evocando diferentes emoções, e questionamento acerca dos vários aspetos ligados às emoções: as formas de expressão presentes, as pistas não-verbais, uma possibilidade de história associada à imagem; estratégias mais adequadas para gerir as emoções inerentes (aprox. 50min.).

Materiais

- Várias imagens representativas de diferentes situações, evocando diferentes emoções, disponíveis no computador.
- Computador.

Avaliação

- Observação (registo áudio e notas de campo).

Programa Competências Emocionais no CAO - Sessão 17

Objetivos

- Proceder à análise e reflexão de situações-problema;
- Incentivar à utilização do conhecimento emocional para a resolução de situações-problema;
- Evocar as estratégias de gestão das emoções.

Conteúdos

- As competências emocionais e a interação social.

Atividades

- Incentivo à partilha de experiências pelos participantes (situações da vida diária que tenham constituído uma situação-problema), através da conversação/diálogo e posterior análise por todos elementos do grupo.
- Dinâmica: “Se eu estiver... posso...”

Materials

- Cartões com questões “Se eu estiver... posso...”

Avaliação

- Observação (registo áudio e notas de campo).

Programa Competências Emocionais no CAO - Sessão 18

Objetivos

- Finalizar o Programa.

Conteúdos

- Avaliação do Programa.

Atividades

- Exposição oral de síntese dos temas abordados no programa;
- Incentivo à reflexão avaliativa sobre o programa e à partilha das opiniões de cada participante sobre o programa;
- Aplicação do questionário de avaliação das sessões.

Materiais

- Questionário de avaliação das sessões.

Avaliação

- Observação (registo áudio e notas de campo).
- Questionário de avaliação do programa.

