

**Aspetos Desenvolvimentais da Inteligência Emocional em Jovens Institucionalizados**  
**Estudo de caso**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Érica Nicola Silva Anjo**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

maio | 2014

UMa

Asp

**Aspetos Desenvolvimentais da Inteligência  
Emocional em Jovens Institucionalizados**  
Estudo de caso

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Érica Nicola Silva Anjo**  
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO  
Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco

*“Atribuo um enorme valor ao  
fato de poder permitir-me  
compreender outra pessoa.”*

---

Carl Rogers

---

## **Agradecimentos**

À Instituição onde foram recolhidos os dados para a investigação.

À Professora Doutora Glória Franco, pela orientação deste trabalho, por todo o apoio, pela força transmitida e por ser uma referência nesta área do conhecimento. Por ter sido o Anjo que iluminou o meu caminho quando eu me perdi! Um muito obrigado.

À minha família, especialmente aos meus pais por terem sido, ao longo da minha vida, o meu maior suporte e por terem proporcionado todos os meios necessários para a concretização dos meus objetivos e de alguns sonhos. À minha mãe por ser a minha maior amiga. Ao meu pai por ser o melhor pai. Por todo o amor.

Ao Amor da minha vida, o meu filho por ter salvado a minha vida, por ser o meu Universo, a minha alma gémea. Por ter-me ajudado a crescer e ser quem sou hoje. Amo-te para a eternidade.

Ao meu irmão pelo amor, pela companhia ao longo da vida e por ser parte de mim. Por estar sempre comigo em todas as "viagens", sem nunca ter largado a minha mão quando voámos em céus turbulentos. Por ser o meu maior amigo e por ter sido o meu maior apoio ao longo de toda a minha gravidez e por me ter ajudado naquela que foi a maior e melhor decisão da minha vida

À minha Avó Conceição por ser muito minha amiga e por ter cuidado do meu filho quando eu precisei de trabalhar.

Ao meu avô Manuel Nascimento, por ter sido muito meu amigo e fazer-me sentir sempre muito especial. Descansa em paz meu querido.

À Jani Anjo e ao Jonas Anjo meus primos, grandes amigos, família e por serem magníficos e muito especiais. Para eles o meu amor e o meu grande obrigado.

À minha amiga Lénia, pela amizade, pelo apoio e carinho.

## Resumo

Nos últimos anos o interesse acerca do construto de inteligência emocional e das competências sociais tem aumentado. Este facto é explicado pela proliferação de vários estudos, que tem demonstrado a importância das competências socioemocionais na vida dos indivíduos. Os estudos, que incidem nas faixas etárias da infância e da adolescência, têm descrito a influência das competências sociemocionais em aspetos como o sucesso escolar, a adaptação social, bem-estar e ajuste psicológico.

O processo de institucionalização envolve grandes mudanças na estrutura emocional e social de crianças e jovens. Neste âmbito é importante conhecer como é e como ocorre o desenvolvimento sociemocional destes jovens e qual o impacto da institucionalização nas suas competências socioemocionais.

O estudo deu continuidade a uma investigação que tinha-se iniciado no ano de 2007, de forma a acompanhar o desenvolvimento dos indivíduos. A amostra incidiu sobre 20 utentes de uma instituição, com regime de internamento integral da Região Autónoma da Madeira. Foram aplicados os seguintes instrumentos: Matrizes Progressivas de Raven (CPM-SPM), Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: versão para jovens (EQ-i:YV), Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS) e Prova de Avaliação da Competência Social (PACS).

Os resultados apontam para um destaque das competências como a adaptabilidade flexibilidade, resolução de problemas e de aspetos relacionados com a resolução de situações sociais. Verificou-se igualmente uma redução das competências sociemocionais ao longo do tempo, particularmente no que concerne à perceção dos jovens acerca das suas competências intrapessoais, a motivação e autoconfiança para a para a resolução de situações sociais e as competências sociais em termos de liderança.

**Palavras - Chave:** Inteligência emocional, Competências sociais, Institucionalização

## **Abstract**

In the last years, the interest on the construct of emotional intelligence and social skills has increased. This is explained by the proliferation of several studies that have demonstrated the importance of social-emotional skills in the lives of individuals. The studies about childhood and adolescent, have described the influence of social-emotional skills in aspects such as academic success, social adaptation, well-being and psychological adjustment.

The institutionalization process involves major changes in emotional and social structure of children and youth. In this context it is important to know how it is, and how occurs the social-emocional development of these young people, and the impact of institutionalization in their social-emotional skills.

The study continued an investigation that had been initiated in 2007, in order to follow the development of individuals. The sample covered about 20 users of an institution with a full admission of the Autonomous Region of Madeira. The following instruments were applied: Raven's Progressive Matrices (CPM-SPM), Emotional Quotient Inventory (EQ-i: YV), PCIS and PACS.

The results point to a prominent skills of flexibility and adaptability, problem solving and aspects related to the resolution of social situations. The results say that was a decrease in sociemocionais skills over time, particularly in the perception of young people about their intrapersonal skills, motivation and confidence for solving social situations and social skills in terms of leadership.

**Keywords:** Emotional intelligence, social skills, Institutionalization

## Índice Geral

	Página
Introdução.....	1
<b>Parte I- Revisão Teórica.....</b>	<b>5</b>
Capítulo I- Inteligência Emocional.....	6
1.1 Origem da Inteligência Emocional.....	6
1.2 Conceito de Inteligência Emocional.....	8
1.3 Modelos de Inteligência Emocional.....	10
1.3.1 Modelo de Daniel Goleman.....	11
1.3.2 Modelo de Inteligência Emocional e Social de Bar-On.....	12
1.3.3 Modelo de Aptidões de Mayer e Salovey.....	13
1.4 Inteligência Emocional na Adolescência.....	14
Capítulo 2- Jovens Institucionalizados.....	16
2.1 Processo de Institucionalização.....	16
2.1.1 Realidade Portuguesa.....	18
2.1.2 Funcionamento das Instituições.....	19
2.2 Factores que levam à Institucionalização.....	20
2.3 Impacto da Institucionalização.....	22
2.4 Características Socioemocionais dos Jovens Institucionalizados.....	24
<b>Parte II- Estudo Empírico.....</b>	<b>27</b>
1. Metodologia.....	28
1.1 Questões de Investigação.....	28
1.2 Amostra.....	28
1.3 Instrumentos.....	30
1.3.1 Matrizes Progressivas de Raven (SPM/CPM).....	30
1.3.2 Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: versão para jovens (EQ- i:YV).....	31
1.3.3 Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS).....	32
1.3.4 Prova de Avaliação da Competência Social (PACS).....	33

1.4 Procedimentos.....	33
2. Apresentação dos Resultados.....	34
3. Discussão dos Resultados.....	56
<b>Parte III-Conclusões.....</b>	<b>61</b>
1. Limitações e Sugestões Futuras.....	63
Referências Bibliográficas.....	64

## Índice de Figuras

	Página
Figura 1. Modelo de aptidões de Mayer e Salovey.....	13

## Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição dos participantes por idade.....	29
Tabela 2. Distribuição dos participantes por sexo.....	29
Tabela 3. Estatística descritiva referente ao EQ-i:YV.....	35
Tabela 4. Estatística descritiva referente à PCIS.....	35
Tabela 5. Estatística descritiva referente à PACS.....	36
Tabela 6. Estatística descritiva do EQ-i:YV em relação aos momentos de investigação.....	37
Tabela 7. Resultado do teste de Wilcoxon para o EQ-i:YV.....	37
Tabela 8. Estatística descritiva da PCIS em relação aos momentos de investigação.....	38
Tabela 9. Resultado de teste de Wilcoxon para a PCIS.....	39
Tabela 10. Estatística descritiva da PACS relativamente aos momentos de investigação.....	39
Tabela 11. Resultados do teste de Wilcoxon para a PACS.....	40
Tabela 12. Estatística descritiva do EQ-i:YV em relação à variável sexo.....	41
Tabela 13. Estatística descritiva da PCIS em relação à variável sexo.....	42
Tabela 14. Estatística descritiva da PACS em relação à variável sexo.....	42
Tabela 15. Estatística descritiva do EQ-i:YV, em relação à variável sexo, no primeiro momento de investigação.....	43
Tabela 16. Estatística descritiva do EQ-i:YV, em relação à variável sexo, no segundo momento de investigação.....	44
Tabela 17. Resultado do teste de Mann-Whitney do EQ-i:YV, em relação à variável sexo, no primeiro momento de investigação.....	44
Tabela 18. Resultado de teste de Mann-Whitney do EQ-i:YV, em relação à variável sexo, no segundo momento de investigação.....	45
Tabela 19. Estatística descritiva da PCIS, em relação à variável sexo, no primeiro momento de investigação.....	45
Tabela 20. Estatística descritiva da PCIS, em relação à variável sexo, no segundo momento de investigação.....	46
Tabela 21. Resultado do teste de Mann-Whitney do EQ-i:YV, em relação à variável sexo, no primeiro momento de investigação.....	46
Tabela 22. Resultado do teste de Mann-Whitney do EQ-i:YV, em relação à variável sexo, no segundo momento de investigação.....	47
Tabela 23. Estatística descritiva da PACS, em relação à variável sexo, no primeiro momento de investigação.....	48

Tabela 24. Estatística descritiva da PACS, em relação à variável sexo, no segundo momento de investigação.....	48
Tabela 25. Resultado do teste de Mann-Whitney da PACS, em relação à variável sexo, no primeiro momento de investigação.....	49
Tabela 26. Resultado de teste de Mann-Whitney da PACS, em relação à variável sexo, no segundo momento de investigação.....	49
Tabela 27. Estatística Descritiva das Matrizes Progressivas de Raven em relação à variável sexo .....	50
Tabela 28. Estatística Descritiva das Matrizes Progressivas de Raven em relação à variável idade.....	51
Tabela 29. Estatística Descritiva das Matrizes Progressivas de Raven em relação aos momentos de investigação.....	51
Tabela 30. Coeficiente de correlação de Pearson entre as Matrizes Progressivas de Raven e o EQ-i:YV no primeiro momento de investigação.....	52
Tabela 31. Coeficiente de correlação de Pearson entre as Matrizes Progressivas de Raven e a PCIS no primeiro momento de investigação.....	52
Tabela 32. Coeficiente de correlação de Pearson entre as Matrizes Progressivas de Raven e a PACS no primeiro momento de investigação.....	53
Tabela 33. Coeficiente de correlação de Pearson entre as Matrizes Progressivas de Raven e o EQ-i:YV no segundo momento de investigação.....	54
Tabela 34. Coeficiente de correlação de Pearson entre as Matrizes Progressivas de Raven e a PCIS no segundo momento de investigação.....	54
Tabela 35. Coeficiente de correlação de Pearson entre as Matrizes Progressivas de Raven e a PACS no segundo momento de investigação.....	55

## Introdução

O conceito de Inteligência Emocional ficou mundialmente conhecido nos anos 90 com a publicação do livro de Daniel Goleman intitulado “Inteligência Emocional”, em 1995. Goleman neste livro descreve o conceito de Inteligência Emocional como “ *a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a capacidade de pensar, de sentir empatia e de ter esperança*” (Goleman, 1996, p. 54).

Mais tarde, Goleman modificou a sua definição, tornando-a mais clara e simples: a inteligência emocional “ *é a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações*” (Goleman, 2000, p. 323). De acordo com esta definição, é possível perceber que a inteligência emocional não só está relacionada com aspetos intrapessoais e da conduta interna do individuo mas também com aspetos interpessoais.

Outros autores debruçaram-se sobre o assunto, não de uma forma tão mediática, mas com uma abordagem empírica. É o caso de Salovey e Mayer (1990), que acreditam que a inteligência emocional envolve um conjunto de aptidões mentais e descrevem este conceito como a capacidade de monitorar os seus sentimentos e emoções, bem como os dos outros, discriminá-los e utilizar essa informação emocional para guiar os pensamentos e as ações (Salovey & Mayer, 1990).

Bar-On, por sua vez, postulou um modelo de inteligência emocional e social que assentava na perspectiva de que a inteligência emocional resulta de uma combinação de competências emocionais e sociais que estão relacionadas. Associados à inteligência emocional ainda estão um conjunto de factores que determinam a facilidade com que os indivíduos compreendem e expressam-se bem como a forma como compreendem os outros e se relacionam com estes. Por fim está presente a capacidade de enfrentar os desafios diários (Bar-On, 2006).

É possível afirmar que estes modelos de inteligência emocional apesar de serem diferenciados focam, de forma semelhante, a importância das emoções e o seu papel na vida dos sujeitos. Desta forma, é crucial compreender de forma generalizada o conceito de emoção e a sua importância e papel do quotidiano dos sujeitos.

Embora o conceito de inteligência emocional tenha contribuído para um novo olhar sobre as emoções, estas nem sempre foram vistas de uma perspectiva positiva. Por exemplo, na Antiguidade Clássica as emoções eram encaradas como algo que perturbava a razão humana. Aristóteles foi das poucas exceções, pois apresentava uma visão diferenciada, considerando as emoções como aspetos essenciais na vida humana (Dias, Cruz, & Fonseca, 2010).

O desenvolvimento do conceito de inteligência emocional também foi impulsionado pela investigação empírica que procurou compreender qual a importância deste tipo de inteligência e qual o seu contributo na vida dos indivíduos. Atualmente, são muitos os estudos que se debruçam sobre a inteligência emocional nas diferentes etapas de vida, focando aspetos desde o sucesso académico e profissional até ao bem-estar, por exemplo.

O conceito de inteligência geral foi utilizado durante muito tempo para determinar o sucesso escolar e profissional de um indivíduo. Contudo, segundo Detterman (citado por Mayer & Geher, 1996), apesar de o quociente de inteligência (QI) indicar o funcionamento intelectual de um indivíduo, não descreve todo um conjunto mais amplo de competências, como as emocionais e as sociais. De acordo com Mayer e Salovey (1997), a inteligência geral determina apenas 10 a 20% do sucesso académico ou profissional e assim ficam por explicar as fontes de 80 a 90% do sucesso dos sujeitos. Daí ser importante clarificar qual o papel da inteligência emocional não só no sucesso académico e profissional mas em outros domínios do ser humano.

Os estudos sobre a inteligência emocional têm incidido com grande relevância na fase da adolescência, especialmente por ser uma etapa marcada por muitas alterações físicas, psicológicas e sociais. Papalia, Olds e Feldman (2001) afirmam que a adolescência é um período muito complexo. A nível físico ocorrem todo um conjunto de alterações hormonais que provocam mudanças corporais. A nível do pensamento existe também uma alteração onde os jovens passam a pensar de forma abstrata e hipotética e ao nível dos sentimentos também se observa mudanças. À medida que o tempo decorre e o adolescente enfrenta determinadas tarefas desenvolvimentais, todas estas mudanças se interligam e permitem a entrada na fase adulta.

Existem muitas situações e problemáticas que se podem associar à adolescência, situações muitas vezes associadas à falta de informação por parte dos jovens, contudo, numa sociedade onde a partilha de informação reina, poderão estar subjacentes outros fatores. É exatamente sobre esta questão que Fernández- Berrocal e Extremera (2005)

debruçam-se, de acordo com estes autores, algumas das problemáticas da adolescência não ocorrem por falta de informação, mas sim por carência de competência emocionais e sociais para enfrentar os desafios do dia-a-dia. Assim é importante que as instituições educativas implementem não só a partilha de informação mas o desenvolvimento de competências emocionais e sociais.

O desenvolvimento destas competências têm-se revelado muito positivo, apresentando benefícios ao nível do sucesso escolar, saúde e bem-estar, prevenção do uso de álcool e drogas, violência e *bullying* (CASEL, 2011).

Uma influência que também tem sido muito relacionada com o desenvolvimento emocional de crianças e jovens é o contexto familiar. Os pais têm um grande efeito no desenvolvimento emocional dos filhos mais especificamente no autocontrolo, sociabilidade, problemas de conduta, competência entre pares, depressão e estratégias de *coping*. Embora ainda exista uma lacuna de investigação nestes termos, as conclusões têm apontado para uma relação muito forte entre as práticas parentais e o desenvolvimento emocional das crianças (Alegre & Benson, 2000).

Partindo deste pressuposto, subsiste uma questão, tendo o contexto familiar um papel tão determinante no desenvolvimento socioemocional das crianças e jovens e representando um forte suporte emocional, como ocorrerá este desenvolvimento em indivíduos que residem num ambiente totalmente diferenciado como é o caso das instituições psicoeducativas.

A experiência da institucionalização é complexa porque representa não só a separação com a família (primeiro sistema de vinculação), mas também por a criança e o jovem trazer consigo, na sua maioria, todo um conjunto de situações de vida adversas e penosas. Por outro lado, inicia-se todo um processo de adaptação a uma nova estrutura e a um quotidiano completamente diferente, que segundo Vorria et al. (2006), nem sempre é o mais positivo e estimulante.

Apesar de os jovens institucionalizados poderem ser provenientes de ambiente familiares desajustados, muitas vezes, o processo de institucionalização não representa por si só uma mudança positiva e uma resposta às necessidades das crianças e jovens. Existem muitas carências nas instituições portuguesas, falta de espaço, superlotação das instituições o que poderá ter como consequência a não valorização e atendimento às necessidades individuais dos jovens e carência afetiva por parte dos mesmo (Gribble, citado por Vieira, 2009).

No estudo de Camacho (2012), verificou-se que existe uma falta de competências emocionais por parte dos recursos humanos das instituições. As crianças e jovens das instituições referem que o espaço institucional apresenta carências a nível afetivo e não potencializam a autoestima e uma vinculação segura e que os funcionários são emocionalmente distantes.

Neste sentido, e na existência de uma profunda lacuna ao nível da investigação sobre a inteligência emocional em crianças e jovens institucionalizados, a presente dissertação de mestrado tem como objetivos compreender quais os aspetos desenvolvimentais da inteligência emocional em jovens institucionalizados. Esta investigação é a continuação de uma outra que tinha sido iniciada acerca de cinco anos, na sequência do processo irão ser recolhido os dados no mesmo grupo de jovens e assim obter um entendimento mais profundo sobre o seu desenvolvimento emocional.

Compreender as características emocionais dos jovens é essencial quando procuramos intervir com os mesmos. No caso dos jovens institucionalizados estão pendentes todo um conjunto de necessidades que nem sempre são satisfeitas e é essencial conhecer quem são esses jovens e como se estrutura o seu mundo emocional.

A opção por esta temática parte não só pelo meu interesse pessoal pela questão das emoções, mas por ter tido contacto com jovens institucionalizados no âmbito do meu estágio curricular. Ao compreender melhor o seu mundo emocional será possível planear estratégias educativas mais eficazes de intervenção junto desta população, trabalho esse que nem sempre é fácil pelas características destes jovens.

Em relação à estrutura da dissertação esta será dividida em três partes. A primeira parte compreende dois capítulos: o primeiro dedicado à Inteligência Emocional, os seus pressupostos, principais teorias e implicações no quotidiano dos sujeitos. O segundo capítulo abordará a questão dos jovens institucionalizados, as suas características e especificidades. A segunda parte tratará do estudo empírico, onde será exposto a metodologia, a apresentação e análise dos resultados e a discussão dos mesmos. A última parte dirá respeito às conclusões da investigação, limitações e sugestões futuras.

# Parte I

---

Revisão Teórica

## Capítulo 1- Inteligência Emocional

### 1.1 Origem da Inteligência Emocional

O ser humano procura incessantemente o caminho para a felicidade e o para o sucesso pessoal, académico, profissional e social. Esta procura parecia impossível quando os desenvolvimentos da psicologia no século passado fizeram crescer a esperança de uma resposta. Os teóricos começaram a rejeitar uma conceção única de inteligência e a procurar outro tipo de competências que pudessem explicar o sucesso de alguns sujeitos em diversas áreas, principalmente, no que diz respeito aos relacionamentos interpessoais.

Um dos grandes contributos partiu de Howard Gardner, psicólogo que se dedicou ao estudo das inteligências múltiplas. Para Gardner (1983,) o Quociente de Inteligência (QI) poderá indicar dados importantes acerca da forma como uma criança ou jovem enfrentarão as exigências académicas, contudo, este número indica muito pouco acerca do sucesso que poderão alcançar na vida. Gardner considera que existe um conjunto vasto de capacidades mentais, daí a necessidade de uma visão pluralista da inteligência. Assim o autor defendeu a existência de oito tipos de inteligência: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica/corporal, interpessoal e intrapessoal.

As inteligências pessoais de Gardner mereceram uma atenção particular, especialmente pela valorização atribuída aos relacionamentos sociais e ao mundo interno dos indivíduos. A inteligência interpessoal envolve a capacidade de compreender as emoções, motivações, desejos e intenções das outras pessoas, engloba também a forma adequada de responder às mesmas. A inteligência intrapessoal diz respeito ao autoconhecimento, à capacidade de identificar as próprias emoções, potencialidades e limitações (Gardner, 1993). Estas inteligências, nomeadamente a intrapessoal, têm sido consideradas semelhante à Inteligência Emocional (IE) (Mayer & Salovey, 1999).

Outro grande contributo para o estudo das emoções foram os desenvolvimentos das investigações sobre as emoções e a forma como estas interagem com os processos cognitivos. António Damásio, através dos seus estudos, concluiu que a emoção e a razão funcionam num processo de interdependência, facto que durante muito tempo foi rejeitado uma vez que a razão e a emoção eram considerados polos opostos. No livro *O Erro de Descartes* é descrito o caso de um paciente que tinha uma área específica do cérebro danificada, como consequência, o paciente revelou uma grande incapacidade para sentir as emoções e tomar decisões. Assim o neurologista verificou que uma lesão cerebral

influenciou não só a parte emocional mas também a razão do indivíduo. Assim, colocou a hipótese de estes dois polos funcionarem conjuntamente. Desta forma, as emoções fazem parte do processo de raciocínio e tomada de decisão. Damásio (2000) ainda acrescenta que a emoção poderá potencializar a razão especialmente no que diz respeito às questões pessoais e sociais.

Este trabalho proporcionou uma refutação das ideias anteriores que consideravam que as emoções prejudicavam a razão e as ações dos indivíduos, atualmente a noção que está a ser cimentada é que a emoção não constitui uma dificuldade mas sim um auxílio ao funcionamento da razão.

A palavra emoção é proveniente do latim *emovere* que significa movimentar ou deslocar, de forma mais genérica quando o indivíduo se emociona por alguma coisa deixa transparecer para o exterior um conjunto de sinais, sejam verbalizações, expressões faciais (Silva, 2010).

Definir o conceito de emoção tem sido um processo complexo, uma vez que existem múltiplas definições e abordagens que destacam componentes biológicos, comportamentais, cognitivos sociais e de expressão das emoções. De acordo com Damásio (2003), as emoções ocorrem de forma automática, quando o sujeito experiencia um determinado estímulo. São assim uma resposta do sujeito perante um acontecimento. Já Pinto (citado por Silva, 2010) considera que a emoção é uma experiência individual que envolve todos os componentes do ser humano, é um processo complexo que poderá ser proporcionado por um estímulo ou um pensamento e envolve um conjunto de reações. Este processo ainda envolve um conjunto de reações fisiológicas, uma interpretação cognitiva e esta experiência varia de sujeito para sujeito.

Segundo Vaz Serra (citado por Martins & Melo, 2008), em termos psicológicos, as emoções influenciam a atenção, a memória, a tomada de decisão, respostas motoras e ostentam um papel de destaque nos comportamentos dos sujeitos. Por exemplo, um indivíduo que tenha medo de alturas estará mais atento perante um lugar muito alto ou poderá mesmo evitá-lo. Este facto representa a importância das emoções na adaptação dos sujeitos às demandas da vida (Gross, citado por Vaz, 2009).

Izard, Schultz e Levinson (citado por Martins & Melo, 2008) também se debruçaram sobre estas questões, referindo o papel fulcral das emoções no desenvolvimento de personalidades saudáveis. Para o autor, as capacidades dos indivíduos para a compreensão das suas emoções revelam-se mais importantes que as capacidades

associadas ao conceito geral de inteligência. As emoções ainda possuem um carácter social, pois auxiliam o sujeito a observar e avaliar o comportamento e intenções dos outros.

Em suma, as emoções representam um papel fundamental no quotidiano do sujeito, sendo errado pensar que estas prejudicam os seus comportamentos e ações. É verdade que isso pode acontecer mas apenas quando as emoções experienciadas pelos indivíduos não auxiliam a sua adaptação a diversas situações e ambientes.

## **1.2 Conceito de Inteligência Emocional**

O conceito de IE resulta da união de dois conceitos que, durante muito tempo, foram considerados opostos, emoção e cognição. Porém é necessária muita atenção na abordagem destes termos. As emoções exercem influência sobre o pensamento e consequentemente os comportamentos. No entanto, esta influência pode não representar somente comportamentos inteligentes, como realçam Mayer e Salovey (1997). Assim sendo, a interação entre emoção e cognição não é sinónimo de IE.

Mayer, Caruso e Salovey (2000) afirmam que a IE para ser considerada um tipo de inteligência terá de assentar em vários pressupostos, o concetual, correlacional e desenvolvimental. Segundo o critério concetual, uma inteligência deverá refletir uma performance mental. O critério correlacional diz respeito ao facto de um tipo de inteligência deverá descrever um conjunto de aptidões que embora semelhantes distinguem-se de outras capacidades já descritas na conceptualização de outras inteligências. O último critério, o desenvolvimental indica que uma inteligência desenvolve-se com a idade e a experiência. Salovey e Mayer na sua conceptualização de IE definiram um modelo que envolve aptidões mentais, características semelhantes a outras inteligências como a inteligência social defendida por Thorndike e as inteligências pessoais de Gardner e, as aptidões descritas desenvolvem-se ao longo do tempo. (Mayer, DiPaolo, & Salovey, 1990; Salovey & Mayer, 1990;)

A primeira descrição do termo IE data de 1953, considera-se que no romance de Jane Austen *Pride and Prejudice*, a escritora descreve algumas personagens como emocionalmente inteligentes. Mais tarde, nos anos 60, um psicólogo alemão descreveu um défice de IE em mães, défice este que foi tratado com psicoterapia e medicação (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008). No entanto a sua conceptualização e aprofundamento, enquanto construto psicológico pode-se afirmar que surgiu em 1990 e pertence aos investigadores Mayer e Salovey.

Mayer (citado por Franco, 2003; 2007) distingue três momentos na história do construto de inteligência emocional.

O primeiro momento, entre 1990 e 1993, corresponde ao desenvolvimento do construto da inteligência emocional, onde os investigadores John Mayer e Peter Salovey publicam uma série de artigos. O artigo *Emotional Intelligence*, publicado em 1990, reúne materiais teóricos sobre a inteligência emocional, sugerindo uma definição para a mesma. No mesmo ano foi publicado outro artigo *Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for Intelligence Intelligence*, que apresenta um estudo acerca da percepção das emoções.

O segundo período, entre 1994 e 1997, é marcado pela grande divulgação da IE pelo jornalista e psicólogo Daniel Goleman. Goleman publicou o livro *Emotional Intelligence* em 1995 e rapidamente se tornou um *best seller*. Este livro descreveu uma visão de IE baseada na conceptualização de Mayer e Salovey. Segundo Mayer, Salovey e Caruso (2008), a divulgação jornalística impulsionada por Goleman contribuiu para o reconhecimento do conceito e por isso a sua importância deve ser reconhecida.

O terceiro momento, iniciou-se em 1998 e decorre até os dias de hoje, e é marcado por uma intensificação das investigações sobre a inteligência emocional e pela integração do construto. Neste período, consolidam-se três níveis de inteligência emocional, uma de Mayer e Salovey (1990), que define a IE como um tipo de inteligência social que “*involves the ability to monitor one's own and other's emotions, to discriminate among them, and to use the information to guide one's thinking and actions.*” (p. 189).

Para estes autores, a IE inclui a expressão das emoções, a gestão das emoções em relação a si próprio e aos outros e a utilização dos conteúdos emocionais na resolução de problemas (Mayer & Salovey, 1997). Mais tarde, os autores complementaram esta definição descrevendo a inteligência emocional como a capacidade de perceber, avaliar e expressar as emoções, gerar sentimentos que auxiliem o pensamento, compreender as emoções e o controle das emoções de forma a promover o crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997).

Goleman (1995) considera a IE como um conjunto de capacidades mentais mas também de personalidade. Assim, vê a IE como a “*capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações, de controlar os impulsos e adiar a recompensa, de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjogue a faculdade de pensar, de sentir empatia e de ter esperança*” (p.54).

Numa linha igualmente eclética, Bar-On (2000) descreve a inteligência emocional e social como um conjunto de habilidades não cognitivas, emocionais, pessoais e interpessoais. Estas habilidades interagem de forma adaptativa e contribuem para atingir o sucesso nas tarefas diárias.

Apesar dos estudos da IE já serem avançados, contribuindo para uma melhor compreensão do conceito, características, formas de medida e importância da IE, ainda é necessário percorrer um longo caminho. Segundo Franco (2007), a forma como têm sido conduzidos alguns estudos não têm contribuído para o desenvolvimento do conceito porque, devido à sua pequena dimensão, não permitem comparações. A autora também indica o facto de muitos dos instrumentos utilizados serem pouco desenvolvidos, facto também descrito por Grewal e Salovey (2005), que considera que o processo de mensuração da IE não se afigura fácil. No mesmo sentido, Austin (2005) ressalta a necessidade de um trabalho contínuo nas propriedades psicométricas e validade do construto de IE.

### **1.3 Modelos de Inteligência Emocional**

O profundo interesse, que se tem verificado nos últimos anos, pela IE permitiu o desenvolvimento de modelos explicativos deste conceito. De acordo com a revisão da literatura realizada constatou-se que os modelos de IE podem ser divididos em dois grandes grupos: modelos mistos, modelos de habilidades e ainda um conjunto de modelos que complementam estes dois grandes grupos.

Nos modelos mistos, os principais autores são Goleman e Bar-On. Estes modelos incluem traços de personalidade, a motivação, a tolerância, a frustração, a gestão do stresse, a ansiedade, a confiança, a persistência, entre outras (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010). Por sua vez, os modelos de habilidades atribuem à IE um conjunto de habilidades de processamento de informação emocional. Estes modelos não consideram a influência de traços pessoais como os modelos mistos. Na opinião de Caruso, Mayer e Salovey (2002), estes modelos consideram que a IE é constituída por um conjunto de aptidões que permitem aos sujeitos atuar de forma mais inteligente, uma vez que existe uma interação adaptativa entre as emoções e o pensamento.

Relativamente aos restantes modelos, estes englobam traços de personalidade, aptidões cognitivas e contributos pessoais de investigadores. Segundo García-Fernández e

Giménez-Mas (2010), estes modelos, na sua maioria, procuraram mediatizar e divulgar o conceito de IE.

### **1.3.1 Modelo de Daniel Goleman**

O jornalista e psicólogo Daniel Goleman desenvolveu um modelo de IE que procurou identificar quais as razões porque algumas pessoas tinham sucesso na vida e outras não, embora pudessem ter um Quociente Intelectual (QI) elevado. Para Goleman (1995), a resposta para esta pergunta encontra-se num conjunto de características associadas à IE, como o autocontrolo, o zelo, a persistência e a capacidade de automotivação. Assim o autor afirmou que o conceito de quociente emocional (QE) não é um conceito oposto ao QI mas sim um complemento.

Estas capacidades não têm um carácter inato mas podem ser aprendidas e ensinadas, permitindo assim que os indivíduos possam utilizar as suas competências intelectuais para atingir o sucesso pessoal. A educação emocional contribui para o processo de aprendizagem, facilita o trabalho em equipa, as relações interpessoais, interação social, decisões relacionadas com o consumo de drogas, álcool, tabaco, entre outros (Branco, 2004).

Para este autor, a inteligência geral, e a IE ativam diferentes áreas cerebrais, enquanto a inteligência geral se associa ao funcionamento do neórcortex, a IE envolve um funcionamento mais elaborado entre as zonas mais antigas do cérebro com as zonas mais recentes, nomeadamente o neórcortex.

O modelo de Goleman considera cinco áreas, e dentro de cada área associou um conjunto de competências, refazendo um total de 25. As cinco áreas são a autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e competências sociais.

A autoconsciência diz respeito ao conhecimento dos próprios estados internos, preferências e intuições. A autorregulação corresponde à gestão dos estados internos, consciência moral, adaptabilidade e inovação. A motivação envolve todo um conjunto de tendências emocionais que orientam os sujeitos a atingir determinados objetivos. Seguem-se duas competências sociais, a empatia que se traduz na consciência dos sentimentos, necessidades e preocupações dos outros sujeitos e as competências sociais que envolvem a proficiência de induzir respostas desejáveis nos outros (Goleman, 1998).

De forma a medir as competências descritas por Goleman foram desenvolvidos dois instrumentos, o *Emotional Competency Inventory 360*, que é uma medida de 360 graus e o *Emotional Intelligence Appraisal*, que é uma escala de autorrelato (Silva, Lourenço, Peralta, & Carvalho, 2010).

O modelo de Goleman afigurou-se muito importante porque contribui para a valorização de outras competências que não só as intelectuais. Contudo, a visão de IE foi mais alargada e o próprio autor afirmou que o seu modelo desviou-se do conceito puro de IE, centrando-se principalmente nas questões do trabalho, das organizações e da liderança.

### **1.3.2 Modelo de inteligência emocional e social de Bar-On**

Um dos nomes importantes no tema da IE é o do psicólogo Reuven Bar-On, que se tem dedicado ao estudo da IE desde 1980. Bar-On afiançava que a IE resultava da combinação de competência emocionais e sociais, por este motivo integra a parte social na designação do seu modelo. A IE, segundo este autor (Bar-On, 2006), assume-se então como: *“a cross-section of interrelated emotional and social competencies, skills and facilitators that determine how effectively we understand and express ourselves, understand others and relate with them, and cope with daily demands.”* (p.14).

Desta forma, uma pessoa com competências emocionais e sociais compreende-se a si própria e expressa as suas emoções, desejos e vontades, compreende os outros indivíduos e relaciona-se com estes e, por último, enfrenta com sucesso as exigências do quotidiano. O autor define a capacidade de o sujeito estar consciente de si mesmo e de compreender as nossas potencialidade e limitações, de compreender os outros e expressar os sentimentos de forma adaptativa como a base de toda a IE (Lippels, 2009).

Bar-On (2000) identifica cinco habilidades que estão relacionadas com diferentes competências emocionais e sociais: intrapessoais, interpessoais, adaptabilidade, gestão de stresse e humor geral. De acordo com Franco (2008) em cada uma destas habilidades encontram-se muitos traços de personalidade.

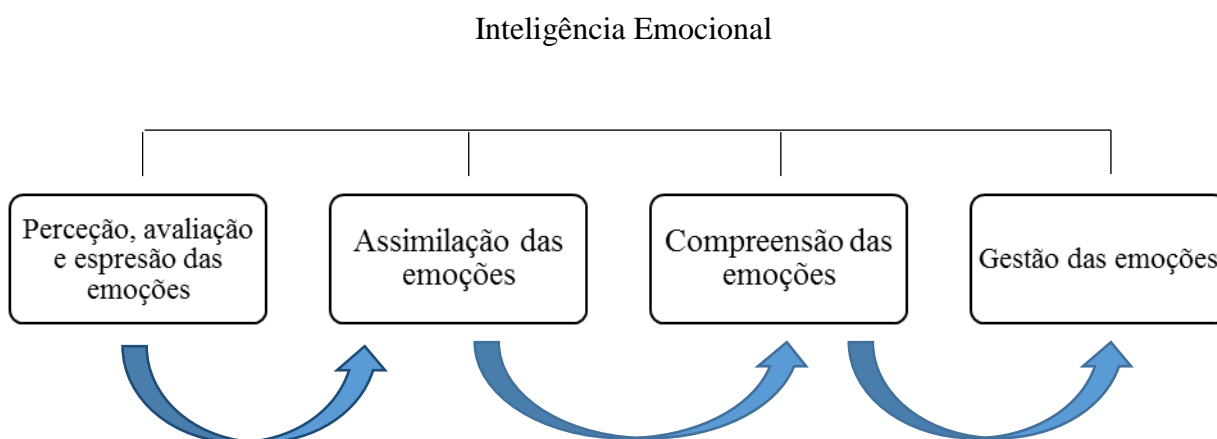
A dimensão intrapessoal está relacionada com fatores internos ao indivíduo, envolve o estar consciente acerca de si próprio, das suas capacidades e limitações, a capacidade de compreender as suas emoções e pensamentos e expressá-los. O factor interpessoal diz respeito à capacidade de estar atento às emoções e necessidades dos outros e estabelecer relacionamentos sociais saudáveis. Inclui competências como a empatia e

responsabilidade social. A adaptabilidade envolve a resolução de problemas pessoais e sociais, sentido de realidade e a flexibilidade. Um indivíduo com capacidade de adaptação analisa as situações e procura dar uma resposta eficaz e adequada. A gestão do stress faz alusão à regulação emocional e engloba a tolerância, controlo dos impulsos. A última dimensão, o humor geral, é composta pelo otimismo e felicidade, envolve uma visão positiva acerca da vida e dos acontecimentos (Bar-On, 2006; Franco, 2008).

De acordo com Bar-On (2006), um indivíduo emocionalmente e socialmente inteligente consegue gerir os aspetos pessoais e sociais da sua vida, porque realiza uma avaliação quer do seu mundo interno, quer externo, e consegue responder de forma imediata, resolvendo problemas e tomando decisões. Neste processo, o indivíduo tem de gerir as emoções e utilizá-las em seu benefício e manter uma atitude otimista.

Este modelo foi desenvolvido ao longo do tempo, nomeadamente com estudos utilizando o Emotional Quotient Inventory (EQ-i).

### 1.3.3 Modelo de aptidões de Mayer e Salovey



**Figura 1.** Modelo de aptidões de Mayer e Salovey (Adaptado de Mayer e Salovey (1997))

O modelo de Mayer e Salovey entende a IE como a capacidade de reconhecer o significado das emoções e utilizar a informação emocional para auxiliar um conjunto de tarefas cognitivas como o raciocínio, resolução de problemas e criatividade (Franco, 2007; Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2001; Mayer & Caruso, 2008; Mayer & Salovey, 1997; Salovey, 1999). Este modelo define quatro áreas: percepção das emoções, assimilação das emoções, compreensão das emoções e gestão das emoções. As dimensões estão organizadas de forma hierarquizada, sendo o primeiro ramo o nível mais baixo e o último nível o mais complexo (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000) (ver figura 1). Em cada ramo,

estão subjacentes determinados domínios: A percepção das emoções diz respeito à identificação das emoções, não apenas em si mais também nos outros; a capacidade de identificar emoções não só em pessoas mas também objetos, arte, música, paisagens; capacidade de expressar de forma precisa as emoções e a capacidade de discriminar expressões emocional, ou seja compreender se as emoções expressas correspondem realmente ao que o sujeito sente. A assimilação das emoções corresponde à utilização das emoções para auxiliar o pensamento, o julgamento dos sujeitos e a memória (Franco, 2008; Mayer & Salovey, 1997). A compreensão das emoções envolve o pensamento acerca das emoções, conhecer as diversas emoções e o repertório emocional a eles relacionado, interpretar o significado das emoções, a capacidade de compreender sentimentos complexos e a capacidade de compreender a transição entre estados emocionais. O último ramo, o mais complexo, envolve não somente o controlo emocional mas, também, a avaliação das emoções e dos comportamento e situações, a capacidade de analisar a necessidade ou não de mudar as emoções ou manter de acordo com a situação (Franco, 2008; Mayer & Salovey, 1997).

De forma a avaliar os quatro ramos do modelo de aptidões, Mayer, Salovey e Caruso (1997) desenvolveram inicialmente o *Multifactor Intelligence Scale* (MEIS), mais tarde, aprimoraram esta escala e surgiu o *Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT). Atualmente, o desenvolvimento do MSCEIT levou ao MSCEIT versão 2.0 (Franco, 2007).

#### **1.4 Inteligência Emocional na Adolescência**

O grande interesse que a IE tem suscitado grande interesse por estar relacionado com os benefícios que têm sido atribuídos a este construto. No contexto educativo, especialmente, a IE tem assumido um importante papel, uma vez que é considerado uma forma de promover o desenvolvimento socioemocional de crianças e jovens. Rivers, Brackett, Reyes, Mayer, Caruso e Salovey (2012) afirmam que a competência emocional na infância e adolescência prediz uma fase adulta mais saudável e produtiva. De forma a explorar os benefícios para o desenvolvimento dos jovens, será realizada uma análise em quatro domínios em que têm sido desenvolvidas investigações: bem-estar e ajuste psicológico, relações interpessoais, rendimento escolar e comportamentos de risco.

Extremera e Fernández-Berrocal (2004) debruçaram-se sobre a influência da IE nos níveis de bem-estar e ajuste psicológico. Os investigadores afirmam que estudos realizados

nos EUA com jovens universitários comprovaram que os estudantes com resultados mais elevados nos instrumentos de IE apresentavam menos sintomas físicos, menos ansiedade social e depressão, autoestima mais elevada, maior satisfação interpessoal e uma maior utilização de estratégias de resolução de problemas. Liau (2003), num estudo com jovens do ensino secundário, verificou que os adolescentes com níveis de IE mais baixos apresentam níveis mais elevados de stresse, depressão e queixas somáticas. Um outro estudo, centrado na saúde mental dos adolescentes, constatou que a IE, quer medida através de instrumentos de aptidões ou autorrelato, pode contribuir de forma significativa para prever a saúde mental dos adolescentes (Davis & Humphrey, 2012). Ainda um estudo de Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera e Pizarro (2006) procurou testar a hipótese de que as competências emocionais poderiam prever o ajustamento psicológico. Assim demonstrou-se que algumas competências emocionais, nomeadamente a discriminação de emoções, estava negativamente correlacionada com os níveis de ansiedade e depressão.

Nas definições de IE estão descritas não só habilidades intrapessoais mas também interpessoais, ou seja, um sujeito que possui níveis elevados de IE identifica, compreende, discrimina, e gere as suas emoções mas também envolve a perceção e compreensão das emoções nos outros indivíduos. A forma como o sujeito gere as suas emoções está intrinsecamente ligada aos seus relacionamentos sociais. Por exemplo, um indivíduo que consegue gerir as suas emoções e utilizá-las de forma adaptativas tem mais probabilidade de estabelecer relações sociais positivas. Desta forma parte-se do pressuposto que as competências emocionais são importantes na adaptação social. Lopes, Salovey e Straus (2003) verificaram que é necessário ter em consideração a componente emocional para um melhor compreensão do funcionamento emocional. Outro estudo, levado a cabo por Lopes, Salovey, Coté e Beers (2005), comprovou que os jovens que obtiveram resultados mais elevados nas habilidades de regulação emocional consideravam-se socialmente mais sensíveis e pró-sociais que os restantes. Um estudo realizado com jovens entre os 13 e os 15 anos, revelou dados muito interessantes. Os jovens com níveis de IE mais elevados eram mais competentes ao nível dos estabelecimento e manutenção de relações interpessoais, tinham mais amigos e um apoio social maior, sentiam-se mais satisfeitos com a sua rede social (Ciarrochi, Chan, & Bajgar, 2001).

Os estudos acerca da IE e o rendimento escolar têm sido um pouco contraditórios. Alguns estudos comprovam a relação entre os dois aspetos, enquanto outros mostram poucas evidências (Ângelo, 2007). Parker et al. (2004), num estudo com estudantes do ensino secundário, utilizando o EQ-i: YV, demonstram de forma geral que a IE poderá

predizer o sucesso acadêmico. No mesmo sentido o sucesso escolar encontrou-se correlacionado com a maioria das dimensões avaliadas pelo EQ-i:YV, os estudantes com um desempenho escolar mais elevado apresentaram, igualmente, níveis mais elevados na escala interpessoal, adaptabilidade e gestão do stresse. Khajehpour (2011) também realizou um estudo sobre estes termos e observou que a inteligência emocional, a par do envolvimento emocional poderão fornecer dados sobre o sucesso escolar. Silva e Duarte (2012) estudaram um grupo de jovens universitários e observaram que o sucesso escolar encontra-se relacionado com a IE, especificamente as médias de curso. Petrides, Frederickson e Furnham (2004), também verificaram esta relação em adolescentes.

Da mesma forma que a IE tem sido associada ao bem-estar psicológico, níveis de IE baixos poderão potencializar comportamentos de risco por parte dos adolescentes. Alguns estudos têm verificado correlações entre níveis baixos de IE e o consumo de álcool, substância ilícitas e comportamentos delinquentes (Brackett, Mayer, & Warner, 2004; Liao, 2003; Trinidad & Johnson, 2001). Os estudos de Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello e Extremera (2006) também revelaram dados importantes: os adolescentes mais ágeis na regulação emocional apresentam um menor consumo de tabaco e álcool.

Tendo em conta todos os factores positivos associados às competências da IE, torna-se fulcral promover nas crianças e jovens o desenvolvimento dessas mesmas competências. É necessário uma sensibilização da sociedade, das escolas, das famílias, dos professores e educadores para estas questões, promovendo assim o desenvolvimento global e efetivo dos jovens.

## **Capítulo 2. Jovens Institucionalizados**

### **2.1 Processo de Institucionalização**

A sociedade moderna procura estar atenta ao bem-estar e qualidade dos seus cidadãos. Este olhar mais atento é orientado especialmente nos indivíduos mais frágeis e que não possuem condições físicas, psicológicas e sociais para providenciar para si próprios as necessidades básicas do ser humano, sejam elas físicas, sociais, de educação e afetivas. Um grupo que merece especial atenção é o das crianças e jovens, que tendo uma idade inferior a 18 anos, encontram-se sobre a responsabilidade das respetivas famílias, ou de instituições sociais públicas ou privadas.

Na Convenção dos Direitos da Criança foram definidos um conjunto de medidas que os estados membros têm a obrigatoriedade de cumprir. É descrito essencialmente que os estados membros têm o dever de garantir “à criança a proteção e os cuidados necessários ao seu bem-estar (...) (Convenção sobre os Direitos da Criança,1989, p.6) e, neste sentido, os países também têm a responsabilidade de avaliar se os representantes legais das crianças, sejam as famílias ou instituições, cumprem o seu papel. No caso específico das instituições, os estados membros devem garantir que o funcionamento das instituições, serviços e estabelecimentos que têm crianças a seu cargo está de acordo com as leis e que garantem as necessidades de segurança e saúde. Todas as medidas tomadas devem olhar pelo superior interesse da criança. É o Estado que deve garantir os cuidados à criança quando as famílias ou outras entidades por determinadas razões não o são capazes de fazer (Convenção sobre os Direitos da Criança,1989).

O processo de institucionalização na sociedade ocidental possui uma grande tradição onde existem relatos da Grécia Antiga e do Império Romano. Ao longo do tempo, as instituições sofreram algumas mudanças que acompanharam a própria evolução da sociedade. Na idade média, as instituições tinham um carácter profundamente religioso, e tinham como objetivo colmatar as necessidades da população, derivadas das guerras (Casas, citado por Camacho, 2012). Mais tarde, no século XVIII, as instituições passam a ter um carácter mais prestativo, onde existia a preocupação de prestar auxílio a crianças órfãs e crianças portadoras de deficiência. De acordo com Carvalho (1999), estas instituições prestavam cuidados deficitários aos seus utentes, situação essa que foi colmatada com o tempo e com o reconhecimento da importância da proteção de crianças e jovens por parte do poder legislativo.

A definição do processo de institucionalização é tão complexa como o próprio processo, uma vez que este envolve múltiplas medidas, diversos agentes e uma intervenção que engloba os domínios individuais, familiares, escolares e comunitários.

De acordo com Alberto (2003), as instituições de acolhimento de crianças e jovens têm como objetivo principal a proteção de crianças e jovens em situações menos favorecidas ou de risco derivadas do ambiente familiar, e pretende fomentar o seu desenvolvimento psicossocial. Ou seja, o processo de institucionalização pretende proporcionar às crianças e jovens todas as ferramentas para que estas possam desenvolver-se de forma adequada e saudável. Por sua vez, Sandomingo citado por Quintãns (2009) descreve que as instituições voltadas para o acolhimento de crianças e jovens são instituições sociais que podem ser de índole pública ou privada, e estão centradas na

prestação de cuidados às crianças e jovens que, por diversos motivos têm de ser separadas do seu seio familiar. Nesta definição, a institucionalização é vista como a alternativa mais adequada perante a incapacidade ou falta de recursos das famílias de origem.

O processo de institucionalização, embora possa ter contornos comuns a nível mundial, como os que constam na Convenção dos Direitos da Criança, possuiu uma estrutura que poderá ser diferenciada e única. Neste sentido, é importante conhecer o caso português, nomeadamente quais os organismos responsáveis pelo processo de institucionalização e como se configura a estrutura de intervenção.

### **2.1.1 Realidade portuguesa**

A proteção de crianças e jovens em Portugal foi marcada pela publicação da primeira lei de proteção à criança, em 1911. Esta publicação coincidiu com o surgimento de tribunais de menores. A intervenção realizada inicialmente partia de um pressuposto mais específico, onde os tribunais e as instituições eram os principais agentes. Mais tarde em 1962, foi publicada a Organização Tutelares de Menores, posteriormente revista. Esta publicação foi de máxima importância, uma vez que providenciou não só uma atitude remediativa mas preventiva. Por outro lado, também permitiu uma intervenção mais ecológica, considerando outros agentes (Cansado, s.d.).

Nos anos 80, assiste-se novamente a um alargamento da estrutura de apoio e intervenção. Segundo Cansado (s.d), surgiram um número significativo de instituições particulares de solidariedade social, linhas de apoio e a criação de comissões de proteção de menores. Outro marco importante na história da institucionalização em Portugal ocorreu nos anos 90, onde foi formulado um novo modelo de proteção às crianças e jovens em risco. Este modelo consagra uma participação mais significativa da comunidade no processo, onde se requer uma parceria entre as entidades públicas e privadas com ligações às questões da infância e juventude, Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e tribunais.

As CPCJ foram criadas na sequência do Decreto de lei nº 189/91 (Ministério da Justiça, 1991) e são organismos oficiais não judiciais com autonomia funcional. As Comissões possuem um domínio local e são competentes na área do município onde têm sede. De forma mais específica, têm como função o apoio e proteção às crianças e jovens. Esta entidade procura defender os direitos das crianças e jovens até aos 18 anos ou, em

determinadas situações, até aos 21 anos. A intervenção para a defesa dos direitos obedece a determinados princípios como o interesse superior da criança, a privacidade, intervenção precoce, intervenção mínima, proporcionalidade e atualidade, responsabilidade parental, prevalência da família, obrigatoriedade da informações e subsidiariedade (Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens, 2013a).

A Comissão ainda procura prevenir todo um conjunto de situações suscetíveis de influenciar negativamente a saúde, segurança, educação, desenvolvimento com o intuito maior de garantir o bem-estar pleno dos indivíduos (CNPCJ, 2013a).

Segundo Alves citado por Pires (2011) em Portugal, existem três tipos de respostas de acolhimento destinadas às crianças e jovens, de acordo com as suas especificidades:

a) **Unidades de Emergência (UE)**

Estas unidades procuram fazer face a situações de emergência imediata, onde crianças ou jovens dos zero aos 18 anos não podem permanecer junto do núcleo familiar. O período de acolhimento não poderá exceder as 48 horas (Instituto para o Desenvolvimento Social, 2000);

b) **Centros de Acolhimento Temporário (CAT)**

Os Centros de Acolhimento Temporário visam o acolhimento de crianças e jovens por um período que não ultrapassa os seis meses, resultante de situações em que se justificou a necessidade de um afastamento temporário do contexto familiar. Este acolhimento pode ser realizado não só pelos centros de acolhimento mas também por famílias de acolhimento (Instituto para o Desenvolvimento Social, 2000);

c) **Lares de Infância e Juventude**

Os lares proporcionam um acolhimento de longa duração. Este tipo de medida é utilizado quando devido a situações de risco se justifica o afastamento definitivo da criança e jovem do núcleo familiar. Nesta classificação estão englobados não só os lares mas também o processo de adoção (Instituto para o Desenvolvimento Social, 2000).

### **2.1.2 Funcionamento das instituições**

As instituições, embora possam possuir estruturas e visões de intervenção diferentes, deverão obedecer a alguns aspetos comuns, como afirma Castellani e Schalock citado por Ferreira (2010), entre os quais a gestão da qualidade e relações de respeito e confiança, de forma a promover a qualidade e a redução de riscos. De facto, a instituição é

uma organização social e é-lhe inerente todo um conjunto de processos de gestão de questões mais práticas e de logística, como igualmente gestão dos recursos humanos.

As instituições não representam apenas o contexto onde são colmatadas as lacunas da estrutura familiar e social mas uma oportunidade de desenvolvimento integral dos indivíduos, um espaço de crescimento de apoio afetivo e desenvolvimento de vínculos significativos. A instituição representa um lar, onde as crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo e é importante que se sintam em casa e que tenham liberdade para verbalizar as suas necessidades. Os recursos humanos da instituição de acolhimento são peças-chaves neste processo de integração porque, segundo Ferreira (2010), são os elementos responsáveis pelo processo de desenvolvimento do utente.

O funcionamento das instituições em Portugal tem uma história de grandes dificuldades. É possível citar as dificuldades a nível material e a nível humano. De acordo com Vieira (2009) algumas instituições de acolhimento possuem falta de espaço e de materiais adequados. De acordo com o estudo de Paiva (2012) acerca da perceção de crianças institucionalizadas, a perceção das crianças sobre as condições da instituição afetam o seu bem-estar.

No mesmo sentido, nem sempre os recursos humanos das instituições possuem as características e as atitudes mais apropriadas para responder adequadamente às necessidades afetivas das crianças e jovens.

Por vezes, os espaços de acolhimento podem tornar-se contextos de risco e a existência de relatos de maus tratos e abusos nas instituições vão ao encontro desta afirmação.

É crucial, contudo, clarificar que o processo de institucionalização, apesar de algumas situações mais negativas, poderá apresentar sucesso e promover a melhoria das condições de vida e um conjunto de oportunidades para as crianças e jovens em situações de risco. Para algumas crianças e jovens, a institucionalização poderá representar o único meio de desenvolvimento adequado.

## **2.2 Factores que levam à Institucionalização**

A família é um grupo social que exerce uma forte influência na vida e no quotidiano dos indivíduos. É na família que se inicia o processo de socialização e a aprendizagem das primeiras regras e normas sociais. Todo o processo educativo que se inicia no contexto familiar contribui de forma significativa para a construção da

personalidade das crianças e jovens. A família, por outro lado, também tem um papel de suporte, correspondendo às necessidades mais básica e afetivas das crianças e jovens e constituído um espaço de suporte e amor.

A família porém nem sempre constitui um espaço harmonioso e de crescimento pessoal. Por vezes, a existência de padrões familiares desadequados levam a uma intervenção extrafamiliar pela entidades competentes, fazendo valer a máxima de que o mais importante é o interesse superior da criança. Segundo Sousa e Ribeiro (2005), as famílias multiproblemáticas são caracterizadas por: comportamentos problemáticos, que se mantêm ao longo do tempo; défices, principalmente por parte dos progenitores, nas questões funcionais e relacionais; extrema dependência dos meios sociais. É possível associar também situações de risco como a toxicodependência, alcoolismo, violência doméstica, entre outros.

As influências de meios familiares desestruturados sobre o desenvolvimento de crianças e jovens têm sido uma preocupação permanente. A existência de negligência e maus tratos infantis e juvenis não é uma problemática recente, mas atualmente o olhar sobre estas questões é mais profundo. Neste sentido, as entidades de índole social procuram proporcionar às crianças e jovens em risco um conjunto de medidas de proteção e o primeiro passo resume-se a identificar as situações de risco e que requerem uma intervenção social (Pires, 2011).

Existem diversos factores que podem influenciar a ocorrência de maus tratos tais como as características dos pais, nível socioeconómico baixo, condições de vida precárias a nível de habitação e cuidados, antecedentes de maus tratos e negligência na família, perturbações físicas e mentais, falta de competências parentais, problemas ao nível da vinculação, baixa autoestima por parte da progenitora e consumo de álcool e drogas (Ferreira, 2010;Magalhães, 2002). A Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens (2013b) diferencia o conceito de risco das situações de risco, onde a manutenção de factores de risco poderá conduzir a situações de risco. Todavia, é necessário explicitar que nem todas as situações de risco derivam de um conceito de risco prévio. É o caso de situações de falecimento dos progenitores, a título de exemplo.

De acordo com a Lei de Proteção de Crianças e Jovens, Lei nº 147/99 (Ministério da Justiça, 1999), a criança ou jovem está em perigo quando os pais ou outros representantes legais colocam em perigo a sua segurança, saúde, formação educação e desenvolvimento, e quando este perigo afeta profundamente a sua segurança e estabilidade. Esta lei ainda descreve algumas situações que podem ser enquadradas no conceito de

perigo: quando a criança ou jovem está entregue a si mesmo, quando a criança ou jovem é vítima de maus tratos físicos, psíquicos e abusos sexuais, quando não são prestados às crianças e jovens os cuidados adequados para a sua faixa etária, quando são sujeitos a trabalhos excessivos e quando existe o contacto com comportamentos que prejudicam significativamente o seu desenvolvimento global.

Outro ponto que também é essencial refletir é o facto de a aplicação de medidas de apoio social e, mais especificamente o início de processo de institucionalização, poderem advir não somente das situações de risco verificadas, mas dos comportamentos desajustados apresentados pelas crianças e jovens, advindos das situações de risco. Segundo o Instituto de Segurança Social (2010), as crianças e os jovens institucionalizados apresentam problemas de comportamento observados, a partir dos seis anos de idade e entre os 15 e os 17 anos estes problemas são expressos de forma mais evidente. Outras características também entram no padrão dos jovens institucionalizados como deficiências mentais e físicas (Pires, 2011).

O processo de institucionalização é um acontecimento marcante na vida de uma criança ou de um jovem, na sequência de um passado recente, que, muitas vezes foi traumático e onde não foi possível um desenvolvimento adequado. Neste quadro e para um conhecimento mais profundo sobre esta população é essencial avaliar o impacto da institucionalização nos diversos domínios e perceber quais as características destas crianças e dos jovens. No presente estudo o foco será orientado para a fase da adolescência uma vez que vai ao encontro dos pressupostos e objetivos da investigação.

### **2.3 Impacto da Institucionalização**

O processo de institucionalização de uma criança ou jovem é um processo muito complexo e que envolve alguns riscos para o bem-estar e desenvolvimento das crianças ou jovens.

Quando a institucionalização é a medida imposta, parte-se do pressuposto que é o caminho mais adequado de proteção de uma criança ou jovem que se encontrava exposta a diversos riscos. Por vezes, o processo de institucionalização não assume os efeitos pretendidos podendo potencializar a manutenção de factores de risco e conseqüentemente uma ameaça ao desenvolvimento pessoal. Bronfenbrenner (1979) também se manifestou acerca desta questão, referindo que existe um aumento do risco se no ambiente institucional existe pouca interação entre o cuidador e a criança/jovem e quando existe uma forte restrição ao comportamento espontâneo.

Os estudos sobre o impacto da institucionalização no funcionamento e desenvolvimento das crianças/jovens incidiram nas instituições da segunda metade do século XX. Estes estudos descreveram a existência de lacunas em três aspetos: a nível da saúde e higiene, na estimulação e ações desenvolvidas e na qualidade das relações interpessoais e vinculação. Atualmente, o ponto que têm suscitado mais atenção é o terceiro (Fernández del Valle, 1992). Outros estudos demonstram que de forma generalizada a institucionalização acarreta um impacto negativo no desenvolvimento das crianças e jovens (Gunnar, Bruce, & Grotevant, 2000; Maclean, 2003). Contrariamente, também alguns estudos comprovaram a necessidade da valorização das oportunidades oferecidas pelas instituições e que estas poderão ser a melhor saída em situações familiares adversas (Siqueira & Dell’Aglia, 2006).

Os impactos da institucionalização são transversais a todos os domínios da vida humana. Assim este processo tem repercussões a nível social, físico, cognitivo, académico e emocional/afetivo.

Na opinião de Camacho (2012), um dos grandes impactos da institucionalização é criado pela própria sociedade que usualmente possui preconceitos em relação aos jovens institucionalizados. Por sua vez, os preconceitos gerem imagens depreciativas que conduzem à discriminação e exclusão social. Para as crianças/jovens, esta situação, aliada a todo um conjunto de acontecimentos passados e todas as mudanças de vida atual, torna-se extramente difícil e agrava todas as adversidades já existentes. Neste sentido, o jovem, tendo em conta a influência do domínio social na forma como o adolescente se vê, poderá experienciar desvalorização pessoal e autodiscriminação.

A nível físico, os estudos não são tão extensos comparativamente com os outros domínios mas, de forma geral, salientam que as crianças e jovens institucionalizados apresentam mais problemas de saúde comparativamente às crianças e jovens não institucionalizados. Johnson et al. citado por Quintãns (2009) e Fisher, Ames, Chisholm e Savoie (1997) avaliaram as condições médicas de crianças adotadas que anteriormente vivam em instituições e comprovaram que apenas uma pequena percentagem apresentava-se saudável. Esta situação pode derivar de algumas carências apresentadas pelas instituições, nomeadamente em termos de cuidados básico e alimentação.

A nível cognitivo, os estudos apontam para o facto de os níveis de funcionamento intelectual das crianças e jovens institucionalizados apresentaram-se inferiores comparativamente com as outras crianças e jovens em situações diferenciadas (Tizard & Joseph, citado por Quintãns, 2009). Um dos motivos apresentados com esta situação é o

facto de não ser reforçada a necessidade de uma relação mais próxima entre os educadores da instituição e os utentes.

As instituições como representantes legais dos seus utentes têm o dever de providenciar a educação e a formação profissional das crianças e jovens. Alguns estudos têm demonstrado a existência de insucesso escolar de crianças e jovens institucionalizados e que as dificuldades apresentadas mantêm-se, muitas vezes, ao longo do tempo. Segundo o estudo de Santos (2009), as dificuldades cognitivas associadas à desmotivação, desinteresse e problemas psicológicos influenciam o desempenho na sala de aula.

As crianças e jovens institucionalizados experienciaram, numa idade precoce, situações problemáticas e, por vezes, como já foi descrito, as instituições não proporcionam o desenvolvimento emocional e social. Neste sentido, o nível emocional e afetivo tem sido uma temática de profundo interesse, como salienta Mota e Matos (2010). Resumidamente, a institucionalização poderá ter um impacto grande na vida de uma criança ou jovem pois representa o afastamento da família e de outras relações estabelecidas, poderá também representar graves problemas ao nível da vinculação, perturbações no funcionamento social, entre outras (Camacho, 2012).

#### **2.4 Características Socioemocionais Jovens Institucionalizados**

A partir da revisão teórica realizada foi possível constatar que uma instituição não define, por si só, as crianças e jovens que acolheu. É necessário um olhar mais abrangente que possa englobar não só a questão da institucionalização mas também todo o período antecedente a este processo.

É verdade que os motivos que levam à retirada de uma criança/jovem dos meios familiares podem assumir um padrão de problemáticas que se repete ao longo do tempo e que as consequências da vivência em condições de vida adversas possam constituir, igualmente, padrões de comportamento e problemáticas no período de permanência na instituição. Não se pretende de certa forma catalogar estas crianças e jovens em termos de características socioemocionais mas descrever um conjunto de traços e características emocionais que são predominantes e comuns. Toda a criança ou jovem é único e qualquer intervenção deve ter em conta esse aspeto, todavia a definição de características gerais contribui para um olhar mais atento e para a identificação.

O processo da vinculação assume grande importância desde a infância, de acordo com os estudos de Ainsworth citado por Mota & Matos (2008). A noção da figura de

vinculação, por parte da criança, representa uma base fundamental para o futuro do adolescente e do adulto. Quando estas figuras fornecem cuidados, proteção e afeto estão lançadas as bases para o desenvolvimento da regulação emocional e um sentimento de competência pessoal e em relação à figura de vinculação, uma vez que, a criança nutre um conjunto de sentimentos positivos sobre si e sobre os outros. Uma vinculação de qualidade entre os pais e a criança ou jovem potencializam a autoestima e a autoconfiança.

Sendo a família um factor tão importante no desenvolvimento futuro das crianças e jovens, torna-se fulcral refletir sobre as situações onde os laços afetivos com a família são cortados ou inexistentes e ou em outros casos corrompidos por situações como os maus tratos e negligência. A inserção num contexto diferenciado como é o institucional poderá representar vulnerabilidade por parte dos jovens e envolve um sentimento de perda e de abandono. Todavia, é também possível uma adaptação menos adversa em que o adolescente, através de processos de resiliência, se consiga adaptar. No mesmo sentido, a interação positiva e vinculativa com figuras significativas como por exemplo funcionários da instituição, professores, colegas, poderá ser a resposta para as carências pessoais, afetivas e sociais e promover o seu desenvolvimento adaptativo (Mata & Matos, 2008).

Esta vinculação, porém, nem sempre é possível uma vez que as crianças e jovens poderão apresentar graves dificuldades de vinculação e que logicamente irão prejudicar o seu funcionamento social e o estabelecimento de relações interpessoais positivas e seguras. Por exemplo, nos casos de adoção, os estudos apontam para o desenvolvimento de padrões de vinculação atípicos em relação aos pais adotivos, nomeadamente o inseguro (Chisholm; O'Connor et al.; Marcovitch et al., citado por Quitães, 2009). Fisher et al. (1997) verificaram que mesmo em algum tempo após a adoção, 32% das crianças apresenta dificuldades de relacionamento com os pares.

Vários estudos têm-se debruçado sobre os aspetos emocionais das crianças institucionalizadas, por exemplo Dell'Aglio e Hutz citado por Santos, Ribeiro, Ukita, Pereira, Duarte e Custódio (2010) observaram que as crianças institucionalizadas apresentam níveis de depressão mais altos. Já Santos et al. (2010), no seu estudo, procurou comparar as características emocionais e de personalidade das crianças institucionalizadas e não institucionalizadas. Foram verificados os seguintes aspetos: crianças institucionalizadas apresentavam mais traços de psicoticismos e neuroticismo, mais agressividade, sentimentos de hostilidade, isolamento social, ansiedade, timidez, tristeza, impulsividade e instabilidade emocional, imaturidade, fraca capacidade de verbalização das suas dúvidas e ansiedades. O mesmo estudo deixou claro que estas características não

resultam por si só do processo de institucionalização mas igualmente do passado das crianças.

Em suma, os estudos apontam para a existência de características emocionais próprias das crianças e jovens institucionalizados. De forma geral estas características apontam para situações menos positivas e que resultam em problemáticas significativas. Todavia, é importante não esquecer que estas crianças e jovens poderão apresentar diversas competências emocionais e sociais que poderão trabalhar de forma ativa para um futuro adaptativo e feliz.

# Parte II

---

Estudo Empírico

## **1. Metodologia**

Num processo de investigação, é traçado todo um *design* de estudo consoante os objetivos e intenções do investigador. É importante, na escolha dos métodos e processos, verificar se estes são os mais adequados e mais fiáveis para o estudo.

O presente estudo é de natureza quantitativa e mais especificamente pode ser descrito com um estudo longitudinal.

O estudo é longitudinal uma vez que houve um período de seguimento da amostra e existem pelo menos dois pontos no tempo em que os dados foram recolhidos e desta forma é possível estudar as mudanças ocorridas nos indivíduos estudados.

### **1.1 Questões de Investigação**

- Quais os aspetos socioemocionais mais evidenciados pelos jovens institucionalizados?
- Será que houve evolução das competências socioemocionais nos dois momentos de investigação?
- Será que o sexo influencia as competências socioemocionais e a sua evolução com o tempo?
- Qual a relação entre o raciocínio abstrato e as competências socioemocionais e a sua evolução ao longo do tempo?

### **1.2 Amostra**

Neste estudo contou-se com a participação, de 20 jovens, utentes de uma instituição que recebe jovens em regime de tempo integral.

A presente instituição acolhe crianças e jovens de ambos os sexos com necessidades especiais ou que se encontram em situações de risco. A sua visão é multidisciplinar procurando abarcar todas as dimensões humanas, promovendo o desenvolvimento das potencialidades das crianças e jovens, a aprendizagem escolar, a formação profissional e a integração socioprofissional dos jovens, de acordo com as suas aptidões.

Na primeira aplicação dos instrumentos, em 2007, os participantes possuíam idades compreendidas entre os oito e os 13 anos, com uma média de 11.10 e um desvio padrão de 1.334. No segundo momento de recolha dos dados, passado seis anos, os participantes tinham idades entre os 13 e os 18 anos, com uma média de 16.10 e um desvio padrão de 1.334. De destacar que inicialmente o número da amostra era 24 mas quatro dos jovens foram excluídos pois já não se encontravam na instituição, tornando-se impossível a recolha dos dados.

**Tabela 1.** *Distribuição dos participantes por idade*

		1º Momento										2º Momento													
		8		9		10		11		12		13		13		14		15		16		17		18	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	2.5%	2	5%	3	5%	7	15%	7	15.5%	4	7.5%	1	2.5%	2	5%	2	5%	6	15%	7	17.5%	2	5%	5	12.5%
T		24										20													

Relativamente ao sexo dos participantes, é possível observar, através da tabela 3.1, que a maioria dos participantes (58,3%) é do sexo masculino e 41,7% é do sexo feminino, no primeiro momento da recolha dos dados. No segundo momento 55% dos participantes eram do sexo masculino e 45% do sexo feminino.

**Tabela 2.** *Distribuição dos participantes por sexo*

		1º Momento				2º Momento			
		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
		N	%	N	%	N	%	N	%
		14	58.3%	10	41.7%	11	55%	9	45%
T		24				20			

### **1.3 Instrumentos**

#### **1.3.1 Matrizes Progressivas de Raven (*Standard Progressive Matrices- SPM*) e Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (*Coloured Progressive Matrices- CPM*) (Raven, Court, & Raven, 2001)**

As Matrizes Progressivas de Raven são uma prova psicológica desenvolvida por John Raven na Escócia, foi publicado em 1938 (Bandeira, Alves, Giacomel, & Lorenzatto, 2004) e é composto por três versões diferentes: a forma geral (*Standard Progressive Matrices-SPM*), a forma colorida (*Coloured Progressive Matrices-CPM*) e a forma avançada (*Advanced Progressive Matrices- APM*). No presente estudo foi utilizado a forma geral e a colorida.

As Matrizes Progressivas de Raven enquadram-se na categoria de testes não-verbais e tem como objetivo a mensuração da inteligência geral, mais especificamente a capacidade do sujeito deduzir relações. Este teste é particularmente importante e muito utilizado quer pela simplicidade da sua estrutura como pela facilidade de administração. A aplicação da prova não está dependente nem é dificultada por questões culturais e linguísticas e é facilmente realizado por indivíduos iletrados, com dificuldades auditivas e problemas de linguagem (Kamphaus, 2005).

As Matrizes Progressivas de Raven (*Standard Progressive Matrices- SPM*) são destinadas a indivíduos com idade superior a seis anos e consistem num conjunto de figuras geométricas abstratas em que os sujeitos têm de indicar qual o elemento em falta. Esta prova é constituída por um total de 60 itens divididos em seis conjuntos ou sets (A, B, C, D, E), cada set apresenta 12 elementos. As figuras são a preto e branco e estão no topo de cada página. Cada matriz apresenta uma parte em falta e as figuras opcionais são apresentadas em baixo da matriz.

Todos os itens estão organizados em ordem crescente de dificuldade, ou seja, cada item apresenta um nível de dificuldade mais elevado que o item anterior (Brites, 2009; Raven, Court, & Raven, 2001).

As Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (*Coloured Progressive Matrices- CPM*) destinam-se a crianças com idades compreendidas entre os cinco e os 11 anos de idade, a idosos e a indivíduos portadores de deficiência. Esta prova segue os padrões da forma normal, no que concerne à administração, mas possui uma estrutura mais reduzida e as matrizes são coloridas e algumas a preto e branco. O teste é constituído por três conjuntos de figuras (A, Ab, B), num total de 12 itens (Raven, Court, & Raven, 2001).

Na aferição portuguesa, a prova apresentou os resultados referentes à consistência foram elevados, com um Alfa de Cronbach (0.91) (Simões, 1994).

### **1.3.2 Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: versão para jovens (EQ-i:YV) (Bar-On & Parker, 2000)**

Bar-On, no seu modelo de inteligência emocional e social, concebeu este tipo de inteligência como um conjunto de competências não cognitivas que indicavam o sucesso dos sujeitos para enfrentar os desafios do quotidiano. O autor, de forma a medir estas competências, desenvolveu um conjunto de instrumentos destinados a crianças, jovens e adultos.

O Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: versão para jovens, segue as diretrizes do modelo de inteligência emocional desenvolvido por Raven Bar-On e destina-se a crianças dos sete aos 18 anos de idade (Bar-On, citado por Carr, 2011). Este é um instrumento de autorrelato onde os sujeitos descrevem a sua perceção acerca das suas competências emocionais e sociais.

O instrumento é constituído por 60 itens distribuídos por cinco subescalas: intrapessoal, interpessoal, adaptabilidade, gestão de stresse e humor geral. Para além das subescalas, o inventário inclui dois indicadores de validade: impressão positiva e índice de consistência. O indicador impressão positiva refere-se às respostas atribuídas, com o intuito de criar uma imagem positiva, ou seja, procura identificar os sujeitos que procuram transmitir uma imagem extremamente positiva de si próprio.

O preenchimento do questionário dura em média entre 25 a 30 minutos e requer um nível de leitura do quarto ano de escolaridade. As respostas são dadas numa escala tipo Likert, de quatro níveis, que descrevem a frequência com que determinadas situações ocorrem (1-Nunca, 2- Às vezes, 3-Quase Sempre, 5-Sempre). Em termos de validade, o questionário tem apresentado resultados positivos, a amostra normativa presente no manual do EQ-i: YV contou com a participação de 9172 crianças e adolescentes e os níveis de consistência interna foram satisfatórios, com valores entre 0.65 a 0.90 (Wood, Parker, & Keefer, 2009). Nos estudos de aferição para a população portuguesa (Candeias, Rebelo, Silva, & Cartaxo, 2011) obteve-se uma boa validade de constructo. O questionário apresentou uma consistência interna de 0.87 para a escala total, 0.86 para a escala Adaptabilidade, 0.83 para a escala Intrapessoal-impressão positiva, 0.81 para a escala

Interpessoal, 0.70 para a escala intrapessoal-expressão das emoções, e 0.69 para a gestão do stresse.

Este questionário ainda possui uma versão reduzida constituída por 30 itens e com um tempo de aplicação que varia entre 10 a 15 minutos. Esta versão foi desenvolvida para situações de limitação de tempo ou quando os indivíduos não conseguem completar a versão longa.

### **1.3.3 Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS) (Candeias, 2007)**

A Prova Cognitiva de Inteligência Social foi concebida por Adelinda Candeias, em 2007, e enquadra-se nos instrumentos de habilidades e apresenta duas versões, uma destinada a crianças entre os seis e os 11 anos de idade e a outra a jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos de idade. Esta prova foi construída, tendo em conta o pressuposto que a inteligência social pode ser avaliada através da análise dos processos cognitivos e dos conhecimentos utilizados pelos sujeitos na resolução de problemas sociais. Por outras palavras, a prova permite identificar os indivíduos que possuem capacidades para solucionar problemas interpessoais, liderar com processos de comunicação e gestão de conflitos (Carvalho, 2011)

A prova é composta, em ambas as versões, por três imagens que representam uma situação social do quotidiano. Na PCIS-6/11, as imagens são acompanhadas por oito questões, em que as primeiras cinco questões são de resposta aberta e as restantes são respondidas através de uma escala tipo Likert de cinco valores. Na PCIS-12/17, estão presente 16 questões, sendo as 10 primeiras de resposta aberta e as restantes, igualmente, numa escala de tipo Likert de cinco pontos. As perguntas de resposta aberta dizem respeito à dimensão resolução de problemas sociais e as restantes às dimensões motivação, autoconfiança, familiaridade e experiência (Martinho, 2013).

O desempenho dos sujeitos é avaliado segundo três critérios. O critério processual analisa os componentes do processo cognitivo utilizados na resolução dos problemas interpessoais. Pelo critério contextual é analisado o conhecimento apresentado pelos indivíduos e o último critério, o atitudinal, é analisado a auto percepção da motivação e interesse pela tarefa bem como a percepção de autoconfiança em relação à situação (Carvalho, 2011).

Em termos psicométricos, a prova tem demonstrado bons indicadores quer de consistência interna quer de precisão e validade. Na análise factorial, a dimensão resolução

de problemas interpessoais obteve um alfa de Cronbach de 0.93, a motivação e autoconfiança (0.73) e a familiaridade e experiência (0.72) (Candeias et al., 2011).

#### **1.3.4 Prova de Avaliação da Competência Social (PACS) (Candeias, 2008)**

A prova Socialmente em Ação é a versão para crianças da Prova de Avaliação da Competência Social (PACS), desenvolvida por Adelinda Candeias, em 2008. No desenvolvimento da prova a autora teve por referência o Social Competence Nomination Form (SCNF), que é um dos testes mais fiáveis e válidos para a avaliação das competências sociais.

A Prova Socialmente em Ação foi desenvolvida, para que, através de um conjunto de situações, fosse possível a identificação de referências comportamentais e contextuais importantes para descrever a competência situacional do sujeito. Assim é possível, através desta prova, recorrer a diversas fontes de informação, quer do próprio indivíduo como dos pares e professores (Candeias, Rebelo, & Silva, 2011).

A prova consiste num conjunto de cinco situações sociais, em que o sujeito tem de ler as situações e responder a duas perguntas para cada situação, a primeira pergunta diz respeito à perceção do indivíduo acerca do desempenho e a segunda ao nível de dificuldade da situação. As respostas são atribuídas numa escala tipo Likert de três valores (Frac, suficiente, excelente; difícil, nem fácil nem difícil, fácil).

Dos estudos realizados a prova tem revelado uma boa consistência interna, com um coeficiente alfa de cronbach de cerca de 0.82 (Nunnaly, citado por Candeias et al., 2011).

### **1.4 Procedimentos**

A investigação, em ambos os momentos de recolha, iniciou-se com um pedido de autorização à instituição para o desenvolvimento do estudo.

Após o consentimento da direcção da instituição procedeu-se à definição das datas para a administração dos instrumentos, que decorreu no mês de julho de 2013. A recolha dos dados decorreu numa sala disponibilizada pela instituição, um lugar calmo e livre de possíveis distrações. Devido à quantidade e à extensão de alguns instrumentos, a aplicação prolongou-se por mais do que um dia para cada participante. Esta estratégia permitiu que os participantes estivessem mais atentos e concentrados.

Após a recolha de dados estes foram analisados com o recurso do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (IMB SPSS 20.0). Realizou-se uma análise descritiva para analisar os dados de forma geral e estatística não paramétrica para a comparação de amostras emparelhadas. A opção por este tipo de testes pretendia explorar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de recolha de dados relativamente às dimensões avaliadas.

## **2. Apresentação dos Resultados**

A apresentação dos resultados está estruturada consoante as questões de investigação. Para cada questão, procurou-se aplicar os testes estatísticos mais adequados à informação que se pretendia investigar. Assim, a análise dos resultados conjugou a análise descritiva, a testes não paramétricos, uma vez que não estavam presentes os pressupostos de normalidade da distribuição da amostra e de homogeneidade das variâncias e a análise correlacional.

### **Quais os aspetos socioemocionais mais evidenciados pelos jovens institucionalizados?**

No que concerne ao Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: versão para jovens (EQ-i:YV), em termos gerais, ou seja, nos dois momentos de avaliação é possível verificar na tabela 3 que a subescala adaptabilidade destacou-se das restantes. Esta escala apresentou resultados mais elevados ( $M= 67.105$ ;  $DP= 14.935$ ), por outro lado os jovens apresentaram resultados mais baixos na subescala intrapessoal ( $M= 29.236$ ;  $DP= 6.144$ ). Estes valores sugerem, quer a existência de competências a nível da flexibilidade, resolução de problemas sociais e sentido de realidade, como algumas dificuldades ao nível da autoconsciência, autoperceção, compreensão das próprias emoções e pensamentos e expressão dos mesmos.

Em relação ao resultado da escala total este obteve uma média de 168.472 e um desvio padrão de 32.312. O resultado do desvio padrão indica que os valores apresentados pelos jovens estiveram muito dispersos em relação à média, assim a amostra em relação à escala total foi heterogénea.

**Tabela 3.***Estatística descritiva referente ao EQ-i:YV*

	EQ-i:YV			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Adaptabilidade	39.00	90.00	67.105	14.935
Interpessoal	17.00	54.00	44.025	9.258
Intrapessoal	20.00	44.00	29.236	6.144
Gestão do Stresse	22.00	52.00	35.794	7.609
Escala Total	113.00	227.00	168.472	32.312

Analisando os resultados descritivos referentes à Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS) é possível observar que o índice de resolução de situações sociais apresentou uma média de 11.67 e um desvio padrão de 6.811. Este valor apesar de ser mais elevado, em comparação aos restantes índices, é um valor muito baixo tendo em conta que o resultado bruto deste índice é de 63. Em relação aos restantes índices verifica-se que o índice de motivação para a resolução de situações sociais (IM) obteve resultados mais elevados relativamente aos restantes (M= 10.03; DP= 3.883). Estes valores poderão indicar que os jovens, de forma geral, sentiram-se motivados na resolução das situações sociais, mas, por outro lado não sentiram-se tão autoconfiantes na resolução das situações apresentadas (M= 7.92; DP= 4.157), nem familiarizados com estas situações (M=5.36; DP= 3.724).

**Tabela 4.***Estatística descritiva referente à PCIS*

	Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS)			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
IRP <sup>1</sup>	.00	27	11.67	6.811
IM <sup>2</sup>	.00	15	10.03	3.883
IAC <sup>3</sup>	.00	15	7.92	4.157
IF <sup>4</sup>	.00	15	5.36	3.724

IRP<sup>1</sup> Índice de Resolução de Situações SociaisIM<sup>2</sup> Índice de Motivação para a Resolução de Situações SociaisIAC<sup>3</sup> Índice de Autoconfiança na Resolução de Situações SociaisIF<sup>4</sup> Índice de Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais

Na observação da tabela 5, é possível afirmar, que os jovens, de forma geral, apresentaram níveis de competência mais elevados no índice de competência social (M= 22.975; DP= 5.941). O índice de competência social-apoio e comunicação com pares e o

índice de competência social-liderança apresentaram valores muito próximos (M= 9.550; DP= 2.640; M= 9.525; DP= 2.611).

### **Tabela 5.**

*Estatística descritiva referente à PACS*

Prova de Avaliação da Competência Social (PACS)				
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ICS <sup>1</sup>	.00	30.00	22.975	5.941
ICS_ACP <sup>2</sup>	.00	12.00	9.550	2.640
ICS_L <sup>3</sup>	.00	12.00	9.525	2.611

<sup>1</sup>Índice de Competência Social

<sup>2</sup>Índice de Competência Social-Apoio e comunicação com pares

<sup>3</sup>Índice de Competência Social-Liderança

### **Será que houve evolução das competências socioemocionais nos dois momentos de investigação?**

Realizando uma análise geral dos resultados, quer da escala total como das subescalas, nos dois momentos de investigação encontram-se dados interessantes. Em termos da escala total os participantes obtiveram resultados mais elevados no segundo momento de investigação (M= 177.687; DP= 32.279) comparativamente ao primeiro (M= 161.000; DP= 31.176). De notar que em ambos os momentos de investigação os resultados da escala total apresentaram grande dispersão relativamente à média, sendo heterogéneos.

Relativamente às subescalas observou-se que em todas as subescalas os valores foram mais elevados no primeiro momento em relação ao segundo momento. A escala adaptabilidade foi a que se destacou com resultados mais elevados, de forma geral (1º momento: M= 71.625; DP= 14.908; 2º momento: M= 62.650; DP= 13.830). Seguidamente destaca-se a subescala interpessoal (1º momento: M= 45.187; DP= 8.134; 2º momento: M= 42.400; DP= 10.624), a escala gestão do stresse (1º momento: M=35.875; DP= 8.163; 2º momento: M= 34.700; DP= 7.291) e por último a escala intrapessoal (1º momento: M= 31.687; DP= 6.769; 2º momento: M= 27.450; DP= 7.291). De forma geral os participantes revelaram mais dificuldades ao nível da compreensão dos seus fenómenos internos comparativamente a outras capacidades emocionais e sociais.

**Tabela 6.***Estatística descritiva do EQ-i:YV em relação aos momentos de investigação*

	EQ-i:YV							
	1º Momento				2º Momento			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Adaptabilidade	40.00	90.00	71.625	14.908	39.00	90.00	62.650	13.830
Interpessoal	24.00	54.00	45.187	8.134	17.00	54.00	42.400	10.624
Intrapessoal	23.00	44.00	31.687	6.769	20.00	38.00	27.450	5.041
Gestão do Stresse	24.00	52.00	35.875	8,163	22.00	52.00	34.700	7.291
Escala Total	113.00	219.00	177.687	32.279	117.00	227.00	161.000	31.176

Da análise descritiva realizada anteriormente foi possível observar que os jovens obtiveram resultados mais elevados em todas as subescalas no primeiro momento em comparação com o segundo. De forma a comprovar se estas diferenças são significativas utilizou-se o teste de Wilcoxon para a comparação de amostras emparelhadas. Na tabela 7 comprova-se que apenas na subescala intrapessoal se verificou diferenças significativas na percepção das competências sociemocionais dos jovens, nos dois momentos de investigação ( $p = .038 < .005$ ). Os resultados mostram uma tendência, com o tempo parece existir uma diminuição da percepção que os jovens institucionalizados possuem em relação às suas competências intrapessoais.

**Tabela 7.***Resultado do teste de Wilcoxon para o EQ-i:YV*

	EQ-i:YV			
	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	Sig. (2-tailed)
Adaptabilidade	9.92	129.00	-1.895	.058
Interpessoal	10.75	129.00	-.897	.370
Intrapessoal	10.75	116.00	-2.071	.038*
Gestão do Stresse	8.50	110.50	-1.092	.275
Escala Total	10.56	95.00	-1.396	.163

\*  $p < 0.05$ 

Na Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS), verifica-se que, no primeiro momento (M= 11.74; DP= 6.871), os participantes obtiveram resultados mais elevados comparativamente ao segundo momento (M= 11.60; DP= 6.931) no resultado do Índice de

Resolução de Situações Sociais. Em ambos os momentos de investigação a dispersão dos dados em relação à média foram semelhantes, tendo em conta o valor do desvio padrão. O mesmo ocorreu no índice de motivação para a resolução de situações sociais (M= 11.95; DP= 2.877; M= 8.20; DP= 3.888), no índice de autoconfiança na resolução de situações sociais (M= 10.68; DP= 3.497; M= 5.30; DP= 2.849) e no índice de familiaridade com a resolução de situações sociais (M= 7.42; DP= 3.863; M= 3.40; DP= 2.303).

**Tabela 8.**

*Estatística descritiva da PCIS em relação aos momentos de investigação*

	1º Momento				2º Momento			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
IRP <sup>1</sup>	2	27	11.74	6.871	0	25	11.60	6.931
IM <sup>2</sup>	5	15	11.95	2.877	0	15	8.20	3.888
IAC <sup>3</sup>	3	15	10.68	3.497	0	9	5.30	2.849
IF <sup>4</sup>	3	15	7.42	3.863	0	8	3.40	2.303

IRP<sup>1</sup> Índice de Resolução de Situações Sociais

IM<sup>2</sup> Índice de Motivação para a Resolução de Situações Sociais

IAC<sup>3</sup> Índice de Autoconfiança na Resolução de Situações Sociais

IF<sup>4</sup> Índice de Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais

Na Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS), e à semelhança do que ocorre com os resultados do EQ-i:YV, os jovens obtiveram melhores resultados, em todos os índices, no primeiro momento de avaliação, comparativamente ao segundo momento. Utilizando o teste para a comparação de amostras emparelhadas de Wilcoxon, observou-se que esta diferença foi estatisticamente significativa no índice de motivação para a resolução de situações sociais ( $p = .003 < 0.05$ ), no índice de autoconfiança para a resolução de situações sociais ( $p = .000 < 0.01$ ) e no índice de familiaridade com a resolução de situações sociais ( $p = .002 < .001$ ). No índice de resolução de situações sociais não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ( $p = .984 > 0.05$ ).

Pelos resultados da prova nos dois momentos de avaliação, é possível afirmar que o desempenho dos jovens, em termos da resolução de situações sociais, parece ter reduzido ao longo dos anos, com principal relevância para a motivação e a autoconfiança na resolução de problemas sociais e para familiaridade dos jovens com a resolução de situações sociais.

**Tabela 9.***Resultado do teste de Wilcoxon para a PCIS*

Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS)				
	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	Sig. (2-tailed)
IRP <sup>1</sup>	9.45	94.50	-0.20	,984
IM <sup>2</sup>	10.27	154.00	-2.990	.003**
IAC <sup>3</sup>	10.36	186.50	-3.690	.000**
IF <sup>4</sup>	11.50	154.00	-3.130	.002**

\*\*  $p < 0.01$ IRP<sup>1</sup> Índice de Resolução de Situações SociaisIM<sup>2</sup> Índice de Motivação para a Resolução de Situações SociaisIAC<sup>3</sup> Índice de Autoconfiança na Resolução de Situações SociaisIF<sup>4</sup> Índice de Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais

Na Prova de Avaliação da Competência Social (PACS), e analisando os dois momentos de avaliação, os dados obtidos são deveras interessantes. Em todos os índices os participantes apresentaram valores mais elevados no primeiro momento em relação ao segundo. No Índice de Competência Social, os participantes apresentaram no primeiro momento uma média de 25.350 e um desvio padrão de 2.777 e num segundo momento a média foi de 20.600 e o desvio padrão de 7.272. De notar que, no segundo momento, os resultados entre participantes foram mais dispersos relativamente ao primeiro momento de recolha de dados. Este padrão manteve-se nos restantes índices (ICS\_ACP: M= 10.450; DP= 1.468; M= 8.650; DP= 3.232; ICS\_L: M= 10.650; DP= 1.182; M= 8.400; DP= 3.152).

**Tabela 10.***Estatística descritiva da PACS relativamente aos momentos de investigação*

Prova de Avaliação da Competência Social (PACS)								
	1º Momento				2º Momento			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ICS <sup>1</sup>	21.00	30.00	25.350	2.777	.00	29.00	20.600	7.272
ICS_ACP <sup>2</sup>	7.00	12.00	10.450	1.468	.00	12.00	8.650	3.232

ICS_L <sup>3</sup>	8.00	12.00	10.650	1.182	.00	12.00	8.400	3.152
--------------------	------	-------	--------	-------	-----	-------	-------	-------

<sup>1</sup>Índice de Competência Social

<sup>2</sup>Índice de Competência Social-Apoio e comunicação com pares

<sup>3</sup>Índice de Competência Social-Liderança

A diferença entre as competências socioemocionais nos momentos de avaliação tem seguido um padrão onde os resultados foram mais elevados no primeiro momento de investigação. Na Prova de Avaliação da Competência Social (PACS), os resultados seguiram a mesma tendência. Os participantes tiveram um melhor desempenho no primeiro momento, relativamente ao segundo.

Através do teste de Wilcoxon verificou-se diferenças significativas em termos estatísticos no índice de competência social ( $p = .009 < 0.01$ ) e no índice de competência social-liderança ( $p = .003 < 0.01$ ). Em relação ao índice de competência social-apoio e comunicação com pares, não se verificou uma diferença estatisticamente significativa ( $p = .057 > 0.05$ ). Os resultados indicam que as competências sociais dos jovens parecem diminuir ao longo do tempo, quer em termos gerais (ICS), quer em termos de liderança (ICS\_L).

### **Tabela 11.**

*Resultados do teste de Wilcoxon para a PACS*

Prova de Avaliação da Competência Social (PACS)				
	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	Sig. (2-tailed)
ICS <sup>1</sup>	11.63	174.50	-2.599	.009
ICS_ACP <sup>2</sup>	10.59	116.50	-1.900	.057
ICS_L <sup>3</sup>	8.93	125.00	-2.968	.003**

\*\*  $p < 0.01$

<sup>1</sup>Índice de Competência Social

<sup>2</sup>Índice de Competência Social-Apoio e comunicação com pares

<sup>3</sup>Índice de Competência Social-Liderança

### **Será que o sexo influencia as competências socioemocionais e a sua evolução com o tempo?**

Na tabela 12 é possível observar os resultados obtidos, por ambos os sexos, nos dois momentos de investigação. Verifica-se que em todas as subescalas e no valor da escala total, o sexo masculino apresentou resultados mais elevados, comparativamente ao sexo feminino. Na escala total o sexo masculino obteve uma média de 187.777 e um

desvio padrão de 29.456 no EQ-i:YV e o sexo feminino uma média de 164.714 e um desvio padrão de 33.149. Pelo valor do desvio padrão é possível afirmar que no sexo masculino os valores foram mais dispersos que no sexo feminino.

**Tabela 12.**

*Estatística descritiva do EQ-i:YV em relação à variável sexo*

	EQ-i:YV							
	Masculino				Feminino			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Adaptabilidade	50.00	90.00	75.900	15.066	40.00	84.00	67.250	14.169
Interpessoal	42.00	54.00	48.181	4.643	24.00	52.00	42.555	9.488
Intrapessoal	23.00	44.00	33.300	6.929	23.00	39.00	29.571	5.769
Gestão do Stresse	24.00	52.00	37.900	8.464	24.00	43.00	33.428	6.852
Escala Total	143.00	219.00	187.777	29.456	113.00	205.00	164.714	33.149

Na Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS), o sexo masculino também apresentou resultados mais elevados que o sexo masculino. Esta evidência foi transversal a todos os índices com exceção do índice de resolução de situações sociais e do índice de familiaridade com a resolução de situações sociais. As jovens do sexo feminino, no índice de resolução de situações sociais o sexo feminino tiveram uma média de 12.56 e um desvio padrão de 8.443, enquanto os jovens do sexo masculino apresentaram a média de 111.00 e um desvio padrão de 5.457. No índice de familiaridade com a resolução de situações sociais o sexo feminino teve uma média de 8.22 e um desvio padrão de 4.381, comparativamente a uma média de 6.70 e um desvio padrão de 3.401 do sexo masculino.

No índice de motivação para a resolução de situações sociais (M/ M= 12.30; DP: 11.56; F/M= 11.56; DP= 3.644) e no índice de autoconfiança para a resolução de situações sociais (M/M= 12.30; DP= 3.651; F/ M= 10.33; DP= 10.33 o sexo masculino apresentou valores mais elevados.

**Tabela 13.***Estatística descritiva da PCIS em relação à variável sexo*

	Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS)							
	Masculino				Feminino			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
IRP <sup>1</sup>	5	20	11.00	5.457	2	27	12.56	8.443
IM <sup>2</sup>	9	15	12.30	2.111	5	15	11.56	3.644
IAC <sup>3</sup>	3	15	11.00	3.651	4	15	10.33	3.500
IF <sup>4</sup>	3	13	6.70	3.401	3	15	8.22	4.381

IRP<sup>1</sup> Índice de Resolução de Situações SociaisIM<sup>2</sup> Índice de Motivação para a Resolução de Situações SociaisIAC<sup>3</sup> Índice de Autoconfiança na Resolução de Situações SociaisIF<sup>4</sup> Índice de Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais

Analisando os dados da Prova de Avaliação da Competência Social em termos do sexo dos participantes é possível verificar que no Índice de Competência Social o sexo masculino apresentou valores mais elevados do que o sexo feminino (M= 25.333; DP= 2.500), embora os resultados estejam próximos. No que concerne ao Índice de Competência Social- Apoio e comunicação com os pares, os resultados demonstram que novamente o sexo masculino obteve resultados mais elevados em relação ao grupo do sexo feminino (M= 10.545; DP= 1.694). Por fim, e em relação ao Índice de Competência Social- Liderança o sexo masculino obteve uma média de 10.818 e um desvio padrão de 1.078, resultados mais elevados daqueles obtidos pelo sexo feminino (M= 10.444; DP= 1.333).

Embora os resultados obtidos, por ambos os sexos, não se diferenciam muito o sexo masculino apresentou resultados mais elevados quer em termos gerais como em cada índice da PACS.

**Tabela 14.***Estatística descritiva da PACS em relação à variável sexo*

	Prova de Avaliação da Competência Social (PACS)							
	Masculino				Feminino			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ICS <sup>1</sup>	21.00	30.00	25.363	3.107	22.00	30.00	25.333	2.500
ICS_ACP <sup>2</sup>	7.00	12.00	10.545	1.694	8.00	12.00	10.333	1.224
ICS_L <sup>3</sup>	9.00	12.00	10.818	1.078	8.00	12.00	10.444	1.333

<sup>1</sup>Índice de Competência Social

<sup>2</sup>Índice de Competência Social-Apoio e comunicação com pares

<sup>3</sup>Índice de Competência Social-Liderança

Analisou-se também os resultados de ambos os sexos em termos dos momentos de avaliação. Na tabela 15 observa-se que o sexo masculino apresentou resultados mais elevados em todas as subescalas e nos valores correspondentes à escala total.

**Tabela 15.**

*Estatística descritiva do EQ-i:YV ,em relação à variável sexo, no primeiro momento de investigação*

	EQ-i:YV							
	Masculino				Feminino			
	Míni mo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Adaptabilidade	50.00	90.00	75.77	15.066	40.00	90.00	69.77	15.270
Interpessoal	42.00	54.00	48.18	4.643	24.00	52.00	42.55	9.488
Intrapessoal	42.00	54.00	48.18	4.643	22.00	39.00	28.62	5.974
Gestão do Stresse	24.00	52.00	38.63	8.393	24.00	43.00	34.62	7.190
Escala Total	143.0 0	219.00	183.9 0	30.358	113.00	205.00	158.7	35.021

No segundo momento de avaliação, o sexo masculino obteve valores mais elevados em todas as subescalas com exceção da subescala gestão do stresse (M= 33.90; DP= 6.503) e a escala total (M= 160.45; DP= 27.958). Na escala gestão do stresse (M= 35.66; DP= 8.455) e no resultado da escala total (M= 165.87; DP= 35.862) os valores do sexo feminino foram mais elevados. Verificou-se igualmente que relativamente ao valor da escala total os jovens do sexo masculino tiveram um resultado mais baixo no segundo momento de investigação comparativamente ao segundo. Com o sexo feminino ocorreu o contrário, este grupo melhorou os seus resultados da escala total no segundo momento de avaliação.

**Tabela 16.**

*Estatística descritiva do EQ-i:YV, em relação à variável sexo, no segundo momento de investigação*

	EQ-i:YV							
	Masculino				Feminino			
	Míni mo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Adaptabilidade	43.00	90.00	67.27	14.724	39.00	73.00	57.00	10.862
Interpessoal	29.00	54.00	45.27	9.306	17.00	50.00	38.88	11.602
Intrapessoal	21.00	38.00	29.27	5.100	20.00	32.00	25.22	4.206
Gestão do Stresse	24.00	45.00	33.90	6.503	22.00	52.00	35.66	8.455
Escala Total	117.0 0	220.00	162.9 0	28.203	120.00	227.00	165.8 7	35.862

De forma a comprovar se as diferenças entre sexos, relativamente ao EQ-i:YV, nos dois momentos de investigação, recorreu-se ao teste de Mann-Whitney. Este teste investiga as ordens das médias de dois grupos independentes. Em relação aos resultados do EQ-i:YV no primeiro momento de investigação, apesar do sexo masculino ter tido resultados mais elevados em todas as subescalas, as diferenças não foram estatisticamente significativas entre sexos, quer nas subescalas, como em relação aos valores da escala total.

**Tabela 17.**

*Resultado do teste de Mann-Whitney do EQ-i:YV, em relação à variável sexo, no primeiro momento de investigação*

	EQ-i:YV						Sig. (2- tailed)
	Mean Rank		Sum of Ranks		$U$	Z	
	Masc	Fem	Mas	Fem			
Adaptabilidade	11.00	7.63	110.00	61.00	25.00	-1.336	.182
Interpessoal	12.14	8.50	133.50	76.50	31.500	-1.374	.170
Intrapessoal	11.25	7.31	112.50	58.50	22.500	-1.561	.119
Gestão do Stresse	11.14	8.44	122.50	67.50	31.500	-1.035	.301
Escala Total	10.22	6.29	92.00	44.00	16.00	-1.642	.101

No segundo momento, a situação manteve-se. Não se verificou diferenças estatisticamente significativas entre ambos os sexos.

**Tabela 18.**

Resultado de teste de Mann-Whitney do EQ-i:YV, em relação à variável sexo, no segundo momento de investigação

	EQ-i:YV						Sig. (2-tailed)
	Mean Rank		Sum of Ranks		<i>U</i>	Z	
	Masc	Fem	Mas	Fem			
Adaptabilidade	12.18	8.44	134.00	76.00	31.00	-1.407	.159
Interpessoal	12.14	8.50	133.50	76.50	31.500	-1.373	.170
Intrapessoal	12.73	7.78	140.00	70.00	25.000	-1.869	.062
Gestão do Stresse	9.95	11.17	109.50	100.50	43.500	-.457	.648
Escala Total	12.32	8.28	135.50	74.50	29.500	-1.520	.128

Observa-se na tabela 19 que no primeiro momento de investigação, o sexo masculino apresentou resultados mais elevados na PCIS relativamente ao índice de motivação para a resolução de situações sociais (M= 12.54, DP= 2.161), no índice de autoconfiança na resolução de situações sociais (M= 11.00; DP= 3.651). Por sua vez, o grupo do sexo feminino destacou-se em termos do índice de resolução de situações sociais (M= 12.55; DP= 8.442) e no índice de familiaridade com a resolução de situações sociais (M= 8.22; DP= 4.381).

**Tabela 19.**

Estatística descritiva da PCIS, em relação à variável sexo, no primeiro momento de investigação

	Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS)							
	Masculino				Feminino			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
IRP <sup>1</sup>	5.00	20.00	11.00	5.456	2.00	27.00	12.55	8.442
IM <sup>2</sup>	9.00	15.00	12.54	2.161	5.00	15.00	11.55	3.643
IAC <sup>3</sup>	3.00	15.00	11.00	3.651	3.00	15.00	10.33	4.500
IF <sup>4</sup>	3.00	13.00	6.70	3.400	3.00	15.00	8.22	4.381

IRP<sup>1</sup> Índice de Resolução de Situações Sociais

IM<sup>2</sup> Índice de Motivação para a Resolução de Situações Sociais

IAC<sup>3</sup> Índice de Autoconfiança na Resolução de Situações Sociais

IF<sup>4</sup> Índice de Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais

No segundo momento de avaliação, o sexo feminino manteve resultados mais elevados no índice de resolução de situações sociais (M= 13.11; DP= 7.769), mas ao contrário do primeiro momento obteve resultados mais baixos no índice de familiaridade

com a resolução de situações sociais. O sexo masculino continuou com resultados mais elevados ao nível do índice de motivação na resolução de situações sociais (M= 8.81; DP= 4.020) e no índice de autoconfiança na resolução de situações sociais (M= 6.00; DP=2.569). De forma geral ambos os sexos tiveram um desempenho mais fraco no segundo momento.

**Tabela 20.**

*Estatística descritiva da PCIS, em relação à variável sexo, no segundo momento de investigação*

	Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS)							
	Masculino				Feminino			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
IRP <sup>1</sup>	1.00	19.00	10.36	6.265	.00	25.00	13.11	7.769
IM <sup>2</sup>	.00	15.00	8.81	4.020	.00	12.00	7.44	3.811
IAC <sup>3</sup>	.00	9.00	6.00	2.569	.00	9.00	4.44	3.086
IF <sup>4</sup>	2.00	8.00	4.54	2.067	.00	3.00	1.57	1.133

IRP<sup>1</sup> Índice de Resolução de Situações Sociais

IM<sup>2</sup> Índice de Motivação para a Resolução de Situações Sociais

IAC<sup>3</sup> Índice de Autoconfiança na Resolução de Situações Sociais

IF<sup>4</sup> Índice de Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais

As diferenças entre os sexos, no primeiro momento de avaliação, e em relação à PCIS não se verificaram estatisticamente significativas em nenhum dos índices da prova, como é possível apurar na tabela 21.

**Tabela 21.**

*Resultado do teste de Mann-Whitney do EQ-i:YV, em relação à variável sexo, no primeiro momento de investigação*

	Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS)							
	Mean Rank		Sum of Ranks		<i>U</i>	Z	Sig. (2-tailed)	
	Masc	Fem	Mas	Fem				
IRP <sup>1</sup>	9.75	10.28	97.50	92.50	42.500	-.205	.838	
IM <sup>2</sup>	10.15	9.83	101.50	88.50	43.500	-.124	.901	
IAC <sup>3</sup>	10.65	9.28	106.50	83.50	38.500	-.537	.591	
IF <sup>4</sup>	9.25	10.83	92.50	97.50	37.500	-.622	.534	

IRP<sup>1</sup> Índice de Resolução de Situações Sociais

IM<sup>2</sup> Índice de Motivação para a Resolução de Situações Sociais

IAC<sup>3</sup> Índice de Autoconfiança na Resolução de Situações Sociais

IF<sup>4</sup> Índice de Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais

No segundo momento de investigação apenas se verificou diferenças significativas a nível estatístico no que concerne ao sexo, no índice de familiaridade com a resolução de situações sociais ( $U = 15.00, p = .008 < 0.01$ ).

**Tabela 22.**

*Resultado do teste de Mann-Whitney do EQ-i:YV, em relação à variável sexo, no segundo momento de investigação*

	Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS)						Sig. (2-tailed)
	Mean Rank		Sum of Ranks		$U$	Z	
	Masc	Fem	Masc	Fem			
IRP <sup>1</sup>	9.68	11.50	106.50	103.50	40.500	-.688	.492
IM <sup>2</sup>	10.86	10.06	119.50	90.50	45.500	-.307	.759
IAC <sup>3</sup>	11.95	8.72	131.50	78.50	33.500	-1.226	.220
IF <sup>4</sup>	13.64	6.67	15.00	60.00	15.000	-2.671	.008**

\*  $p < 0.01$

IRP<sup>1</sup> Índice de Resolução de Situações Sociais

IM<sup>2</sup> Índice de Motivação para a Resolução de Situações Sociais

IAC<sup>3</sup> Índice de Autoconfiança na Resolução de Situações Sociais

IF<sup>4</sup> Índice de Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais

Observa-se na tabela 23 que em todos os índices referentes à Prova de Avaliação da Competência Social (PACS), o sexo masculino apresentou resultados mais elevados, relativamente ao primeiro momento de investigação, comparativamente ao sexo feminino. Assim os jovens do sexo masculino revelaram-se mais competentes quer ao nível do índice de competência social em termos gerais como em termos de apoio e comunicação com pares e liderança.

**Tabela 23.***Estatística descritiva da PACS, em relação à variável sexo, no segundo momento de investigação*

	Prova de Avaliação da Competência Social (PACS)							
	Masculino				Feminino			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ICS <sup>1</sup>	21.00	30.00	25.36	3.107	22.00	30.00	25.33	2.500
ICS_ACP <sup>2</sup>	7.00	12.00	10.54	1.694	8.00	12.00	10.33	1.224
ICS_L <sup>3</sup>	9.00	12.00	10.81	1.078	8.00	12.00	10.44	1.333

<sup>1</sup>Índice de Competência Social<sup>2</sup>Índice de Competência Social-Apoio e comunicação com pares<sup>3</sup>Índice de Competência Social-Liderança

No segundo momento, o sexo masculino obteve resultados mais elevados em termos do índice de competência social (M= 20.63; DP= 4.45) e do índice de competência social-liderança (M= 8.45; DP= 2.464).

Por sua vez, o sexo feminino apresentou resultados mais elevados que o masculino em termos do índice de competência social-apoio e comunicação com pares. Em termos gerais os resultados apresentados por ambos os sexos foram mais elevados no primeiro momento.

**Tabela 24.***Estatística descritiva da PACS, em relação à variável sexo, no segundo momento de investigação*

	Prova de Avaliação da Competência Social (PACS)							
	Masculino				Feminino			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ICS <sup>1</sup>	15.00	28.00	20.63	4.455	.00	29.00	20.55	10.038
ICS_ACP <sup>2</sup>	5.00	12.00	8.54	2.018	.00	12.00	8.77	4.437
ICS_L <sup>3</sup>	5.00	12.00	8.45	2.464	.00	6.00	2.00	1.802

<sup>1</sup>Índice de Competência Social<sup>2</sup>Índice de Competência Social-Apoio e comunicação com pares<sup>3</sup>Índice de Competência Social-Liderança

Utilizando o teste de Mann-Whitney atesta-se que não existiram diferenças significativas a nível estatístico, entre ambos os sexos, no desempenho na PACS no primeiro momento de investigação.

**Tabela 25.**

*Resultado do teste de Mann-Whitney da PACS, em relação à variável sexo, no primeiro momento de investigação*

	Prova de Avaliação da Competência Social (PACS)						Sig. (2-tailed)
	Mean Rank		Sum of Ranks		<i>U</i>	Z	
	Masc	Fem	Mas	Fem			
ICS <sup>1</sup>	10.45	10.56	115.00	95.00	49.000	-0.38	.969
ICS_ACP <sup>2</sup>	11.23	9.61	123.50	86.50	41.500	-.624	.532
ICS_L <sup>3</sup>	11.14	9.72	122.50	87.50	42.500	-.551	.582

<sup>1</sup>Índice de Competência Social

<sup>2</sup>Índice de Competência Social-Apoio e comunicação com pares

<sup>3</sup>Índice de Competência Social-Liderança

No segundo momento de investigação não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no desempenho do sexo masculino e feminino na PACS.

**Tabela 26.**

*Resultado de teste de Mann-Whitney da PACS, em relação à variável sexo, no segundo momento de investigação*

	Prova de Avaliação da Competência Social (PACS)						Sig. (2-tailed)
	Mean Rank		Sum of Ranks		<i>U</i>	Z	
	Masc	Fem	Masc	Fem			
ICS <sup>1</sup>	9.59	11.61	105.50	104.50	39.500	-.762	.446
ICS_ACP <sup>2</sup>	9.23	12.06	101.50	108.50	35.500	-1.81	.280
ICS_L <sup>3</sup>	10.05	11.06	110.50	99.50	44.500	-.383	.702

<sup>1</sup>Índice de Competência Social

<sup>2</sup>Índice de Competência Social-Apoio e comunicação com pares

<sup>3</sup>Índice de Competência Social-Liderança

### **Qual a relação entre o raciocínio abstrato e as competências sociemocionais e a sua evolução ao longo do tempo?**

Analisando os resultados nas Matrizes Progressivas de Raven, de forma generalizada, e em relação à variável sexo é possível verificar na tabela 27 que o sexo masculino obteve uma média mais elevada (M = 12.50; DP= 14.767) em relação ao sexo

feminino (M= 7.78; DP= 7.120). Em termos gerais os resultados foram baixos, situando-se entre o percentil 0 e 50 para o sexo masculino e o 0 e o 25 para o feminino.

**Tabela 27.**

*Estatística Descritiva das Matrizes Progressivas de Raven em relação à variável sexo*

Matrizes Progressivas de Raven								
Percentil	Masculino				Feminino			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
	0	50	12.50	14.767	0	25	7.78	7.120

Observando os resultados da mesma prova, mas em relação às idades dos participantes, constatou-se que os resultados, foram muito variáveis, não se verificando um padrão homogêneo de resultados tendo em conta as idades. Na tabela 28 é possível confirmar que são os jovens com 18 anos que apresentaram uma média mais elevada no que concerne ao percentil da prova (M= 50; DP= 0), seguindo-se dos indivíduos com 16 anos (M= 40; DP= 28.577). Os resultados inferiores verificaram-se nos jovens com 13 anos (M= 5.00; DP= 5.00) e 12 anos (M= 5.71; DP= 3.450).

**Tabela 28.**

*Estatística Descritiva das Matrizes Progressivas de Raven em relação à variável idade*

Matrizes Progressivas de Raven				
Idade	Percentil			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
8	25	25	25	0
9	5	10	7.50	3.536
10	5	10	7.50	3.536
11	5	50	19.00	19.170
12	0	10	5.71	3.450
13	0	10	5.00	5.000
14	5	25	15.00	14.142
15	5	10	7.50	3.536
16	10	15	40.00	28.577
17	5	10	7.00	2.739
18	50	50	50	0

Tendo em conta que este se trata de um estudo longitudinal, procurou-se averiguar, de forma análise descritiva, os resultados gerais da prova nos dois momentos de investigação. Pode-se observar na tabela 29 que no segundo momento, os resultados foram mais elevados (M= 17.86; DP= 20.636), comparativamente ao primeiro momento (M= 10.26; DP= 11.723). Analisando os valores do desvio padrão verifica-se que no segundo momento de investigação os resultados foram mais heterogêneos comparativamente ao primeiro momento. Todavia, em ambos os momentos, os valores relativos aos percentis foram muito baixos.

**Tabela 29.**

*Estatística Descritiva das Matrizes Progressivas de Raven em relação aos momentos de investigação*

	1º Momento				2º Momento			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Percentil	0	50	10.26	11.723	5	75	17.86	20.636

De forma a verificar se existia alguma associação entre o raciocínio abstrato e as competências socioemocionais, procedeu-se a uma análise correlacional nos dois momentos de investigação. Utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson que averigua se duas ou mais variáveis intervalares estão associadas. A análise irá incidir inicialmente sobre o primeiro momento e depois sobre o segundo momento de investigação.

Na tabela 30, é possível verificar que apenas verificou-se uma associação negativa moderada entre a subescala gestão do stresse e os resultados referentes ao percentil, a um nível de significância de 0.05, num primeiro momento ( $r = -.471, p = .049 < 0.05$ ).

**Tabela 30.**

*Coefficiente de correlação de Pearson entre as Matrizes Progressivas de Raven e o EQ-i:YV no primeiro momento de investigação*

	EQ-i:YV	
	Percentil Matrizes	
	Coefficiente de correlação	Sig. (2-tailed)
Adaptabilidade	-.249	.335
Interpessoal	-.010	.967
Intrapessoal	-.145	.580
Gestão do Stresse	-.471	.049*
Escala Total	-.257	.355

\*  $p < 0.05$

Relativamente à Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS), também não se verificou-se associações entre os resultados desta prova e o percentil apresentado pelo jovens com exceção do índice de autoconfiança para a resolução de situações sociais ( $r = -.482$ ,  $p = .043 < 0.05$ ).

**Tabela 31.**

*Coefficiente de correlação de Pearson entre as Matrizes Progressivas de Raven e a PCIS no primeiro momento de investigação*

	Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS)	
	Percentil Matrizes	
	Coefficiente de correlação	Sig. (2-tailed)
IRP <sup>1</sup>	-.158	.531
IM <sup>2</sup>	-.404	.096
IAC <sup>3</sup>	-.482*	.043*
IF <sup>4</sup>	-.159	.528

\*  $p < 0.05$

IRP<sup>1</sup> Índice de Resolução de Situações Sociais

IM<sup>2</sup> Índice de Motivação para a Resolução de Situações Sociais

IAC<sup>3</sup> Índice de Autoconfiança na Resolução de Situações Sociais

IF<sup>4</sup> Índice de Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais

Na tabela 32, observa-se que verificou-se uma correlação negativa moderada entre o desempenho ao nível do índice de competência social e o percentil obtido pelos jovens.

Assim é possível afirmar que à medida que a competência social aumenta o seu raciocínio abstrato diminui, a um nível de significância de 0.05 ( $r = -.516, p = .024 < 0.05$ ).

**Tabela 32.**

*Coefficiente de correlação de Pearson entre as Matrizes Progressivas de Raven e a PACS no primeiro momento de investigação*

Prova de Avaliação da Competência Social (PACS)		
	Percentil Matrizes	
	Coefficiente de correlação	Sig. (2-tailed)
ICS <sup>1</sup>	-.516	.024**
ICS_ACP <sup>2</sup>	-.168	.491
ICS_L <sup>3</sup>	-.417	.076

\*  $p < 0.01$

<sup>1</sup>Índice de Competência Social

<sup>2</sup>Índice de Competência Social-Apoio e comunicação com pares

<sup>3</sup>Índice de Competência Social-Liderança

No segundo momento de investigação, manteve-se a correlação negativa moderada entre a subescala gestão do stresse e o resultado a nível do percentil, a um nível de significância de 0.05 ( $r = -.543, p = .045 < 0.05$ ).

**Tabela 33.**

*Coefficiente de correlação de Pearson entre as Matrizes Progressivas de Raven e o EQ-i:YV no segundo momento de investigação*

	EQ-i:YV	
	Percentil Matrizes	
	Coefficiente de correlação	Sig. (2-tailed)
Adaptabilidade	-.119	.713
Interpessoal	-.120	.683
Intrapessoal	-.199	.535
Gestão do Stresse	-.543*	.045*
Escala Total	-.185	.587

\*  $p < 0.05$

No segundo momento não se verificou qualquer associação entre os resultados obtidos pelos jovens na Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS) e o percentil das Matrizes Progressivas de Raven, como é possível confirmar na tabela 34.

**Tabela 34.**

*Coefficiente de correlação de Pearson entre as Matrizes Progressivas de Raven e a PCIS no segundo momento de investigação*

	Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS)	
	Percentil Matrizes	
	Coefficiente de correlação	Sig. (2-tailed)
IRP <sup>1</sup>	.109	.711
IM <sup>2</sup>	-.155	.694
IAC <sup>3</sup>	.007	.981
IF <sup>4</sup>	.080	.786

IRP<sup>1</sup> Índice de Resolução de Situações Sociais

IM<sup>2</sup> Índice de Motivação para a Resolução de Situações Sociais

IAC<sup>3</sup> Índice de Autoconfiança na Resolução de Situações Sociais

IF<sup>4</sup> Índice de Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais

No que concerne à Prova de Avaliação da Competência Social (PACS), também não se verificou associações entre o desempenho nesta prova e o percentil da prova Matrizes Progressivas de Raven como observa-se na tabela seguinte.

**Tabela 35.**

*Coefficiente de correlação de Pearson entre as Matrizes Progressivas de Raven e a PACS no segundo momento de investigação*

Prova de Avaliação da Competência Social (PACS)		
	Percentil Matrizes	
	Coefficiente de correlação	Sig. (2-tailed)
ICS <sup>1</sup>	-.025	.931
ICS_ACP <sup>2</sup>	.007	.981
ICS_L <sup>3</sup>	-.031	.917

<sup>1</sup>Índice de Competência Social

<sup>2</sup>Índice de Competência Social-Apoio e comunicação com pares

<sup>3</sup>Índice de Competência Social-Liderança

## 2. Discussão dos Resultados

As investigações que incidem sobre o constructo de inteligência emocional têm procurado não só compreender a estrutura e como este tipo de inteligência se desenvolve mas também explicar quais as principais variáveis que o influenciam e como as capacidades relacionadas com este conceito podem ser desenvolvidas nas diversas faixas etárias.

Uma das variáveis que pode influenciar o desenvolvimento sociemocional das crianças e jovens é o ambiente familiar. Quando existe um ambiente familiar estruturado a nível afetivo, isto poderá refletir-se no desenvolvimento socioemocional dos filhos, em aspetos como o autocontrolo, a sociabilidade e a redução de problemas de conduta, como afirmam Alegre e Benson (2000). Procurou-se nesta investigação estudar uma situação onde os indivíduos encaram uma grande alteração em termos de vida. O processo de institucionalização representa não só uma rutura com a estrutura familiar como uma grande transformação das rotinas e das formas de ser e estar até aí utilizadas.

Os estudos sobre estas questões são escassos, embora existam vários estudos sobre a inteligência emocional, as competências sociais e o processo de institucionalização de crianças e jovens e o seu impacto a nível socioemocional, não foi encontrado nenhum estudo que aprofundasse o desenvolvimento sociemocional destes indivíduos e qual a sua evolução durante o período de internamento. Assim sendo a presente investigação procurou conhecer o desenvolvimento socioemocional destes sujeitos e compreender se as suas competências a nível emocional e social evoluíram ou regrediram ao longo dos anos.

Em termos dos aspetos mais evidenciados pelos participantes do presente estudo, em termos gerais, destacam-se as competências relacionadas com a flexibilidade, a resolução de problemas sociais e a adaptabilidade, seguindo-se as competências interpessoais. Estas competências dizem respeito à atenção e compreensão pelas emoções, pensamento e necessidades dos outros e o estabelecimento de relacionamentos sociais positivos, envolve igualmente a empatia e a responsabilidade social (Bar-On, 2006; Franco, 2008).

Os resultados mais elevados a nível da adaptabilidade podem ser explicados pelo facto destes jovens serem provenientes, muitas vezes, de ambientes familiares multiproblemáticos onde foram experienciadas muitas situações adversas. Esta situação poderá ter potenciado os níveis de resiliência dos jovens e a capacidade de se adaptar às mais diversas situações de vida. A inserção das crianças e jovens numa instituição pode

apresentar algumas vulnerabilidades mas também poderá representar uma adaptação positiva, onde o jovem usa a sua capacidade de resiliência para fazer face à mudança. Mota e Mata (2008) focam o estabelecimento de relações de referência na instituição como um factor importante para colmatar as carências sociais, emocionais e afetivas dos jovens e assim promover um desenvolvimento adaptativo.

Em relação às questões interpessoais, Mota e Mata (2008) referem que, quando não existe o processo de vinculação do meio da institucionalização os jovens institucionalizados poderão apresentar problemas ao nível do funcionamento social e dificuldades no estabelecimento de relações sociais. Os resultados do estudo sugerem uma situação contrária, uma vez que a perceção dos jovens acerca das suas competências pessoais destacou-se também das restantes subescalas. Estes resultados poderão predizer a existência de relação afetivas positivas na instituição mas é necessário cautela, pois poderá estar presente uma situação de desejabilidade. As necessidades sociais e afetivas destes jovens poderão ter influenciado as suas respostas, tendo também em conta que o EQ-i:YV é um instrumento de autorrelato.

Os resultados mais baixos observaram-se a nível intrapessoal, ou seja, os jovens, de acordo com a sua opinião, julgam que têm menos capacidade ao nível do autoconhecimento, da perceção das suas capacidade e limitações e da compreensão e expressão dos seus sentimentos. Os valores são esclarecidos por alguns estudos anteriores que procuram determinar as características sociemocionais destes jovens. Segundo os mesmos, os jovens institucionalizados apresentam níveis mais elevados de depressão, ansiedade, impulsividade, imaturidade, instabilidade e fraca capacidade para verbalizar as suas ansiedades e dúvidas (Dell’Aglia & Hutz, citado por Santos, Ribeiro, Ukita, Pereira, Duarte, & Custódio, 2010; Santos et al., 2010). Algumas destas características poderão dificultar o processo de autoperceção, autoconsciência e verbalização adequada do mundo interno dos sujeitos.

Na PCIS, em que é avaliada a competência para a resolução de situações sociais, os resultados dos jovens foram muito baixos, esta prova, ao contrário do EQ-i:YV, requer a resolução de diversas situações sociais que são apresentadas. Assim, segundo estes dados, é possível afirmar que estes jovens revelaram grandes dificuldades em solucionar situações sociais e que os seus níveis de motivação, autoconfiança e familiaridade na resolução de situações sociais também foram reduzidos. Os resultados não coincidem com os da prova anterior em que a subescala interpessoal teve algum destaque, assim apesar dos jovens terem a perceção de que possuem determinadas competências a nível social numa prova

prática não revelam essas competências. Na PACS, outra prova que avalia as competências sociais e implica a autopercepção dos jovens acerca do seu desempenho num conjunto de situações apresentou valores acima da média, todavia mais uma vez estes resultados não vão ao encontro das competências apresentadas a nível prático na PCIS.

Procurou-se neste estudo não só compreender quais as características sociemocionais destes jovens mas também perceber qual o seu desenvolvimento ao longo do tempo e do período de institucionalização. A nível geral, verificou-se um decréscimo das capacidades socioemocionais entre o primeiro momento de investigação e o segundo, porém, a maioria destas diferenças não se verificaram estatisticamente significativas. Facto este que descreve que apesar das capacidades emocionais e sociais dos jovens terem diminuído ao longo do tempo não foi um decréscimo muito significativo. Esta situação pode ter sido influenciada por outros aspetos como as condições da recolha dos dados.

Relativamente às diferenças significativas, estas incidiram sobre os aspetos intrapessoais, o que sugere que ao longo do tempo, a percepção dos jovens acerca das suas competências para compreender e expressar as suas emoções e conhecer as suas limitações e potencialidades reduziu. Esta evidência poderá sugerir que o ambiente institucional pode, pelas suas características, não proporcionar aos jovens o seu desenvolvimento pessoal. Isto pode ocorrer quer pela existência de relações vinculativas significativas dentro da instituição como pela rutura com os padrões de vida anteriores, nomeadamente os laços afetivos com as respetivas famílias. Bronfenbrenner (1979) debruçou-se sobre o processo de institucionalização e referiu que este também poderá representar uma situação de risco e contribuir para a manutenção de factores de risco quando existe pouca interação entre os jovens e o cuidador. Nesta situação, os elementos da instituição. A opinião deste autor poderá explicar a diminuição da percepção de algumas competências ao longo do tempo.

Na vertente prática da resolução de situações sociais, apurou-se que também os participantes tiveram um melhor desempenho no primeiro momento comparativamente com o segundo. Estas diferenças foram significativas do ponto de vista estatístico a nível da motivação para a resolução de situações sociais, autoconfiança na resolução de situações sociais e familiaridade com a resolução de situações sociais. Os jovens, após um determinado período de institucionalização, revelaram menos motivação, autoconfiança e familiaridade na resolução de situações sociais. Mais uma vez, esta situação poderá derivar da falta de oportunidades para o desenvolvimento sociemocional no ambiente institucional.

Na percepção acerca das competências sociais, o padrão manteve-se, em que os jovens tiveram resultados mais fracos no segundo momento de investigação. Estas

diferenças revelaram-se significativas, quer em termos gerais como a nível da liderança. A capacidade de liderança dos jovens diminuiu ao longo do tempo, o que também foca para o contexto geral onde as competências interpessoais forma diminuindo ao longo do tempo.

As competências socioemocionais dos jovens institucionalizados não sofreram uma evolução positiva ao longo do tempo, observou-se que, com o passar dos anos, quer a perceção dos jovens acerca das suas competências quer o seu desempenho a nível sociemocional diminuíram. Este quadro não vai ao encontro de um dos pressupostos da inteligência emocional, o pressuposto desenvolvimental que dita que as competências associadas a este tipo de inteligência desenvolvem-se com o tempo e a experiência (Mayer, Caruso & Salovey, 2000). Neste caso, outros fatores poderão estar associados a este decréscimo como as características da instituição, o ambiente afetivo, a relação com as famílias, as oportunidades oferecidas aos jovens, a formação dos funcionários e da direção da instituição e as condições de aplicação das provas.

Considerou-se também pertinente analisar a evolução das características socioemocionais em termos da variável sexo. Verificou-se que, a nível global, o sexo masculino destacou-se maioritariamente comparativamente ao grupo do sexo feminino. Os jovens do sexo masculino apresentaram uma perceção das suas competências, em termos de adaptabilidade, a nível interpessoal e intrapessoal e gestão do stresse mais elevada em relação ao sexo feminino. O sexo masculino também se destacou a nível da perceção acerca do seu desempenho em diversas situações sociais. Por sua vez, as raparigas revelaram-se mais capazes em termos do desempenho na resolução de situações sociais e familiaridade com a resolução de situações sociais.

No que concerne aos dois momentos de avaliação, averiguou-se que no primeiro momento, o sexo masculino apresentou uma perceção mais elevada acerca de aspetos como a adaptabilidade, a nível interpessoal, intrapessoal e de gestão de situações de stresse. Também se revelaram mais competentes em aspetos sociais como a liderança e o apoio e comunicação, mais motivados e autoconfiantes na resolução de situações sociais mas curiosamente revelaram-se menos competentes ao nível da resolução de situações sociais e familiarização com as mesmas comparativamente às raparigas. Estas diferenças contudo não foram significativas.

No segundo momento, a situação manteve-se, com exceção do stresse, em que as raparigas tiveram um valor mais elevado. O sexo feminino, ao longo do tempo, parece ter aprimorado a sua perceção acerca da regulação emocional, tolerância e controle dos impulsos, o que decresceu junto do sexo masculino. No desempenho dos jovens na

resolução de situações sociais, o sexo masculino sobrepõe-se novamente. As raparigas reduziram os níveis de familiaridade com a resolução das situações sociais apresentadas e esta diferença a nível estatístico foi significativa.

Apesar de se ter registado algumas diferenças entre ambos os sexos, quer em termos gerais, quer na análise de cada momento de investigação individualmente estas maioritariamente não foram significativas. Todavia, destaca-se uma maior perceção por parte dos rapazes relativamente às suas competências e por parte das raparigas destaca-se uma melhor desempenho na resolução de situações sociais. Os resultados vão de encontro aos que Bar-On (2000, 2005) obteve. O autor não encontrou diferenças significativas entre géneros nas componentes da inteligência emocional.

Procurou-se igualmente atestar se a inteligência não-verbal estava relacionada com as competências socioemocionais e a sua evolução ao longo do tempo. Em termos gerais, os jovens apresentaram resultados mais elevados ao longo do tempo, porém estes continuam num percentil muito baixo.

Comparativamente aos momentos de investigação, constatou-se que apenas no primeiro verificou-se pequenas associações, nomeadamente uma associação negativa moderada entre aspetos como a regulação emocional, a tolerância, e o apoio e comunicação com pares e o percentil em termos de raciocínio abstrato. Este valor significa que à medida que as competências socioemocionais como controle dos impulsos, apoio e comunicação com pares e autoconfiança na resolução de situações sociais aumentam, o raciocínio abstrato diminui.

Em suma, o raciocínio abstrato parece não exercer influência sobre as competências socioemocionais dos jovens, por outro lado os valores muito baixos em termos de inteligência não-verbal colocam algumas questões. Embora as associações não tenham sido muito evidentes, as fracas competências intelectuais apresentadas pelos jovens poderão ter dificultado a compreensão e desempenho dos jovens nas provas socioemocionais.

# Parte III

---

Conclusões

O presente estudo procurou compreender o desenvolvimento socioemocional de um grupo de jovens institucionalizados. Tratando-se de uma abordagem algo pioneira, tendo em conta a escassez de estudo nestas áreas, o estudo levantou algumas questões e hipóteses a ter em conta futuramente.

Os jovens apresentaram mais competências, em termos de adaptabilidade e relações interpessoais, contudo, é importante que o foco esteja presente nas áreas deficitárias. Estes jovens apresentaram resultados mais baixos em termos das questões intrapessoais e resolução de situações sociais. É fulcral que em termos interventivos sejam trabalhadas estas habilidades com os jovens. É essencial que os jovens consigam expressar de forma correta e adequada as suas emoções e pensamentos e compreendam o seu mundo interno. Por outro lado, a nível social, é pertinente que tenham disponível um conjunto de competências que permitam a resolução eficaz das situações sociais que podem ocorrer no seu quotidiano.

As competências socioemocionais dos jovens diminuíram ao longo do tempo, contrariamente ao que seria de esperar tendo em conta que estas se desenvolvem com a idade e a experiência. As condições da instituição e a formação e sensibilidade dos seus recursos humanos poderão representar um papel importante nestes termos, colocando-se a hipótese de que a institucionalização prolongada de jovens parece influenciar de forma menos positiva o seu desenvolvimento socioemocional. De facto, muitas vezes a institucionalização por si só não representa uma solução potencializadora das competências e potencialidades dos indivíduos. É necessário que sejam reunidos quer as condições físicas como humanas mais adequadas.

É importante que os recursos humanos da instituição possuam a formação adequada para intervir e criar laços afetivos com os utentes e que estes sintam protegidos no espaço institucional. No mesmo sentido, é importante que encarem a instituição como um local onde as suas necessidades são atendidas e as suas capacidades pessoais, académicas e sociais potencializadas. É importante, contudo, ter em atenção que a regressão em termos de capacidades socioemocionais poderá não depender apenas da institucionalização mas também dos eventos marcantes do passado. Assim sendo, é importante que estas questões sejam acompanhadas a nível psicológico se for verificada a sua necessidade.

A investigação permitiu conhecer de forma mais profunda as forma como estes jovens atuam, em termos socioemocionais. Contudo representou apenas uma ponta do iceberg é necessário uma maior aposta nestas temáticas, pois só através do conhecimento destas populações é possível implementar as estratégias mais eficazes junto das instituições

e dos jovens. O passado destes jovens é, na sua maioria, repleto de situações de vida desajustadas e sofridas emocionalmente. É importante que as instituições possam proporcionar um presente e futuro onde os jovens possam ter experiências de vida mais felizes e significativas.

## **1. Limitações e Sugestões Futuras**

Na realização do presente estudo foram encontradas algumas limitações e dificuldades, sendo importante refletir sobre as mesmas.

Primordialmente, na recolha dos dados, os jovens colaboraram pouco e a extensão de alguns instrumentos contribuiu também para esta situação. O limite de tempo disponível para a aplicação dos instrumentos, uma vez que os jovens entrariam em férias e alguns deles estariam ausentes da instituição, representou igualmente uma limitação. Numa situação onde o prazo de tempo fosse mais alargado seria possível estender a recolha dos dados, onde os jovens podiam realizar as provas em vários momentos e de forma mais calma. Este facto também poderia contribuir para reduzir o cansaço apresentado pelos jovens no final da realização dos instrumentos.

Outra limitação do estudo foi o número reduzido da amostra. No primeiro momento de investigação contou-se com a participação de 24 jovens, contudo, a amostra foi reduzida para 20 porque quatro dos jovens já não se encontravam na instituição.

Em investigações futuras seria pertinente alargar o número dos participantes e também estudar a população de outras instituições da Região Autónoma da Madeira. Ainda neste âmbito, seria interessante acompanhar os jovens de forma mais assídua entre os momentos de investigação, quer através de entrevistas, como através da análise da perceção dos indivíduos que se relacionam no dia-a-dia com os jovens, professores, funcionários, entre outros. Um dado também relevante seria um acompanhamento destes jovens após a saída da instituição e na sua inserção no mundo socioprofissional, assim seria possível verificar se após a saída as competências socioemocionais sofreram alterações ou não.

Outra sugestão futura incide sobre o desenvolvimento de um programa de promoção de competências socioemocionais na instituição em estudo. Após a elaboração e aplicação do programa procurar-se-ia averiguar se as competências socioemocionais dos jovens foram desenvolvidas.

## Referências Bibliográficas

- Alberto, I. (2003). Como pássaros em gaiolas? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco, In Machado, C. e Gonçalves, R. (Eds.), *Violência e Vítimas de Crimes* (pp. 223-244).Coimbra: Quarteto.
- Alegre, A., & Benson, M. *The Effects of Parenting Practices in the Development of Children's Emotional Intelligence* (2000). Retirado de [http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/mat\\_anterior/i\\_jornades/taula1/the\\_effects\\_of\\_parenting.pdf](http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/mat_anterior/i_jornades/taula1/the_effects_of_parenting.pdf)
- Ângelo, I.S. (2007). *Medição da Inteligência Emocional e a sua Relação com o Sucesso Escolar*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Austin, E.J., Saklofske, D.H., Egan, V. (2005). Correlates of trait emotional intelligence: results from Canadian and Scottish groups. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 547-558.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R.Bar-On, & J.D.A.Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp.363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bandeira, D. R., Alves, I. B., Giacometti, A., & Lorenzatto, L. (2004) Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala especial: Normas para Porto Alegre. *Psicologia em Estudo*, 9 (3), 497-486.

- Brackett, M.A., Mayer, J.D., & Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36 (204), 1387-1402.
- Branco, A. (2004). *Para Além do QI: Uma Perspectiva mais Ampla de Inteligência*. Coimbra: Quarteto.
- Brites, S.M. (2009). *Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: Estudos psicométricos e normativos com crianças dos 4 aos 6 anos*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Camacho, L.M. (2012). *O Desenvolvimento Psicossocial de Crianças e Jovens em Risco Institucionalizadas*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona.
- Candeias, A. (2007). *Prova Cognitiva de Inteligência Social PCIS*. Manual Técnico. Lisboa: CEGOC-TEA, Lda.
- Candeias, A. (2008). *Prova de Avaliação de Competência Social PACS*. Manual Experimental. Lisboa: CEGOC-TEA, Lda.
- Candeias, A.A., Rebelo, N., & Silva, J. (2011). *Avaliação das Competências Sociais: Estudos psicométricos da prova Socialmente em Ação (SA-360°) com crianças e jovens do Ensino Básico Português*. Comunicação apresentada no VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/ Evaluación Psicológica, Lisboa, Portugal.
- Candeias, A., Rebelo, Silva, J., N. Cartaxo, A. (2011). *BarOn – Inventário de Quociente Emocional (BarOn EQ-i: YV) – Estudos portugueses com crianças e jovens do Ensino Básico*. Comunicação apresentada no VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/ Evaluación Psicológica, Lisboa, Portugal.
- Cansado, T. (s.d.). *Institucionalização de Crianças e Jovens em Portugal Continental: O Caso das Instituições Particulares de Solidariedade Social*. Retirado de

<http://www.ces.uc.pt/e-cadernos/media/documentos/ecadernos2/Teresa%20Cansado.pdf>

Carr, A. (2011). *Positive Psychology: The Science of Happiness and Human Strengths*. New York: Taylor & Francis Group.

Carvalho, M.C.V. (2011). *Inteligência Social em Alunos do 8º Ano: Implicações do questionamento ético dos projetos de vida*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho

Carvalho, M.J (1999). Um passado, um presente, que futuro? Desvio e delinquências juvenis: aspirações e expectativas pessoais, escolares e profissionais de jovens em regime de internamento em Colégio do instituto de Reinserção Social. *Infância e Juventude*, 4, 9-148.

Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 1105-1119.

Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens (2013a). *Sistema de Proteção Português*. Retirado de <http://www.cnpcjr.pt/left.asp?12.02>

Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens (2013b). *A Criança em Risco*. Retirado de <http://www.cnpcjr.pt/left.asp?13>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2011). *Benefits of SEL*. Retirado de <http://casel.org/why-it-matters/benefits-of-sel/>

Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Retirado em Abril de [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianças2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianças2004.pdf)

Damásio, A. (2000). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Publicações Europa- América

- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Davis, S.K., & Humphrey, N. (2012). Emotional intelligence predicts adolescent mental health beyond personality and cognitive ability. *Personality and Individual Differences*, 52, 144-149.
- Dias, C.S., Cruz, J.F., & Fonseca, A.M. (2010). Emoções: Passado, Presente e Futuro. *Psicologia*, 22(2), 11-31.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Retirado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506205>
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D. (2006). The Role of Emotional Intelligence in Anxiety and Depression among Adolescents. *Individual Differences Research*, 4 (1), 16-24
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N.P. (2005, Diciembre). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19 (3), 63-93.
- Fernández del Valle, J. (1992). Evaluación de programas y calidad de atención en acogimiento residencial infantil. Retirado de <http://www3.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/simp26.pdf>
- Ferreira, C.V. (2010). *A Institucionalização: Estudo da Percepção das Crianças e Adolescente que vivem num Lar de Infância e Juventude* (Tese de Mestrado). Retirado do Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa
- Fisher, L., Ames, E., Chisholm, K., & Savoie, L. (1997). Problems reported by parents of romanian orphans adopted to British Columbia. *International Journal of Behavior Development*, 20 (1), 67-82.

- Franco, M. G. (2003). *A gestão das emoções na sala de aula: Projecto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Doutoramento. Funchal: Universidade da Madeira.
- Franco, M.G. (2007). Inteligência Emocional: Modelos, instrumentos de avaliação e limites. In A.Candeias & L.S.Almeida (Eds.), *Inteligência Humana: Investigação e Aplicações* (pp. 52-73). Coimbra: Quarteto.
- Franco, G. (2008). Inteligência Emocional. In A. Candeias, L. Almeida, A.Rozzi, & R. Primi (Eds.), *Inteligência: Definição e medida na confluência de múltiplas concepções* (pp. 331-368). São Paulo:Casa do Psicólogo.
- García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S.I. (2010, Septiembre). La Inteligencia Emocional y sus Principales Modelos: Propuesta de un Modelo Integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3 (6), 43-52.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Grewal, D., & Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence. *American Scientist*, 93, 330-339.
- Gunnar, M., Bruce J., & Grotevant, H. (2000). International adoption of institutionally reared children: research and policy. *Development and Psychopathology*, 12 (1), 677-693.

- Instituto de Segurança Social (2010). *Plano de Intervenção Imediata - Relatório de Caracterização das Crianças e Jovens em Situação de Acolhimento em 2009*. Lisboa: Instituto de Segurança Social, I.P.
- Instituto para o Desenvolvimento Social (2000). *Crianças e Jovens que vivem em Lar: Caracterização e Dinâmica de Funcionamento*. Retirado de [http://www.cnpcjr.pt/preview\\_documentos.asp?r=218&m=PDF](http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=218&m=PDF)
- Kamphaus, R. (2005). *Clinical Assessment of Child and Adolescent intelligence*. New York: Springer Science- Business Media, Inc.
- Khajehpour, M. (2011). Relationship between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1081-1086.
- Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S., Liau, M. T. L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32 (1), 51-66.
- Lippels, T.W. (2009). *Discussion and Argumentation about the Impact of Cultural Experience on Emotional Intelligence Measurement Questionnaires*. Master's Thesis. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Lopes, P.N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality, and the Perceived Quality of Social Relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Maclean, K. (2003). The impact of institucionalization. *Development and Psychopathology* 15, 853-884.

- Martinho, N.P. (2013). *Inteligência Social em Alunos do Ensino Básico e Secundário: Diferenças em função do ano escolar e do momento de avaliação*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona.
- Magalhães, T. (2002). *Maus Tratos em Crianças e Jovens*. Coimbra: Quarteto.
- Martins, A., & Melo, J.M. (2008, Abril). Emoções...Emoções...Que implicações para a Saúde e Qualidade de Vida. *Millenium*, 34, 125-148.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2008, September). Emotional Intelligence : New Ability or Eclectic Traits?. *American Psychologist*, 63 (6), 503-517. doi: 10.1037/0003-066X.63.6.503
- Mayer, J.D., & Caruso, D.R. (2008). Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits?. *American Psychologist*, 63 (6), 503-517.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for Intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., 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.
- Mayer, J.D. & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. *Emotions*, 3 (1), 232-242.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Emerging Research in Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 1-44.
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In P.Salovey & J.Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Harper Collins.

- Mayer, J.D., Salovey, P. (1999). O Que é a Inteligência Emocional?. In P.Salovey & J.Sluyter (Eds.), *Inteligência Emocional da Criança: aplicações na educação e no dia-a-dia* (pp. 15-48). Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2000). Models of Emotional Intelligence. In R.Sternberg (Eds.), *Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministério da Justiça (1991). Decreto-Lei nº189-91. Diário da República nº 113- I Série. Assembleia da Republica: Lisboa.
- Ministério da Justiça (1999). Lei nº 147-99. Diário da República nº204- I Série. Assembleia da Republica: Lisboa.
- Mota, C.P., & Matos, P.M. (2008). Adolescência e Institucionalização numa Perspectiva de Vinculação. *Psicologia y Sociedade*, 20 (3), 367-377.
- Paiva, W.S. (2012). *Institucionalização e Infância: vivências e representações das crianças*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Papalia, D.E., Olds, S.W., & Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Parker, J.D. et al. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?. *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330. (completar)
- Petrides, K.V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Pires, S.A. (2011). *A Promoção da Autonomia em Jovens Institucionalizadas*. Relatório de Estágio. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

- Quintãns, C.R. (2009). *Era uma vez a Instituição onde eu cresci: Narrativas de Adultos sobre Experiências de Institucionalização*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Raven, J.C., Court, J.H., & Raven, J. (2001). *Teste das Matrizes Progressivas de Raven: Manual*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Rivers, S.E., Brackett, M.A., Reyes, M.R., Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2012). Measuring Emotional Intelligence in Early Adolescence With the MSCEIT-YV: Psychometric Properties and Relationship With Academic Performance and Psychosocial Functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30 (4), 344-366. doi: 10.1177/0734282912449443
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., & Cabello, R., & Extremera, N. (2006). Inteligencia Emocional Percibida y Consumo de Tabaco y Alcohol en Adolescentes. *Ansiedade y Estrés*, 12 (2-3), 223-230.
- Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence. In D. Levinson, J. Ponzetti, & P. Jorgensen (Eds.), *Encyclopedia of Human Emotions*. New York: Macmillan.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Santos, A.S. (2009). *Insucesso Escolar de Crianças e Jovens Institucionalizados*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Santos, B.C., Ribeiro, M.C., Ukita, G.M., Duarte, W.F., & Custódio, E.M. (2010). Características Emocionais e Traços de Personalidade em Crianças Institucionalizadas e não Institucionalizadas. *Boletim de Psicologia*, 60 (133), 139-152.
- Silva, D.M., & Duarte, J.C. (2012, janeiro). O Sucesso Escolar e a Inteligência Emocional. *Millenium*, 42, 67-84.

- Silva, M.J.M. (2010). *A Inteligência Emocional como Factor Determinante nas Relações Interpessoais: Emoções, Expressões Corporais e Tomadas de Decisão*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, N.M., Lourenço, P.R., Peralta, C.F., & Carvalho, C.M. (2010). A Inteligência Emocional: da Clarificação do Constructo à sua Aplicabilidade ao Exercício da Liderança. *Psychologica*, 52 (2), 623-642.
- Simões, M. R. (1994). *Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Siqueira, A.C., & Dell'Aglio, D.D. (2006, Janeiro). O Impacto da Institucionalização na Infância e na Adolescência: Uma Revisão de Literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18 (1), 71-80.
- Sousa, L., & Ribeiro, C. (2005). Percepção das Famílias Multiproblemáticas Pobres sobre as suas Competências. *Psicologia*, 19 (1-2), 169-191.
- Trinidade, D.R., & Johnson, C.A. (2001). The Association Between Emotional Intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105.
- Vaz, F.J. (2009). *Diferenciação e Regulação Emocional na Idade Adulta: Tradução e Validação de Dois Instrumentos de Avaliação para a População Portuguesa*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, G.J. (2010). *Las Inteligencias Múltiples Aplicadas en la Clase de Español Lengua Extranjera*. Tesis de Maestría. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Vieira, J.I. (2009). *Os modelos representacionais e a competência social das crianças institucionalizadas*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.

Vorria, P., Papaligoura, Z., Sarafidou, J., Kopakaki, M., Dunn, J., Van IJzendoorn, M., & Kontopoulou, A. (2006). The development of adopted children after institutional care: a follow-up study. *Journal of Child Psychology, 47*, 1246-1253.

Wood, L. M., Parker, J. D. A., & Keefer, K. V. (2009). The Emotion Quotient Inventory: A review of the relevant research. In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research and applications* (pp. 67-84). New York: Springer.