

# **AUTO-REGULAÇÃO EMOCIONAL E AJUSTAMENTO COMPORTAMENTAL NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Célia Vanda dos Santos Esteves**

---

**Dissertação de Mestrado em  
Ciências da Educação**

**FEVEREIRO, 2011**



## **RESUMO**

### **AUTO-REGULAÇÃO EMOCIONAL E AJUSTAMENTO COMPORTAMENTAL NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**CÉLIA VANDA DOS SANTOS ESTEVES**

O presente estudo inscreve-se no âmbito da psicologia cognitiva social e da educação no 1º ciclo do ensino básico em Portugal.

Este trabalho tem como objectivo avaliar as relações entre a auto-regulação emocional e comportamento de crianças no 1º ciclo do ensino básico. Pretendemos compreender se a aplicação de um programa de regulação emocional promove a auto-regulação emocional e contribui para o ajustamento comportamental e o sucesso no desempenho escolar das crianças.

Trata-se de um estudo de avaliação da eficácia de uma intervenção. Este trabalho contempla a aplicação de registos de avaliação do comportamento, da auto-eficácia emocional, da auto-avaliação de desempenho no trabalho escolar e de um questionário de auto-eficácia. Avaliam-se os resultados da aplicação destes instrumentos nas fases anterior e posterior à implementação de um projecto de regulação emocional.

A população em estudo é uma turma do 3º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico no concelho do Seixal, distrito de Setúbal, Portugal. A turma é composta por 20 alunos de ambos os sexos entre os 8 e os 10 anos de idade.

O estudo compreende a aplicação de alguns elementos do programa de regulação emocional "Crescer a Brincar" de Moreira (2005) e a aplicação de estratégias variadas para a promoção da auto-eficácia escolar e emocional. Os instrumentos utilizados avaliaram a auto-eficácia, auto-eficácia emocional, comportamento e desempenho escolar das crianças.

Os resultados do estudo indicam que a auto-eficácia emocional contribui para o ajustamento comportamental das crianças em idade escolar e apontam, também, para uma forte correlação entre o sentimento de auto-eficácia escolar e o desempenho escolar dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** auto-regulação; auto-eficácia; comportamento; desempenho escolar; emoções; inteligência emocional; inteligência social.

# **ABSTRACT**

## **EMOTIONAL SELF-REGULATION AND BEHAVIOUR ADJUSTMENT IN THE FIRST STAGE OF BASIC EDUCATION**

This study is comprised within educational and social cognitive psychology in the first stage of basic education in Portugal.

Its goal is to assess the relationship between emotional self-regulation and behaviour in children attending the first stage of basic education. We mean to realise whether or not using a programme for emotional regulation can promote emotional self-regulation and contribute to behaviour adjustment and a good school performance for these children.

It is an experimental study and it uses records for behaviour assessment, emotional self-efficacy, self-evaluation of school work performance and a questionnaire for self-efficacy. Results of the use of such means will be assessed before and after implementing the project for emotional regulation.

The population under study is a third year class of the first stage of basic education of the county of Seixal, Setúbal district, Portugal. The class is made up of 20 students from both genders between the ages of 8 and 10.

This study includes using part of the emotional regulation programme "Crescer a Brincar" ("Growing up at play") by Moreira (2005) and strategies to improve scholar and emotional self-efficacy. The instruments used in evaluated self-efficacy, emotional self-efficacy, behaviour and school performance of the children.

The results of this study support that emotional self-efficacy contributes to behaviour adjustment in school children and they also point to a strong correlation between a sense of scholar self-efficacy and students' school performance.

**KEY-WORDS:** self-regulation; self-efficacy; behaviour; school performance; emotions; emotional intelligence; social intelligence.

# ÍNDICE

Capítulo I. Introdução.....	1
Capítulo II. Revisão de literatura .....	5
Capítulo III. Método. ....	27
III. 1. Participantes .....	27
III. 2. Instrumentos. ....	30
III.2.1. Questionário de auto-eficácia .....	30
III.2.2. Registo diário de avaliação do comportamento e do trabalho .....	31
III.2.3. Registo de avaliação da auto-eficácia emocional.....	32
III.2.4. Registo de avaliação de auto-eficácia nas tarefas escolares .....	33
III. 3. Procedimento.....	34
Capítulo IV. Resultados.....	40
IV. 1. Dados quantitativos.....	40
IV. 2. Dados qualitativos.....	49
Capítulo V. Discussão dos resultados .....	53
Referências .....	60
Anexos	

## I. INTRODUÇÃO

O tema central deste estudo é a auto-regulação emocional em contexto educativo.

As razões para a escolha deste tema relacionam-se com um conjunto de mudanças sociais e educacionais com que a sociedade moderna se depara. Compreendemos que a Escola, enquanto organização social, estabelece relações com a Sociedade; relações essas que, por um lado, espelham características e necessidades da sociedade actual reflectindo modos de vida e ideologia política emergente e que, por outro, recriam essa mesma sociedade ao estabelecer interacções e criar uma cultura escolar composta por agentes educativos e uma dada comunidade.

Não é propósito deste estudo destrinçar as relações que se estabelecem entre a Sociedade e a Escola, mas sim compreender a existência dessas relações e a sua influência na vida da Escola. Este propósito tem grande valor para os profissionais de educação que promovem e gerem a vida escolar em conjunto com a comunidade educativa (alunos, pais, auxiliares de acção educativa, associações, entre outros).

O papel da Escola na sociedade actual portuguesa vai muito além do desenvolvimento de competências e aquisição de conteúdos programáticos perspectivados para cada nível de ensino, pelo Ministério de Educação. Actualmente, a Escola depara-se com uma multiplicidade de desafios inerentes ao desenvolvimento da aprendizagem e do saber académico dos seus alunos, de entre os quais destacamos o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Em Portugal, assistimos a mudanças significativas a nível social que acabam por se repercutir na Escola.

No âmbito familiar, de um modo geral, ambos os pais dos alunos trabalham fora de casa deixando, muitas vezes, a criança ao cuidado de instituições educativas, como o ATL (Actividades de Tempos Livres), noutros casos, a cargo de familiares ou, por vezes, o aluno fica à sua própria responsabilidade. Estas situações assumem manifesta importância, especialmente se o aluno for demasiado jovem; registam-se casos de crianças entregues a si próprias desde os primeiros anos do 1º ciclo do ensino básico.

Por outro lado, verifica-se uma alteração do ritmo de vida de pais e alunos. Verificamos que na maioria dos casais ambos os conjuges trabalham e têm,

frequentemente, mais do que um emprego de forma a garantir o sustento da família. Consequentemente, os filhos estão mais distantes da família nuclear passando mais tempo em instituições escolares, ao cuidado de familiares ou de pessoas alheias à família.

Ao nível da estrutura familiar, assistimos a uma mudança do conceito de família. Anteriormente este conceito integrava pai, mãe e filhos (se houvessem); porém, actualmente, é cada vez mais frequente as crianças integrem famílias reconstruídas (e terem um padrasto ou madrasta e irmãos de apenas um dos pais) ou famílias monoparentais.

No domínio escolar ao nível do 1º ciclo do ensino básico, verifica-se, cada vez mais, que as turmas são compostas por um maior número de alunos e que têm mais do que um professor ao longo de cada ano de escolaridade. Neste sentido, a referência de um professor titular que acompanha a criança do 1º ao 4º ano de escolaridade, conhecendo o seu processo de desenvolvimento, suas competências e dificuldades, vai-se, progressivamente, diluindo.

Compreendemos que os actuais desafios sociais, económicos, profissionais e culturais exigem crescentes competências sociais que promovam a adaptabilidade comportamental na resolução dos problemas interpessoais que emergem em situações de trabalho cooperativo, problemas relacionais, de resolução de conflitos, bem como na gestão da própria carreira profissional. Estas necessidades exigem uma avaliação e intervenção psicológica.

A expansão de teorias sobre o funcionamento psicológico em investigação científica tende a acompanhar o desenvolvimento e as exigências pessoais e sociais das sociedades contemporâneas. Esta concepção remete-nos para uma clarificação do conhecimento pessoal e social através da análise e compreensão das representações implícitas que sustentam os sentimentos, pensamentos e comportamentos dos indivíduos. Este reconhecimento possibilita o delinear de novas teorias e modelos científicos que vão ao encontro dos interesses e necessidades das pessoas. Actualmente, têm-se desenvolvido trabalhos no âmbito da psicologia que visam a clarificação de constructos fundamentais na concepção de teorias que favorecem a adaptação social e a resiliência em situações adversas (Bandura, Azzi e Polydoro, 2008); de entre eles destacamos o constructo de *inteligência emocional*.

De acordo com a teoria social cognitiva, a inteligência social, a concepção multifacetada do constructo de inteligência e a focalização na inteligência social constituem contributos fundamentais na procura de respostas aos desafios colocados. Dentro do conceito de inteligência social emergem constructos como a inteligência emocional, auto-regulação e auto-eficácia; todos eles correlacionados com o processo de auto-regulação e o ajustamento comportamental tão importantes no desenvolvimento da aprendizagem.

A aprendizagem tem sido conceptualizada de diversas formas, no entanto, todas procuram compreender como se desenvolve e de que forma promove o saber. Actualmente, os desafios que a sociedade impõe passam, não só, pelo saber mas, também, por ser capaz de operacionalizar estratégias de auto-regulação da própria aprendizagem em sociedades em mudança onde o conceito de aprendizagem se estende ao longo da vida. A Escola deixa de ser apenas a entidade transmissora do conhecimento exigindo aos indivíduos que desenvolvam estratégias de auto-regulação do seu próprio desenvolvimento nas diferentes áreas da sua vida, inclusivamente no saber (Candeias, 2008).

No âmbito da teoria social cognitiva, o desenvolvimento da aprendizagem é um processo complexo no qual intervém múltiplos factores. No entanto, a concepção do indivíduo como agente (Bandura, 2008) perspectiva-o como um ser humano proactivo em relação ao meio, isto é, tem competências para assumir um papel determinante em relação ao meio ambiente, podendo agir sobre ele, de modo a modificar as suas percepções e ajustar o seu comportamento em função dos objectivos a que se propõe.

A concepção de auto-regulação e ajustamento comportamental remete-nos para o constructo *auto-eficácia* que respeita às crenças dos indivíduos sobre as suas próprias capacidades. Este conceito, aplicado ao contexto educativo, permite-nos compreender que alunos com maiores crenças de auto-eficácia são alunos mais auto-confiantes e investem mais nas tarefas escolares; estes alunos demonstram forte motivação e envolvimento no trabalho escolar (Bandura, 2002). Neste sentido, desenvolver um trabalho que promova fortes crenças de auto-eficácia e competências de auto-regulação contribui para a autonomia e auto-controlo do aluno na aprendizagem escolar.

Apresentados alguns dos desafios actuais da Escola e teorias emergentes que visam a explicação e controlo de fenómenos inerentes ao desenvolvimento da aprendizagem, postulámos uma pergunta de partida que orientou este estudo:

**Os alunos com maiores crenças de auto-eficácia apresentam competências de auto-regulação do comportamento e sucesso no desempenho escolar?**

Por forma a investigarmos a relação entre as crenças de auto-eficácia, auto-regulação e comportamento, definimos como estratégia neste estudo a implementação de um programa de regulação emocional acompanhado de instrumentos que ajudassem o aluno na sua auto-percepção, avaliação e regulação do seu desempenho, de modo a compreendermos se a aplicação de um programa deste tipo contribui para o ajustamento comportamental e melhoria do desempenho escolar das crianças. Este trabalho avalia, por um lado, a eficácia de um plano de intervenção no domínio da regulação emocional e, por outro, a relação entre as crenças de auto-eficácia geral e o desempenho escolar de crianças no 1º ciclo do ensino básico.

Este estudo integra uma abordagem teórica no domínio da psicologia social em torno dos constructos *inteligência social*, *inteligência emocional*, *auto-regulação* e *auto-eficácia*, no segundo capítulo. O capítulo III explica o método usado nesta abordagem integrando três partes distintas nas quais se caracterizam os participantes em estudo, os instrumentos e os procedimentos adoptados nesta investigação. A apresentação dos resultados do estudo regista-se no capítulo IV, onde diferenciamos dados quantitativos de qualitativos. Os dados quantitativos decorrem da implementação de instrumentos de recolha de dados como a aplicação de questionários e escalas de avaliação. Os dados qualitativos reportam-se aos registos das experiências das crianças, professor e encarregado de educação durante o estudo, pela docente. Por fim, no último capítulo, apresentamos as conclusões deste estudo e suas implicações práticas no exercício de docência.



## II. REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura deste estudo centra-se no constructo *psicologia social* intimamente associado à *inteligência social*. A inteligência social é um ramo de estudo da psicologia social; esta última visa estabelecer a ligação entre a psicologia e a sociologia ao estudar o comportamento do ser humano em interacção. Assim, falar de inteligência social é falar de relacionamento inter e intrapessoal, inteligência emocional, desenvolvimento, aprendizagem, emoções, comportamento, competências de auto-regulação e eficácia pessoal. Neste capítulo, procuramos apresentar de forma sucinta os constructos mencionados, abordagens teóricas que integram, assim como os principais autores que têm contribuído para a clarificação e articulação dos mesmos.

O constructo de *psicologia social* integra o de *inteligência social* que, por sua vez, articula diferentes abordagens no estudo da inteligência: psicométrica, desenvolvimentista e cognitivista. No âmbito da inteligência social, as diferentes abordagens contribuem para uma compreensão mais ampla e diversa dado que centram a sua atenção na clarificação do conceito *inteligência* sob diferentes perspectivas. Este estudo centra a sua perspectiva nas abordagens cognitivas. Actualmente, os estudos sobre este conceito atribuem especial enfoque às concepções multifacetadas de inteligência. Questiona-se se existem uma ou várias inteligências e, se existirem várias, que tipos de interacções apresentam (Candeias, 2008).

Se olharmos a diversidade inter e intrapessoal dos indivíduos nos seus contextos culturais apercebemo-nos da variedade de respostas cognitivas face a uma dada situação. Alguns autores no âmbito da investigação em psicologia social, de entre os quais Candeias (2008), sugerem que o conceito de Quociente de Inteligência (QI), durante algum tempo associado ao conceito de inteligência, é redutor do potencial intelectual dos indivíduos. Esta concepção perspectiva apenas competências cognitivas dos indivíduos descurando as relacionais, emocionais, pessoais e sociais.

O conceito de inteligência social desafia-nos à percepção das mudanças sociais, culturais, políticas, científicas e educativas que reclamam, hoje, um conhecimento aprofundado do pensamento e comportamento humano em contexto social; emerge, então, uma concepção ampla e multifacetada de inteligência que integra aspectos contextuais, experienciais e processuais (Gardner, 1983). Pensar e agir socialmente com

eficácia são requisitos fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social (Goleman, 2006). De acordo com Gardner (1983), as experiências e aprendizagens nos diferentes contextos sociais, orientadas pelas motivações e aspirações pessoais, assumem um papel preponderante na diferenciação cognitiva dos indivíduos, motivo pelo qual parece ser limitador perspectivar apenas uma única forma de inteligência.

Trabalhar sobre o conceito de inteligência implica reconhecer que é necessário um conhecimento aprofundado sobre o pensamento e o comportamento humanos em situações sociais que integram aspectos contextuais, experienciais e processuais (Candeias, 2008). Neste sentido, pensar e agir socialmente com eficácia apresentam-se como requisitos fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. O conceito de inteligência assume, então, um carácter multifacetado uma vez que integra aspectos emocionais, motivacionais, comportamentais e cognitivos.

Gardner, na década de 80, apresenta uma proposta fundamentada de uma Teoria das Inteligências Múltiplas configurada numa abordagem cognitivista. Neste modelo, as componentes cognitivas do tipo intelectualivo (raciocínio lógico-dedutivo) não desaparecem do conceito de inteligência múltipla, mas deixam de ser a única dimensão postulada no conceito de inteligência, pois este conceito multifacetado integra outras dimensões. Esta componente não é posta em causa, apenas se considera que não é a única componente responsável pela adopção de comportamentos inteligentes dos indivíduos. Actualmente, procuram-se perceber as relações entre a inteligência, cultura, aprendizagem e as vivências pessoais do indivíduo de modo a compreender o seu desenvolvimento. O conceito de inteligência apresenta-se como um comportamento aprendido associado ao processo de construção individual.

O quadro da Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, H. & Seana M., 2006) contempla sete tipos de inteligência no ser humano: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal e pessoal (que integra uma perspectiva interpessoal e intrapessoal). Neste estudo daremos particular ênfase à inteligência pessoal.

As mudanças sociais e culturais em torno da saúde, do bem-estar, da educação, do trabalho e do desempenho em geral fundamentam uma nova concepção de inteligência com vista ao desenvolvimento pessoal e à promoção do sucesso e do desenvolvimento. Esta necessidade de desenvolvimento acompanha as mudanças na

educação que fomentam o planeamento e implementação de uma acção educativa que promova a aquisição e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos. Neste sentido, torna-se fundamental compreender a natureza destas dimensões de forma a proporcionar uma abordagem adequada sobre as mesmas e estabelecer critérios de diagnóstico e de avaliação adequados.

As actuais concepções de inteligência social tendem a reflectir um conjunto de influências provenientes dos estudos clássicos sobre inteligência, desenvolvimento cognitivo, processamento da informação e competência social (Candeias, 2008).

O conceito de inteligência social revela influências da psicologia clássica e nasce nos anos 20 com Thorndike, que considera que "no man is equally intelligent for all sort of problems. Intelligence varies according to the life situations on which it works" (Candeias, 2008; p. 32). Thorndike, na sua abordagem psicométrica do conceito de inteligência social, evidencia dois aspectos fundamentais: a capacidade de compreender os outros e de adoptar de um comportamento social adequado.

A partir da década de 80 investigam-se as relações entre inteligência social e a personalidade. Candeias (2008), no seu trabalho sobre inteligência social, referencia os estudos de Kihlstrom e Cantor (2000), nos quais o conceito de inteligência social se relaciona com o processo de conhecimento interpessoal, a teoria dos constructos pessoais de Kelly (1955), a qual considera que uma pessoa pode construir os acontecimentos que vivencia com base nos conceitos que tem de si própria, dos outros e do mundo, e a teoria sociocognitiva de Mishel (1968, 1973) que considera que a gestão do comportamento resulta dos valores pessoais e de um sistema de auto-regulação que orientam o delineamento de estratégias que elaborem o significado subjectivo que determinado estímulo tem para o indivíduo.

Definir conceitos no âmbito da psicologia social reveste-se de grande complexidade e variabilidade uma vez que se centram no indivíduo; este possui características peculiares, crenças, valores, experiências de vida e está em constante mudança e adaptação às exigências da sociedade.

A proposta de Kihlstrom e Cantor relacionam a definição de inteligência social com o processo de conhecimento interpessoal; esta abordagem coloca a ênfase na informação que o indivíduo possui nos diferentes domínios da vida quotidiana. As pessoas mais hábeis socialmente parecem ser aquelas que dão respostas mais adequadas

relativamente ao contexto e no tempo mais propício para o fazerem. Ser-se socialmente inteligente significa possuir um repertório cognitivo que permita resolver, em diferentes contextos, problemas com que as pessoas se confrontam diariamente (Candeias, 2008).

Em 1983, Ford apresenta uma concepção de inteligência social relacionada com a eficácia comportamental e define a competência social como a concretização de objectivos sociais em contexto sociais específicos. Segundo o autor, a inteligência social apresenta-se como um dos critérios fundamentais para definir a inteligência prática. Ford perspectiva o comportamento socialmente inteligente associado aos diferentes processos psicológicos e contextuais: processos motivacionais – compreendem o interesse em concretizar objectivos, as crenças pessoais nas competências individuais e no contexto e a expressividade emocional; processos relacionados com as capacidades – inter-relacionam o conhecimento social sobre comportamentos, competências de codificação de informação social e a capacidade de planeamento e resolução de problemas sociais; processos contextuais – integram a consonância entre o contexto social, objectivos e capacidades pessoais (Candeias, 2008).

O conceito de inteligência social integra aspectos relacionados com a motivação, a capacidade e o contexto; este constructo enquadra-se em torno de um critério de eficácia comportamental, isto é, ser-se socialmente inteligente reflecte-se no comportamento dos indivíduos. Dada a proximidade dos significados de inteligência social, eficácia comportamental e inteligência prática torna-se difícil destrinchá-los, o que não favorece a clarificação deste constructo.

Falar de inteligência social é, também, falar de emoções. A inteligência social apresenta-se necessariamente ligada à inteligência emocional pela natureza dos processos neurocognitivos que apresentam e pelos objectos socioemocionais sobre os quais operam (Goleman, 2006). Assim, a compreensão o conceito de inteligência emocional remete-nos para a clarificação do conceito de emoção e para a percepção da inter-relação entre inteligência social e inteligência emocional.

O estudo da inteligência emocional tem sido um dos temas de interesse da última década no âmbito da investigação científica. Identificamos dois tipos de modelos, os modelos centrados na habilidade e os modelos mistos, a fim de clarificar a relação entre inteligência social e inteligência emocional definindo, assim, este último constructo.

Na abordagem centrada na habilidade clarificam-se os conceitos de emoção e inteligência de modo a se propor um conceito de inteligência emocional.

Meyer e colaboradores perspectivam o conceito de emoção enquanto elemento integrador de três componentes básicos de personalidade: motivação – a motivação básica surge como resposta aos estados corporais internos e é responsável por orientar o indivíduo na satisfação das suas necessidades; emoção – surge como indicador ou como resposta às mudanças nas relações entre os indivíduos e o meio externo e é responsável pela resposta comportamental básica de forma a responder às mudanças na relação com o meio; cognição – permite ao indivíduo aprender com o meio e resolver novas situações possibilita ao indivíduo a satisfação das suas motivações ou o manter das emoções positivas. De acordo com Meyer e Sternberg, o conceito de inteligência centra-se na capacidade de operar com aptidões de nível superior ou de realizar raciocínio abstracto. Esta definição associa aptidões mentais e operações cognitivas, o que é de valor no âmbito académico na medida em que propicia a predição de sucesso; no entanto, esta definição tem sido posta em causa pelas dificuldades inerentes à predição de sucesso noutras áreas ou contextos (Candeias, 2008).

Na sua obra "Inteligência Social – o que é e como avaliar?" Candeias (2008) referencia os trabalhos de Meyer e colaboradores (2000) os quais apresentam uma definição de inteligência emocional em que a vertente cognitiva inerente à transmissão de informação, ao raciocínio e à compreensão das emoções se associa à adaptabilidade social e relaciona-se com a eficácia emocional. Candeias (2008) apresenta-nos o conceito de inteligência emocional na abordagem de Mayer e Salovey (1997) centrada na habilidade: "emotional intelligence is the set of abilities that account for how people's emotional perception and understanding carry in their accuracy. [...] the ability to perceive and express emotion, assimilate emotion in thought, understand and reason with emotion, and regulate emotion in the self and others" (p. 105).

As habilidades emocionais podem qualificar-se em quatro níveis distintos: 1. percepção de emoções (em si e nos outros) e sua expressão; 2. Assimilação de experiências emocionais; 3. Análise e compreensão de emoções; 4. Monitorização e regulação reflexiva de emoções (Candeias, 2008).

De acordo com os mesmos autores, o conceito de inteligência social integra o de inteligência emocional. A inteligência emocional é um tipo de inteligência social. Esta

abordagem à inteligência emocional compreende diferentes constructos que vão das capacidades mentais a características de personalidade. O conceito de inteligência emocional integra um conjunto de competências não cognitivas que influem a capacidade para ultrapassar com sucesso exigências e situações sociais.

Daniel Goleman (2006) sugere a integração de competências como o auto-controlo, a persistência e a auto-motivação ao constructo de inteligência emocional. A inteligência emocional compreende cinco áreas principais: identificar as próprias emoções, gerir sentimentos ou emoções adequadamente, auto-motivação em função de um objectivo, reconhecer emoções nos outros e gerir as relações interpessoais. Neste modelo as características intelectuais, (como a auto-consciência emocional) relacionam-se com as características de personalidade (como a auto-estima) e com as competências sociais.

Como resultado da pesquisa neuropsicológica aplicada ao domínio social, Goleman (2006) propõe um modelo de inteligência social estruturado a partir de duas categorias principais: consciência social e facilidade social.

A consciência social respeita aos nossos sentimentos em relação aos outros e a facilidade social àquilo que conseguimos fazer com a nossa consciência social. A consciência social integra as componentes: a) empatia primária – captação de sinais emocionais não verbais; b) sintonia – escutar receptivamente; c) acuidade empática – compreender os sentimentos, pensamentos e intenções de outra pessoa; d) cognição social – saber como funciona o mundo social.

Na categoria facilitação social incluem-se as componentes: a) sincronia – interagir a um nível não verbal; b) auto-apresentação – apresentar-se eficazmente; c) influência – prever e planear o desfecho das interacções sociais; d) interesse – demonstrar interesse pelas necessidades dos outros e agir em conformidade. A nível neurológico, as duas categorias compreendem um contínuo de competências básicas da via inferior às competências mais complexas da via superior.

A inteligência emocional (Goleman, 2006) visa incluir capacidades que vão além do domínio puramente cognitivo uma vez que estuda a inteligência na vida social (Tabela 1). Este é um fenómeno complexo pois o cérebro integra diferentes domínios de capacidades (como é o caso das competências não cognitivas, como a empatia).

Tabela 1. Relação entre as competências da inteligência social e o modelo de inteligência emocional

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	INTELIGÊNCIA SOCIAL
Consciência de si mesmo	<b>Consciência social</b> Empatia primária Acuidade empática Saber ouvir Cognição social
Autogestão	<b>Facilidade Social</b> Sincronia Auto-representação Influência Interesse

FONTE: Goleman (2006, p. 479).

Goleman (2006) considera que este conceito apresenta uma multidimensionalidade que integra elementos cognitivos e emocionais no domínio da consciência social e elementos comportamentais no domínio da facilidade social.

As abordagens ao constructo de inteligência social centradas na habilidade e integrativa têm implicações positivas e negativas. Os modelos integrativos favorecem a compreensão da pessoa como um todo multifacetado; apresentam, porém, alguns constrangimentos na delimitação conceptual dado que criam mais uma entidade – a inteligência emocional – o que dificulta a clarificação do conceito revelando a sua complexidade. O modelo centrado na habilidade contribui para a concepção de inteligência social ao clarificar o conceito de inteligência emocional e as relações que estabelece com o conceito de inteligência social; dificulta, porém, a análise da validade conceptual do constructo e dos instrumentos de avaliação que integra por focalizar a sua abordagem numa só dimensão da inteligência emocional.

Em suma, o constructo de inteligência social revela-se integrador do constructo de inteligência emocional. Neste sentido, a inteligência social expande o seu campo de investigação no domínio da neuropsicologia relacionando a emoção na descodificação e interpretação de informação e tomada de decisão acerca de como agir. A inteligência social apresenta-se como um conceito que integra as bases neuropsicológicas e emocionais, o processo cognitivo e as influências contextuais no comportamento social. A inteligência social relaciona a habilidade com o seu contexto.

Terminamos a apresentação dos modelos explicativos da inteligência social com as teorias que se preocupam com três propostas que focalizam a inteligência social na interacção entre a cognição e o contexto. Referimos a teoria das inteligências múltiplas de Gardner, a teoria triárquica da inteligência de Sternberg, e teoria da inteligência

prática e da experiência em desenvolvimento de Sternberg e colaboradores. Estas teorias perspectivam a inteligência social como uma habilidade cognitiva que integra aspectos contextuais, experienciais e processuais.

A inteligência social relaciona-se com a teoria das inteligências múltiplas na medida em que constitui uma das múltiplas formas de inteligência que está contemplada na inteligência intrapessoal e na inteligência interpessoal (Gardner, 2008). De acordo com o autor, a inteligência intrapessoal respeita ao desenvolvimento interno da pessoa e compreende a habilidade de trabalhar e de aceder aos próprios sentimentos, ser capaz de os discriminar facilmente, de os classificar e de lhes atribuir códigos simbólicos que orientem o comportamento. A inteligência interpessoal habilita os indivíduos para recolherem informação dos outros de forma a compreenderem a sua disposição, temperamento, motivações e intenções. Esta inteligência, na sua dimensão mais elementar, permite a discriminação das pessoas que partilham os mesmos contextos conferindo a cada um a sua individualidade e, numa dimensão mais elaborada, proporciona a descodificação de intenções e desejos dos outros favorecendo a interacção e o planeamento da acção em função desse conhecimento.

Nesta abordagem, a inteligência social emerge como a confluência entre a inteligência intrapessoal e a interpessoal, das quais resulta a capacidade para ler e discriminar emoções (as próprias e dos outros) de forma a desenvolver a capacidade metacognitiva para planear e regular o próprio comportamento regulando a interacção com os outros. A teoria das inteligências múltiplas integra vários níveis de reflexão e análise da inteligência humana e das suas manifestações.

As teorias abordadas no âmbito da teoria social cognitiva perspectivam a inteligência social como uma habilidade cognitiva assente nas capacidades cognitivas do indivíduo, na experiência e no conhecimento construídos, assim como no contexto em que ocorrem. Segundo Bandura (2008), esta abordagem enfatiza a interacção entre os componentes ambientais, pessoais e comportamentais no desenvolvimento do ser humano. O ser humano, apesar de influenciado pelo meio ambiente, não é fruto do mesmo; ele tem poder para controlar a sua vida através de mecanismos de auto-eficácia, do estabelecimento de metas individuais e da auto-regulação. Apesar das limitações que o meio ambiente possa apresentar, uma forte crença de auto-eficácia poderá ser significativa na concretização dos objectivos individuais da pessoa. Desta forma, as dificuldades que o meio ambiente apresenta não são por si só limitativas ao indivíduo na



concretização dos seus objectivos mas é a ponderação que este faz dessas mesmas limitações em função da sua capacidade de as enfrentar; assim, neste processo, a ênfase recai sobre o indivíduo e suas competências de auto-regulação.

Bandura (2002), considera que as pessoas detêm em seu poder competências para agir de forma intencional sobre as situações que experienciam, designam-se, portanto, de agentes. Neste sentido, as pessoas são auto-organizadas, auto-reguladas e reflexivas capazes de contribuir para as suas circunstâncias de vida.

A perspectiva do indivíduo como agente compreende características fundamentais como a intencionalidade, antecipação, auto-reatividade e auto-reflexão. A intencionalidade respeita aos actos realizados de forma intencional e à intenção das pessoas. É importante referir que as intenções e as acções distinguem-se entre si; a intenção fundamentada em elementos auto-motivadores poderá afectar a probabilidade de ocorrência de determinada acção (Bandura, 2008).

A antecipação respeita à extensão temporal, isto é, as pessoas perspectivam objectivos pessoais e prevêem as consequências prováveis, seleccionam e criam planos de acção modo a orientar e motivar os seus esforços antecipadamente na prossecução dos resultados desejados em detrimento dos indesejados (Bandura, 1986). A representação cognitiva do futuro no presente permite ao agente criar expectativas de resultados que lhe possibilitam guiar o seu comportamento estruturando esquemas de acção e auto-motivar-se na prossecução dos seus objectivos.

A auto-reatividade relaciona-se com as competências de intencionalidade e antecipação com a auto-motivação e auto-regulação. Além da capacidade para escolher e delinear planos de acção, a auto-reatividade respeita à capacidade de desenvolver estratégias de acção adequadas, motivar e regular a própria acção. Esta abordagem compreende processos de auto-regulação que conectam o pensamento à acção.

A auto-reflexão respeita à capacidade metacognitiva de reflectir sobre si mesmo e sobre a adequação dos próprios pensamentos e acções (Bandura, 2008). A auto-consciência reflexiva permite às pessoas auto-examinarem-se e avaliarem as suas motivações, valores e significados das suas acções. A auto-reflexão permite a resolução de conflitos entre incentivos motivacionais e a decisão de agir a favor de um em detrimento de outro. Esta competência avalia a adequação do pensamento preditivo e

operativo em função das suas acções, do efeito das acções dos outros, das crenças individuais e colectivas, das deduções a partir do conhecimento e suas consequências.

Bandura (2002) considera que o mecanismo pessoal basilar do indivíduo como agente é a auto-reflexão, a qual espelha as crenças pessoais na capacidade de exercer uma medida de controlo sobre o próprio funcionamento e acontecimentos do meio ambiente, isto é, a auto-eficácia.

Compreender a relação que as pessoas estabelecem com o meio implica reconhecer que o perspectivam de diferentes formas. O meio pode ser perspectivado como potencialidade, com possibilidades e impedimentos, onde cada um indivíduo experiencia aquilo que selecciona e faz dele. Neste sentido, é importante referir que dado um mesmo ambiente, os indivíduos com um elevado sentido de auto-eficácia centram-se nas oportunidades que propicia e os indivíduos com baixo sentido de auto-eficácia centram-se nos problemas e riscos que apresenta (Krueger e Dickson, 1993, 1994 citado por Bandura, 2008).

De acordo com Bandura (2008) "as crenças de eficácia são a base da agência humana" (p. 78) pois a crença na capacidade de obtenção dos resultados perspectivados evitando os indesejados através das acções favorece o incentivo à acção e a perseverança face às dificuldades.

Com a clarificação das características fundamentais do indivíduo enquanto agente, compreendemos que as pessoas são responsáveis pelo planeamento e prognóstico das acções e da auto-regulação das mesmas; neste sentido, deixam de ser apenas agentes da acção, mas auto-reguladoras e auto-investigadoras do próprio funcionamento. Bandura (2008) considera que, através da auto-consciência, as pessoas reflectem sobre a sua auto-eficácia, os seus pensamentos, acções e significados fazendo ajustes quando necessário. A auto-consciência e a auto-eficácia respeitam a competências individuais do sujeito que se desenvolvem em interacção com o meio. Compete ao indivíduo apropriar-se das oportunidades do meio no sentido de se formar a si próprio, o que se designa de auto-desenvolvimento.

A perspectiva de auto-desenvolvimento centra-se na capacidade que as pessoas têm em moldar as suas circunstâncias de vida através do autocontrolo. Para exercerem influência sobre si próprios, os indivíduos devem monitorizar o seu comportamento,

avaliá-lo face algum padrão pessoal e reagir auto-avaliando-se e regulando as suas acções (Bandura, Azzi e Polydoro, 2008).

A teoria social cognitiva propõe um sistema integrador do controlo na auto-regulação onde evidencia o papel proactivo do indivíduo nesse processo, o qual não assume apenas um papel reactivo mas proactivo em relação ao meio ambiente. É a capacidade de previsão que permite ao indivíduo controlar o desenrolar da acção.

Bandura e colaboradores (2008), na obra *Teoria Social Cognitiva – Conceitos Básicos*, evidenciam a concepção de Powers (1978) como a principal no âmbito da teoria do controlo. Nesta concepção, o indivíduo representa-se pela relação entre um conjunto de quantidades físicas do ambiente (*input*) e outro conjunto de quantidades físicas do ambiente (*output*). Os processos cognitivos e afectivos são considerados irrelevantes uma vez que, de acordo com este modelo, não se modelava o interior do indivíduo. No entanto, segundo a teoria social cognitiva, este modelo não contempla o carácter dinâmico entre o sujeito e o meio, apresentando-se como rígido e redutor das potencialidades do indivíduo no processo de controlo. A concepção da teoria social cognitiva defende um modelo de agência interactiva emergente onde os processos cognitivos são actividades emergentes que exercem importante influência no próprio indivíduo e no meio envolvente (Bandura, 1986). Como explica Bandura (2008), "a mente humana é produtiva, criativa, proactiva e reflexiva, não apenas reactiva" (p. 72).

Bandura e colaboradores (2008) referenciam o trabalho de Zimmerman (1990) enfatizando a importância da competência de auto-regulação no desenvolvimento pessoal indivíduo e nas oportunidades de vida que se lhe apresentam indiciando que "os indivíduos que são bons auto-reguladores expandem o seu conhecimento e suas competências cognitivas, enquanto os que são maus reguladores são deixados para trás" (p. 79).

A partir da concepção do papel activo do indivíduo e do exercício de algum controlo sobre os seus pensamentos, sentimentos e acções, Bandura (1986) sistematiza a discussão sobre os mecanismos de auto-regulação. De acordo com o mesmo autor, as pessoas não são apenas agentes de acção, mas também auto-examinadoras do seu próprio funcionamento cognitivo, afectivo e comportamental. Neste sentido, as pessoas não reagem directamente aos estímulos do meio externo mas à percepção que têm dos mesmos através da mediação dos processos cognitivos, que afecta a forma como esses

estímulos são observados, compreendidos e qual o seu impacto. Além disso, a capacidade de simbolização permite ao indivíduo criar e planejar antecipadamente um plano de acção possibilitando a reflexão sobre as suas acções. Bandura (1991) infere que a capacidade de antecipação de eventos futuros converte-se, no presente, em elementos motivadores e reguladores do comportamento.

Contudo, a capacidade de antecipação pode evidenciar algumas questões. Se os resultados perspectivados forem demasiado distantes ou gerais podem causar alguma dificuldade face a necessidade de moldar acções específicas com vista à obtenção dos resultados esperados; desta forma, as pessoas criam guias-próximos e auto-motivadores para o plano de acção a fim de concretizar os resultados desejados.

Outro aspecto a ter em consideração neste processo é o tipo de objectivos a que o indivíduo se propõe e estes dependem de características como especificidade, nível de desafio e proximidade temporal. Os objectivos gerais são pouco definidos e menos envolventes para servirem de guias ou motivadores do comportamento. Bandura (2008) consideram que é importante que o indivíduo estabeleça objectivos próximos e motivantes para que o ajudem a mobilizar influências pessoais que direcionem o comportamento presente com vista à obtenção dos objectivos.

Segundo Bandura (1978, 1982), ao interferir na percepção do ambiente, criar auto-estímulos e avaliar o progresso dos acontecimentos as pessoas exercem influências sobre o seu próprio comportamento. Este aspecto integra a perspectiva de Polydoro & Azzi (2008) que postula que "o comportamento é determinado a partir da interacção contínua e recíproca entre as influências ambientais, pessoais e comportamentais" (p.151). Este processo perspectiva o auto-controlo do comportamento do indivíduo pelos processos cognitivos e a auto-regulação como um processo individual no qual integra e interage com o meio ambiente na determinação do comportamento.

De acordo com Zimmerman (1995), a auto-regulação é vista como um mecanismo interno consciente e voluntário de controlo que orienta o comportamento, pensamentos e sentimentos pessoais mantendo como referência as metas e padrões pessoais de conduta por si estabelecidos. Este processo contempla uma vertente motivacional por incluir a iniciativa pessoal e a persistência, especialmente na superação de obstáculos. A capacidade de antecipação permite ao indivíduo exercer controlo antecipadamente. Bandura (2002) considera que as pessoas são motivadas e

orientam o seu comportamento quando estabelecem metas para si e não apenas quando reconhecem as suas limitações.

O processo de auto-regulação está presente em todas as pessoas ao longo da vida sendo que, quanto mais sofisticados forem os repertórios comportamentais e interações do indivíduo com o meio, mais diversos e complexos serão os seus modos de acção. Este processo contempla três componentes psicológicas fundamentais que se podem desenvolver e mobilizar para mudanças auto-directivas voltadas para os objectivos pessoais: a auto-observação, os processos de julgamento e a auto-reacção (Bandura, 1986). A auto-observação é o primeiro passo da auto-regulação ao qual se segue o auto-julgamento; estes processos possibilitam a auto-reacção. Este ciclo não é linear ou mecânico uma vez que estas subfunções só operam quando activadas pelo indivíduo através do recurso a outros factores variados e complexos, nem pode ser reduzido a um processo reflexivo no qual as informações obtidas são avaliadas segundo determinados critérios e, no caso de falta de congruência, o indivíduo adopta automaticamente o padrão adequado. Como descreve Bandura (1986), a auto-regulação humana ocorre mediante linhas orientadores gerais e não de regras minuciosamente descritas, dado que envolvem processos complexos e de difícil descrição.

A auto-observação é o primeiro passo para a auto-regulação uma vez que, para as pessoas monitorizarem o seu comportamento em direcção a metas estabelecidas, necessitam de uma consciência clara sobre o que estão a fazer e a percepção das condições cognitivas e ambientais em que as situações ocorrem. A auto-observação favorece o desempenho quando há clara percepção de como ocorreu, o que, para o efeito, a auto-observação imediata (ocorre de forma contínua) oferece melhor oportunidade de influência sobre o curso do comportamento que a auto-observação intermitente, que é parcialmente informativa e espaçada no tempo (Bandura, 1986).

O processo de auto-regulação depende da qualidade da auto-observação pois é a partir desta que a atenção selectiva a aspectos internos (pensamentos, sentimentos e estratégias) e externos (contexto, reacções dos outros e obstáculos) promove a adequação de estratégias para identificar e controlar factores pessoais, sociais ou ambientais e detectar a relação entre o que foi concretizado e o esperado.

A subfunção *julgamento* compreende as seguintes dimensões: comparação entre os padrões pessoais, referências sociais, valor da actividade para a pessoa e *locus* dos

determinantes dos comportamentos. Compete a cada pessoa seleccionar e apropriar-se das diferentes dimensões nos seus padrões pessoais e na construção das suas trajectórias sociais e comportamentais. É o valor que cada pessoa atribui aos aspectos do mundo que a afecta que integra e modula o que e de que forma selecciona as suas referências pessoais; assim, como refere Bandura (1986), o afecto e a cognição estão inevitavelmente associadas ao comportamento humano.

A subfunção de auto-reacção avaliativa corresponde ao processo pelo qual os padrões referenciais individuais motivam e regulam o curso das acções. As auto-reacções variam de pessoa para pessoa, tal como os determinantes de comportamento (que podem ser pessoais ou externos). Os determinantes pessoais são de maior importância para a pessoa uma vez que espelham o resultado das suas habilidades ou esforços repercutindo-se em sentimentos de orgulho nas suas conquistas. O grau de satisfação pessoal é consideravelmente menor quando relacionam o desempenho com factores externos (Bandura et al., 2008). De acordo com o mesmo autor, grande parte do comportamento humano é regulado por consequências auto-avaliadas sob a forma de auto-satisfação, auto-insatisfação ou auto-crítica.

Falar de auto-regulação é falar de comportamento auto-regulado, e, na concepção da teoria social cognitiva, resulta sempre da reciprocidade triádica, anteriormente mencionada.

De um modo geral, no processo de auto-regulação, as pessoas monitorizam a sua conduta e as condições em que ocorrem, avaliam-na em função do seu padrão moral e circunstâncias percebidas e regulam as suas acções através das consequências a que se submetem. As pessoas tendem a concretizar planos que trazem satisfação e um senso de auto-valor. A auto-regulação não respeita somente à habilidade de auto-regulação propriamente dita, mas à crença na própria capacidade de realização (Bandura, 2002).

Outro mecanismo central no processo de auto-regulação é a crença de auto-eficácia. Além das próprias competências de auto-regulação, este processo requer uma forte crença na própria capacidade de realização (Bandura, 2002). Este conceito encontra-se fortemente associado às crenças das pessoas na sua capacidade em mobilizar os seus níveis motivacionais, recursos cognitivos e recursos de acção necessários para estabelecer metas e exercer controlo sobre os acontecimentos do meio ambiente. Quanto mais forte for a percepção de eficácia de auto-regulação maior a

persistência no esforço de auto-controlo e maior o sucesso em envolver-se em actividades pouco atractivas e em resistir à pressão social para agir contra os padrões pessoais. Um baixo sentido de eficácia de auto-regulação aumenta a vulnerabilidade à pressão social favorecendo a conduta transgressiva (Bandura, 1991).

Bandura (2008), infere que as crenças de auto-eficácia em relação ao funcionamento humano é de grande importância pois é o nível de motivação, os estados afectivos e as acções das pessoas baseiam-se mais no que elas acreditam do que no que é objectivamente verdadeiro; desta forma, é possível prever como as pessoas agirão através das suas crenças nas suas capacidades. As percepções de auto-eficácia ajudam a determinar o que os indivíduos fazem com o conhecimento e habilidades que possuem, o que nos ajuda a compreender por que, por vezes, os comportamentos das pessoas não se relacionam com as suas capacidades reais.

Os julgamentos de eficácia não respeitam necessariamente aos resultados perspectivados pelo indivíduo. No entanto, de acordo com Pajares e Olaz (2008), as crenças de auto-eficácia ajudam a determinar os resultados que se esperam. Os indivíduos confiantes prevêem resultados bem-sucedidos.

Mantendo presente esta concepção e aplicando-a a jovens em contexto escolar percebemos como as crenças de auto-eficácia podem influenciar o comportamento presente e o futuro dos jovens. Assim, os alunos mais confiantes nas suas habilidades académicas desenvolvem expectativas de sucesso; por outro lado, aqueles que não têm confiança nas suas habilidades académicas prevêem notas baixas antes mesmo de serem avaliados. Na dimensão social, os estudantes mais confiantes nas suas habilidades sociais alimentam expectativas de integração e sucesso social; por outro lado, aqueles que não têm confiança nas suas habilidades sociais prevêem que serão rejeitados ou ridicularizados, mesmo antes do contacto social.

A teoria social cognitiva consagra a auto-eficácia como um constructo pessoal e social, dado que os indivíduos agem individualmente e colectivamente. Os sistemas colectivos desenvolvem um sentido de eficácia colectiva; a eficácia colectiva respeita à crença partilhada pelo grupo na sua capacidade de alcançar objectivos e alcançar as metas perspectivadas. No domínio escolar, esta competência colectiva pode respeitar ao desenvolvimento da crença colectiva sobre a capacidade dos estudantes de aprender e estabelecerem relações interpessoais de sucesso, por exemplo.

Segundo Bandura (1982), os indivíduos dispõem de mecanismos que os ajudam a avaliar a eficiência da própria aprendizagem bem como da auto-eficácia percebida. Os alunos formam as suas crenças de auto-eficácia interpretando informações de fontes distintas. A fonte mais influente é a interpretação do resultado do comportamento anterior do indivíduo, que se designa por *experiência de domínio*. À medida que as pessoas realizam actividades interpretam os seus resultados e usam essas interpretações para desenvolver crenças sobre a sua capacidade de participar em actividades subsequentes; depois agem de acordo com as crenças criadas (Pajares & Olaz, 2008).

Além da experiência de domínio, as pessoas formam as suas crenças de auto-eficácia através da *experiência vicariante*. Esta fonte de informações respeita à observação de outras pessoas a executar tarefas e é mais fraca que a anterior; contudo, se o indivíduo se sentir inseguro a respeito das suas capacidades ou tiver pouca experiência anterior, este tipo de informação poderá ser relevante para si.

Outra fonte de informações de auto-eficácia é a *persuasão social* por parte de outras pessoas, que podem envolver julgamentos verbais. Os persuasores devem alimentar as crenças das pessoas nas suas capacidades perspectivando o sucesso imaginado; para o efeito, recorrem a persuasões positivas e negativas. As persuasões positivas encorajam e incentivam as crenças de auto-eficácia e as negativas enfraquecem as crenças de auto-eficácia.

Por último, os *estados somáticos e emocionais* (como a ansiedade, stress ou os estados de humor) também proporcionam informações sobre as crenças de auto-eficácia. As pessoas podem avaliar o seu grau de confiança pelo seu estado fisiológico ou estado de humor. Neste caso, se a pessoa estiver fragilizada as percepções de auto-eficácia poderão ser reduzidas e afectar o seu envolvimento nas tarefas. Assim, uma forma de aumentar as crenças de auto-eficácia é promover o bem-estar emocional e reduzir os estados emocionais negativos. Os indivíduos que têm capacidade de auto-regulação emocional são capazes de modificar os seus sentimentos e pensamentos, desenvolver competências de auto-eficácia de modo a controlar o seu comportamento.

No âmbito académico, e de acordo com Bzuneck (2001) “os alunos auto-regulados são motivados, independentes e participantes activos de sua aprendizagem” (p. 118). Neste sentido, as crenças de auto-eficácia influem no estabelecimento de metas, o que constitui uma das componentes fundamentais de auto-regulação; os



indivíduos auto-eficazes estabelecem objectivos mais difíceis para si mesmos, mantêm um forte compromisso com esses objectivos e perseveram os seus esforços frente ao fracasso (Bandura, Azzi e Polydoro, 2008).

As crenças de auto-eficácia ajudam a determinar "quanto esforço as pessoas dedicarão a uma actividade, quanto tempo elas preservarão quando confrontarem obstáculos e o quanto serão resilientes face a situações adversas. Quanto maior o sentido de eficácia, maior o esforço, a persistência e a resiliência" (Bandura, Azzi Polydoro, 2008). Consequentemente, as crenças de auto-eficácia também influenciam as escolhas, os cursos de acção (os indivíduos tendem a seleccionar tarefas nas quais se sintam confiantes e competentes), a quantidade de stress e ansiedade das pessoas à medida que se envolvem em determinada tarefa (as crenças de auto-eficácia ajudam a criar sentimentos de serenidade face as dificuldades).

Para uma avaliação adequada das crenças de auto-eficácia é necessário ter em consideração as suas dimensões: nível, força e generalidade; só uma avaliação com um elevado nível de especificidade poderá ser adequada e proveitosa para o indivíduo. Bandura (1982, 1986) que as avaliações de capacidade precisas garantem uma melhor previsão e oferece melhor explicação para os resultados comportamentais. Deste modo, as capacidades avaliadas (avaliação pessoal do indivíduo) assemelhar-se-ão às capacidades testadas (avaliação das acções concretas do indivíduo).

De acordo com Zimmerman (1995), a auto-eficácia e a auto-regulação exercem uma influência recíproca. Por um lado, a auto-eficácia interfere na auto-regulação porque está associada à antecipação, selecção e preparação para a acção; por outro, a auto-regulação influencia a crença de auto-eficácia ao fornecer informações sobre o progresso, o esforço e o tempo dispendido na realização da tarefa. Contudo, é importante referir que a auto-regulação poderá ser eficiente em alguns domínios e noutros não, o que reflecte diferentes capacidades dos indivíduos. Bandura e outros pesquisadores investigaram esta concepção teórica em diferentes domínios, nomeadamente no âmbito académico.

A investigação da auto-regulação académica tem evidenciado processos fundamentais, como a formulação de metas, auto-supervisão, uso de estratégias, auto-avaliação e auto-reacções, no sucesso escolar dos estudantes (Bandura, Azzi e Polydoro, 2008). Segundo Zimmerman, (1995), a auto-regulação académica refere-se aos

pensamentos, sentimentos e acções aplicados para atingir objectivos educacionais específicos e envolve quatro processos inter-relacionados: auto-avaliação e monitorização, estabelecimento de metas e planeamento estratégico, implementação das estratégias seleccionadas e precisão na sua execução, monitorização da relação entre os resultados de aprendizagem e a estratégia para obtenção de eficácia.

A auto-regulação académica integra três fases cíclicas organizadas em sub-processos: variáveis antecedentes ao processo de aprendizagem – envolvem o resultado esperando, planeamento de estratégias, crenças de auto-eficácia metas de concretização e interesse intrínseco; controlo do desempenho e da motivação – ocorre durante o processo de aprendizagem e envolve a concentração, a auto-instrução e auto-monitorização; auto-reflexão – ocorre após o processo de aprendizagem e envolve a auto-avaliação, atribuições, auto-reacções e adaptação (Zimmerman, 1995).

Como resultado, os indivíduos que são bons auto-reguladores incrementam o seu conhecimento e competências cognitivas (Zimmerman, 1995). De acordo com o mesmo autor, as contribuições mais significativas para a promoção da auto-regulação do estudante integram as estratégias de ensino, a oportunidade de modelação, de treino de auto-reflexão e de estratégias de auto-regulação, monitorização de acções, obtenção de feedback e de suporte dos professores e dos pares assim como retirada do suporte social. Estas medidas relacionam-se com a construção da auto-eficácia, motivação, interacção social e aprendizagem do estudante em qualquer grau de ensino.

O desenvolvimento de competências de auto-regulação compreende diferentes domínios; assim, um indivíduo poderá ter boas competências de auto-regulação escolar e mostrar fragilidades no domínio afectivo, por exemplo. Candeias (2008) sugere a necessidade de estudos que analisem a relação entre a auto-regulação e outras variáveis psicológicas como a inteligência e a emoção para uma melhor compreensão das suas influências no comportamento regulado pelo estudante. Assim, o controlo das emoções apresenta-se como um aspecto importante da auto-regulação da aprendizagem na medida em que as variáveis afectivas e motivacionais, tal como a capacidade de auto-regulação emocional, fazem parte do processo de auto-regulação.

A auto-regulação emocional passa pela habilidade em discernir emoções, compreender as consequências do próprio comportamento afectivo e gestão do estado emocional. Neste sentido, a auto-regulação dos afectos interfere nos processos de

atenção, cognitivos e motivacionais; a falha neste mecanismo dá origem a disfunções emocionais e psicossociais (Pajares & Olaz, 2008). Os autores referem, ainda, que os indivíduos que acreditam que podem exercer algum controlo sobre a sua vida emocional são mais bem-sucedidos nos seus esforços de auto-regulação do que aqueles que agem sob a influência dos seus estados emocionais.

Perspectivar o desenvolvimento da consciência e auto-regulação emocional das crianças ajuda-as a tornarem-se mais autónomas na regulação das suas emoções, especificamente, e a desenvolverem competências de auto-regulação, de um modo geral. Este tipo de regulação implica ajustar a experiência emocional, o que indivíduo está a vivenciar, ao que for adequado em cada situação ou contexto (Moreira, 2004).

Paul Ekman é considerado pioneiro no estudo das expressões faciais das emoções. Ekman (2003) centra os seus estudos na análise das expressões faciais enquanto sinais emocionais espontâneos do indivíduo; considera que a experiência emocional compreende a relação com os outros e a relação do indivíduo consigo próprio. Ao trabalhar a identificação de emoções e respectivo controlo o aluno desenvolverá a sua auto-consciência que lhe permitirá a identificação e a diferenciação emocional. A identificação emocional consiste no reconhecimento que se é capaz de fazer da sua experiência, sendo capaz de a identificar atribuindo-lhe um nome. A diferenciação emocional contempla a distinção entre diferentes experiências emocionais, ou seja, de que forma distingue umas emoções das outras (Moreira, 2004).

De acordo com Freitas-Magalhães (2009) as emoções têm diferentes funções: preparação para a acção, desenvolvimento da aprendizagem e regulação da interacção. A função de preparar o indivíduo para a acção perspectiva as emoções como um catalisador entre o meio e a conduta pessoal. Perspectivando indivíduos em contexto educativo, as emoções desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem na medida em que o contacto com determinadas experiências emocionais vai provocar uma aprendizagem emocional para lidar com emoções futuras. A função de regulação da interacção integra a expressão emocional que, por sua vez, facilita a comunicação social desencadeando mecanismos como a empatia, por exemplo.

Ekman (2003), na teoria social da emoção, identifica emoções básicas e universais do ser humano: alegria, aversão, cólera, medo, tristeza, desprezo e surpresa. De acordo com a teoria social da emoção, perspectiva a emoção como um fenómeno

social inerentes à comunicação interpessoal e comportamento social. Ekman (2003) infere que existem três sistemas em interação no fundamento de uma emoção: a cognição, a expressão facial e a actividade do Sistema Nervoso Autónomo.

Quando falamos de emoções e sentimentos falamos de conceitos distintos. Moreira (2004) e Freitas-Magalhães (2009) apresentam a durabilidade e a intensidade como factores cruciais na distinção entre os conceitos. As emoções podem constituir sentimentos e vice-versa. De acordo com Freitas-Magalhães (2009), "o sentimento aponta para processos cognitivos, enquanto que as emoções se configuram como reacção afectiva imediata a determinado estímulo" (p. 121).

As emoções apresentam-se como uma reacção afectiva com determinados traços fisiológicos que se reflectem no corpo humano, primeiramente no rosto e depois através da linguagem corporal. Neste sentido, o rosto apresenta-se como a forma de auto-consciência emocional por excelência pois apresenta a capacidade de expressar inúmeras emoções e espelha, quase momentaneamente, as alterações dos estados emocionais através de expressões faciais (Ekman, 2003).

De acordo com Freitas-Magalhães (2009), as emoções desempenham funções no ser humano, tais como: preparar o indivíduo para a acção, facilitar a modelação do comportamento e contribuir para o desenvolvimento da interacção pessoal.

O estudo das emoções e da auto-regulação emocional integra um conceito mais lato, o de *inteligência emocional*, já enunciado neste trabalho. A inteligência emocional compreende a identificação, reconhecimento, regulação e uso adequado das emoções. Este conceito perspectiva a inteligência emocional enquanto 80% responsável pela realização pessoal na vida, os restantes 20% atribui ao quociente de inteligência (Goleman, 2006). Segundo o autor, a inteligência emocional passa, essencialmente, pela capacidade do indivíduo em realizar-se em todas as suas dimensões e demonstrar competências de auto-regulação e auto-eficácia emocionais.

Retomando o conceito de auto-eficácia e a teoria social cognitiva que o explicita, o indivíduo é perspectivado como auto-organizado, proactivo, auto-reflexivo e auto-regulado. É a capacidade de controlar e agir sobre o meio que traduz a capacidade proactiva do indivíduo, conferindo-lhe um poder considerável no controlo da sua vida. O pensamento humano e a acção humana são considerados resultado de uma interacção entre influências pessoais, comportamentais e ambientais (Bandura, 1986). Neste

sentido, e perspectivando o contexto educativo, o professor, ao trabalhar com os seus alunos competências de controlo e regulação emocional, ajuda-os a corrigir as suas crenças e hábitos negativos de pensamento e, conseqüentemente, de comportamento, a melhorar as suas habilidades académicas e de auto-regulação comportamental e a alterar a estrutura da sala de aula e da escola de modo a favorecer o sucesso escolar dos alunos. (Bandura, Azzi e Polydoro, 2008). O desenvolvimento de competências auto-regulatórias favorece o desenvolvimento pessoal do aluno promovendo o seu desempenho escolar e liberta o professor dando-lhe a oportunidade de acompanhar de mais perto os alunos com maior necessidade de apoio.

Nesta fase de análise conceptual preocupámo-nos em estabelecer um quadro teórico de referência que favorecesse a compreensão de fenómenos sociais inerentes à aprendizagem dos alunos em contexto educativo, de entre os quais destacamos a auto-regulação. O constructo *auto-regulação* relaciona-se com outros, tais como, a *aprendizagem*, *controlo*, *auto-eficácia*, *emoção* e *inteligência emocional* que, no âmbito da teoria social cognitiva, integram um conceito mais abrangente: *inteligência social*.

A diversidade de abordagens sobre inteligência social parece indicadora da complexidade do constructo e propicia o aprofundamento de diferentes níveis de conceptualização potenciando a identificação de possíveis pontos complementaridade entre perspectivas. Compreendemos que as diferentes abordagens ao constructo evocam tendências para a investigação sobre inteligência (Gardner, 2006), emoção (Ekman, 2003; Goleman, 2006), eficácia pessoal (Bandura, 1978, 1982; 1981; 2008), personalidade (Ford, citado por Candeias, 2008) e auto-regulação (Zimmerman, 1995).

As crenças de eficácia pessoal desempenham um papel central na auto-regulação porque afectam directamente o desempenho da acção e porque tem impacto nos determinantes cognitivos, motivacionais e afectivos (Bandura, 2001) e influenciam os padrões de auto-regulação que a pessoa adopta, o tipo de escolhas que faz, o nível de esforço que se investe em determinada meta, de persistência face às adversidades, de resiliência diante da adversidade, de vulnerabilidade ao stress e de depressão (Bandura, Azzi e Polydoro, 2008). Evidencia-se, assim, a relação entre eficácia e comportamento, uma vez que as crenças na eficácia pessoal desencadeiam mecanismos de auto-regulação que se repercutem na gestão e mudança de comportamento.

De uma forma global, verificamos que a relação de complementaridade entre emoção, cognição e contexto notabiliza-se no conceito de inteligência social. Neste sentido, é necessário fazer confluir os diferentes contributos na concepção de inteligência social mantendo presente os vários contextos de análise – o que nos parece um grande desafio.

A revisão de literatura permitiu-nos um enquadramento geral para a questão em estudo e a formulação de hipóteses:

**Hipótese geral:** O programa de regulação emocional é eficaz no ajustamento do comportamento das crianças em contexto educativo.

Esta hipótese confirma-se se as seguintes hipóteses forem corroboradas:

**Hipótese 1:** A auto-eficácia inicial dos alunos é inferior à auto-eficácia final.

A hipótese avalia as componentes *auto-eficácia no trabalho escolar* e *auto-eficácia emocional*.

**Hipótese 2:** O desempenho académico inicial dos alunos é inferior ao desempenho académico final.

A hipótese avalia as componentes auto-avaliação de desempenho, *avaliação de desempenho nas tarefas* e *avaliação do trabalho* pelo professor

**Hipótese 3:** O controlo emocional inicial dos alunos é inferior ao controlo final.

A hipótese avalia as componentes *avaliação do comportamento* e *controlo emocional* pelo aluno e pelo professor.

### **III. MÉTODO**

Neste estudo, optámos por uma metodologia de investigação do tipo experimental na qual seleccionámos um grupo social – uma turma – à qual se aplicou um projecto de regulação emocional. Esta opção metodológica relaciona-se com os objectivos propostos para este trabalho que visam compreender as relações entre a auto-eficácia emocional e os comportamentos das crianças, assim como, a relação entre a auto-eficácia e o desempenho escolar das crianças.

Caracterizamos, de seguida, os participantes no estudo, os instrumentos utilizados e o seu procedimento.

#### **III. 1. Participantes**

Os participantes deste estudo compõem uma turma ao nível do 3º ano de escolaridade numa escola pública do conselho do Seixal, distrito de Setúbal. A turma integra 20 alunos com idades entre os 8 e os 11 anos, dos quais 12 são alunos do sexo feminino e 8 do sexo masculino. A professora titular também participou neste estudo.

Para concretizar esta investigação foi pedido o consentimento do Conselho Pedagógico do agrupamento de escolas e dos encarregados de educação dos alunos.

A turma funciona em regime duplo da tarde. Desta forma, o horário diário lectivo de trabalho da turma é das 13:15h às 18:15h, à excepção dois dias por semana aos quais acrescem 45 minutos de apoio ao estudo no período da manhã.

Esta é uma turma multicultural composta por 11 alunos filhos de pais portugueses, 5 alunos oriundos dos PALOP (países de língua oficial portuguesa), 2 do Brasil, 1 filho de pai romeno e 1 de etnia cigana. Estas crianças residem próximo da escola com as suas famílias, 12 com os seus pais, 4 com mãe e padrasto, 2 apenas com a mãe e 2 com familiares próximos – tios e avós.

Estes alunos integram famílias com estatuto socioeconómico médio-baixo sendo 11 as famílias que são abrangidas pelos auxílios económicos da Segurança Social.

As habilitações académicas dos pais e encarregados de educação variam entre o 1º ciclo e o ensino secundário, equitativamente distribuídos.

No âmbito educativo, todos os alunos frequentam o 3º ano de escolaridade pela primeira vez. A turma regista 2 retenções no 2º ano de escolaridade. Na turma há 2 crianças com Necessidades Educativas Especiais e 5 com Apoio Educativo, ou seja, 35% da turma está referenciada como alunos com necessidade de apoio pedagógico acrescido.

Dos 20 alunos que a turma integra 14 frequentam as Actividades de Enriquecimento Curricular oferecidas pelo Agrupamento – Aprendizagem da língua estrangeira – Inglês, Apoio ao Estudo, Música e Actividade Física e Desportiva. Considerando que estes alunos permanecem na escola e nas Actividades de Enriquecimento Curricular facultadas pelas Actividades de Tempos Livres verifica-se que 70% da turma está, em média, 12 horas no espaço escolar (das 7:00h às 19:00h).

Há, na turma, 2 alunos referenciados como crianças com necessidades educativas especiais apoiados no âmbito da Educação Especial, ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008. Os dois alunos foram referenciados pela professora titular, submetidos a avaliação pela professora de ensino especial em parceria com psicólogo, terapeuta da fala e médico de família. Cada aluno possui um Plano Educativo Individual adaptado às suas necessidades.

A Adelaide<sup>1</sup> é a única aluna na turma com 11 anos de idade, ficou retida um ano no 2º ano de escolaridade, e, de acordo com o seu projecto educativo individual, apresenta uma grande dificuldade ao nível da memorização, funções cognitivas básicas e grande fragilidade emocional que se traduz em insegurança, dificuldade em interagir com os colegas e em mostrar os seus conhecimentos quando confrontada com a necessidade de se expor perante a turma.

O Edgar tem 8 anos de idade, nunca foi retido e, segundo o seu projecto educativo individual, revela um elevado grau de dispersão, dificuldades acentuadas ao nível da linguagem, do raciocínio lógico, da capacidade de memória e da compreensão. Este aluno sofre de epilepsia com quadro convulsivo; alheia-se da realidade e tem períodos de concentração muito curtos nas tarefas escolares.

Estes dois alunos estão referenciados como alunos com necessidades educativas especiais e beneficiam do apoio individualizado e adaptado por parte da professora titular e da professora de ensino especial, que se desloca duas vezes por semana à sala de aula, pelo período de 45 minutos, para acompanhar cada um deles individualmente.

---

<sup>1</sup> Foram atribuídos nomes aleatoriamente a cada criança de modo a preservar a sua identidade.



Há cinco alunas que usufruem de apoio educativo. As alunas foram sinalizadas pela professora titular como crianças com necessidade de acompanhamento no trabalho escolar por manifestarem desmotivação, dificuldades na aprendizagem, fraco envolvimento e resultados nas tarefas escolares. As alunas usufruem de dois momentos de apoio educativo semanais, com a duração de 90 minutos cada, com uma professora de apoio educativo, numa sala própria, onde trabalham os mesmos conteúdos programáticos que a turma e esclarecem as suas dúvidas.

Antes da implementação do projecto de intervenção, e segundo as professoras titular de turma, apoio educativo, ensino especial e coordenadora de escola, a turma apresenta um comportamento irrequieto, ansioso, conflituoso e um razoável rendimento escolar pautado por uma fraca autonomia.

Ao nível do comportamento, a turma revela dificuldades de organização, asseio, atenção e concentração no trabalho escolar que se manifestam na dificuldade em permanecer sentado no lugar, envolver-se na tarefa sem se distrair a conversar, organizar o local de trabalho e mantê-lo limpo, saber escutar sem interromper ou criticar, pedir a palavra, esperar a sua vez para falar e não insultar ou agredir os colegas.

Evidenciam-se no grupo dois alunos pela sua irrequietude, dificuldade de atenção, concentração, controlo emocional e rápida oscilação dos estados de humor. Estes alunos estão frequentemente envolvidos em conflitos com colegas da escola.

A nível emocional, a turma do 3º ano demonstra fraco controlo emocional manifestando-se na insegurança, ansiedade e agressividade no relacionamento interpessoal e nos comportamentos de agressividade verbal e física, quase diários. A professora titular refere que a turma vivencia um ambiente de tensão e cansaço.

Ao longo da sua vida académica a turma já teve 5 professoras até à chegada da docente que a acompanha no 3º ano de escolaridade.

A avaliação do desempenho escolar às disciplinas das áreas curriculares disciplinares anterior à implementação do projecto de intervenção é de 54,5% (satisfaz pouco) a Língua Portuguesa e Matemática e de 76% (satisfaz bastante) a Estudo do Meio.

## III. 2. Instrumentos

Este estudo visa a avaliação da eficácia de um plano de regulação emocional; para o efeito, recorre a instrumentos como o questionário de auto-eficácia, registo diário da avaliação do comportamento e do trabalho, registo da avaliação da auto-eficácia emocional e escolar.

### III.2.1. Questionário de auto-eficácia

O questionário de auto-eficácia apresentado no Quadro 1 é da autoria de Medeiros e colegas (2000) e avalia a percepção da criança relativamente ao seu desempenho académico. Este instrumento é aplicado nas fases de pré e pós-projecto.

O questionário de auto-eficácia contém 20 afirmações, 12 relacionadas com a auto-percepção de capacidade de desempenho académico, compreendendo 6 itens com valor positivo e 6 com valor negativo; as restantes 8 afirmações relacionam-se com a percepção de desempenho em comparação com os pares ou com a avaliação de outros, compreendendo 4 itens com valor positivo e outros 4 com valor negativo.

Quadro 1. Questionário de auto-eficácia

Valor	Itens
+	1. Na escola eu tenho conseguido bons resultados.
+	2. Assim que eu puder deixo de estudar.
+	3. Na escola consigo ler com facilidade.
-	4. A minha família considera-me um aluno fraco.
-	5. Na escola consigo fazer cópias sem dificuldades.
-	6. Na escola a minha professora considera-me um aluno fraco.
-	7. Na escola escrevo com facilidade palavras que me são ditadas.
-	8. Na escola demoro mais tempo que os outros a terminar os trabalhos.
-	9. Na escola recordo com facilidade o que aprendo.
-	10. Na escola tenho mais dificuldade para aprender do que os meus colegas.
-	11. Na escola aprendo tão bem quanto os meus colegas.
-	12. Na escola esqueço rapidamente o que aprendi.
+	13. Na escola termino as actividades ao mesmo tempo que os meus colegas.
+	14. Na escola sinto dificuldades para escrever palavras que me são ditadas.
+	15. Na escola a professora considera-me um bom aluno.
+	16. Na escola tenho dificuldades em fazer cópias.
+	17. A minha família considera-me um bom aluno.
+	18. Na escola sinto dificuldades na leitura.
+	19. Na escola eu não tenho conseguido bons resultados.
-	20. Quando sair da escola quero continuar a estudar por muitos anos.

Segundo Medeiros e colaboradores (2000), o índice de estabilidade deste instrumento (teste e reteste) é de 92% (concordância bruta). Esta estabilidade temporal relaciona-se com a garantia deste instrumento.

Os resultados deste questionário apontam que os alunos com maiores índices de auto-eficácia são, também, aqueles que têm melhores resultados académicos. Esta relação respeita à validade deste instrumento.

### III.2.2. Registo diário da avaliação do comportamento e do trabalho

O registo diário de avaliação do comportamento e o registo diário de avaliação do trabalho são aplicados durante todas as fases do projecto de intervenção (pré-teste, teste e pós-teste). O registo diário de avaliação do trabalho obedece à mesma estrutura do registo diário da avaliação do comportamento apresentado na Figura 1. Estes instrumentos foram desenhados pela investigadora e seu tutor.

Figura 1. Registo diário de avaliação do comportamento

<b>Avaliação do comportamento</b>										Semana de ___/___ a ___/___	
Nome	2ª		3ª		4ª		5ª		6ª		<b>Escala:</b>
	AA	AP	AA	AP	AA	AP	AA	AP	AA	AP	● Muito Mau
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	● Mau
											● Razoável
											● Bom
											● Muito Bom

AA – Auto-avaliação do aluno  
AP – Avaliação do professor

Este instrumento compreende a avaliação do comportamento do aluno por si e pelo professor pelo período de uma semana. A escala de avaliação tem por base uma escala cromática na qual preto indica "Muito mau", vermelho – "Mau", amarelo – "Razoável", verde – "Bom" e azul – "Muito bom"; a cada cor corresponde um valor. Quanto mais elevado for o somatório final da avaliação do comportamento pelo aluno maior o controlo do comportamento. Quanto mais a avaliação do aluno se aproximar à do professor melhor é a auto-percepção de controlo do comportamento pelo aluno.

O registo diário da avaliação do trabalho apresenta a mesma estrutura e escala de avaliação que o registo de avaliação do comportamento.

Quanto mais elevado for o somatório final da avaliação do trabalho pelo aluno melhor o trabalho escolar. Quanto mais a avaliação do aluno se aproximar à do professor melhor é a auto-percepção de trabalho escolar pelo aluno.

### III.2.3. Registo de avaliação da auto-eficácia emocional

O registo de avaliação da auto-eficácia emocional apresentado na Figura 2 é aplicado em todas as fases do projecto (pré-teste, teste e pós-teste). Este instrumento foi desenhado pela investigadora e seu tutor.

Figura 2. Registo de avaliação da auto-eficácia emocional (frente e verso do cartão)

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Se me provocarem ou agredirem eu acho que...

**Não consigo**

**Talvez consiga**

**Consigo**

...controlar as minhas emoções e comportamento!

Eu acho que...

**Não consegui!**

**Consegui assim-assim!**

**Consegui!**

Este instrumento consiste num cartão com duas frases a completar pelas crianças.

À frase "Se me provocarem ou agredirem eu acho que... controlar as minhas emoções" corresponde uma das três opções associadas a uma escala cromática: a vermelho – "Não consigo", a amarelo – "Talvez consiga" ou a verde – "Consigo"; a cada cor corresponde um valor. Esta avaliação respeita à auto-eficácia emocional. Assim, quanto maior o número total de pontos maior a auto-eficácia emocional da criança.

À frase "Eu acho que..." faz-se corresponder uma das três opções: "Não consegui!", "Consegui assim-assim!" ou "Consegui!"; a cada cor corresponde um valor. Esta avaliação respeita ao controlo emocional; assim, quanto maior o número total de pontos maior o controlo emocional da criança.

### III.2.4. Registo de avaliação da auto-eficácia nas tarefas escolares

O registo de avaliação da auto-eficácia nas tarefas escolares apresentado na Figura 3 é, igualmente, aplicado em todas as fases do projecto (pré-teste, teste e pós-teste). Este instrumento foi desenhado pela investigadora e seu tutor.

Figura 3. Registo de avaliação da auto-eficácia nas tarefas escolares (frente e verso do cartão)

The figure shows two rectangular forms side-by-side, representing the front and back of a card. The left form (front) has a header with 'Nome: \_\_\_\_\_' and 'Actividade nº \_\_\_\_'. Below this is the question 'Eu acho que...'. To the left of the response options is a vertical column of three circles, each inside a rectangular box. To the right of these circles are the labels: 'Não consigo fazer!' (top), 'Talvez consiga fazer!' (middle), and 'Consigo fazer!' (bottom). The right form (back) has a header with 'Eu acho que...'. Below this is another vertical column of three circles in boxes. To the right of these circles are the labels: 'Não consegui!' (top), 'Conseguí assim-assim!' (middle), and 'Conseguí!' (bottom).

À questão "Consegurei concretizar a tarefa escolar?" faz-se corresponder uma das três opções associadas a uma escala cromática em que vermelho indica "Não consigo fazer!", amarelo "Talvez consiga fazer!" e verde "Consigo fazer!"; a cada cor corresponde um valor. Esta avaliação respeita à avaliação da auto-eficácia nas tarefas escolares. Assim, quanto maior o número total de pontos mais elevado a crença de auto-eficácia nas tarefas escolares.

À frase "Eu acho que..." faz-se corresponder uma das três opções associadas a uma escala cromática em que vermelho corresponde a "Não consegui!", o amarelo a "Conseguí assim-assim!" ou o verde a "Conseguí!". O professor avalia o desempenho do aluno partilhando-o com o aluno; a cada cor corresponde um valor. Esta avaliação respeita à auto-avaliação de desempenho nas tarefas escolares; assim, quanto maior o número total de pontos maior a competência de auto-avaliação de desempenho nas tarefas escolares da criança.

### III. 3. Procedimento

Este estudo decorre num período de 9 semanas e foi delineado por momentos específicos de trabalho. Explicamos, de seguida, o plano de investigação (consultar o Anexo N.º1).

Numa primeira fase, procede-se à caracterização do contexto-turma através da recolha de informação sobre a mesma junto dos professores titular de turma, de apoio educativo e ensino especial, observação e registo de comportamentos e atitudes em contexto de sala de aula e análise documental do Projecto Curricular de Turma. Só então se dá início ao projecto de investigação.

O primeiro momento deste projecto tem a duração de uma semana e designamo-lo de pré-teste, por ser anterior ao momento de implementação do programa de regulação emocional.

Nesta etapa, aplicam-se os instrumentos metodológicos apresentados: o questionário de auto-eficácia, registo diário da avaliação do comportamento e do trabalho, registo da avaliação da auto-eficácia emocional e da auto-eficácia no desempenho escolar. Realizam-se, ainda, fichas de avaliação a Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, assim como, os dados resultantes da observação do comportamento das crianças em contexto educativo e apreciações dos seus encarregados de educação.

O questionário de auto-eficácia é aplicado à turma. Explica-se aos alunos que têm um conjunto de afirmações sobre as quais têm de pensar e decidir se se aplicam a si próprios ou não; assinalam a resposta seleccionada na coluna "Sim" ou "Não". Depois de preenchido todo o questionário, o professor recolhe e analisa os dados.

Para calcularmos a auto-eficácia pontuamos as respostas em 0 (zero) e 1 (um) conforme a resposta "sim" ou "não" (nas respostas negativas inverte-se a pontuação). Por exemplo:

Na escola eu tenho conseguido bons resultados..... Sim=1 e Não=0

Assim que eu puder deixo de estudar..... Sim=0 e Não=1

Por cada resposta positiva regista 1 (um) ponto. O somatório dos pontos obtidos nos 20 itens do questionário indica-nos o nível de auto-eficácia escolar; quanto maior a pontuação mais forte é a crença de auto-eficácia.

Os resultados do questionário de auto-eficácia são calculados e analisados individualmente e enquanto grupo-turma. Os resultados da turma são comparados com as variáveis comportamento, trabalho, auto-eficácia emocional, auto-eficácia nas tarefas escolares e avaliação curricular disciplinar (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio) a fim de determinar a existência de possíveis associações; procede-se, para o efeito, à aplicação da Matriz de correlação não-paramétrica de Spearman.

Nesta fase, cada aluno faz, no final de cada dia de trabalho, uma reflexão sobre o seu comportamento e trabalho concretizando em tabelas o registo da sua avaliação. Os registos diários de avaliação do comportamento e do trabalho apresentam a mesma estrutura, modo de preenchimento e a mesma escala. Para analisarmos os dados recolhidos decorrentes da avaliação do aluno e do professor atribuímos pontos a cada um dos itens da escala de avaliação. Ao item "Muito Mau" atribuímos 1 (um) ponto, ao item "Mau" 2 (dois) pontos, ao "Razoável" 3 (três) pontos, ao "Bom" 4 (quatro) pontos e 5 (cinco) pontos ao item "Muito Bom". Calculamos o somatório da avaliação de cada aluno feita por si próprio e pelo professor semanalmente e, de seguida, as respectivas médias para cada uma das variáveis (comportamento e trabalho). Quanto maior for o número total de pontos, melhor o comportamento ou trabalho do aluno. Estas variáveis são analisadas e comparadas com as restantes variáveis através da aplicação da Matriz de correlação não-paramétrica de Spearman.

O registo de avaliação da auto-eficácia é aplicado três vezes por semana em dias designados de forma aleatória, de modo a compreender todos os dias da semana sem que os alunos antecipem a sua aplicação ou modifiquem o seu comportamento. Este instrumento é aplicado no início do dia, após o momento de retorno à calma na sala de aula. Distribui-se um cartão de avaliação da auto-eficácia emocional por cada aluno e pede-se que auto-avale as suas crenças de competências de controlo das emoções e do comportamento. Para o efeito, pede-se que complete a frase "Se me provocarem ou agredirem eu acho que... controlar as minhas emoções e comportamento" escolhendo a palavra em falta de modo a que faça sentido para si. O aluno deve colorir um dos três itens da escala cromática na qual vermelho corresponde à expressão "Não consigo", amarelo a "Talvez consiga" ou verde a "Consigo", na fente do cartão.

À resposta "Não consigo!" atribui-se 1 (um) ponto, à "Talvez consiga!" 2 (dois) pontos e à resposta "Consigo!" 3 (três) pontos. Calculam-se os pontos obtidos por cada aluno em cada avaliação de auto-eficácia emocional. Os pontos obtidos indicam-nos o nível de auto-eficácia emocional; assim, quanto maior a pontuação, mais elevada é a crença de auto-eficácia emocional.

No final do dia de trabalho cada aluno reflecte sobre a sua auto-eficácia emocional e regista no verso do mesmo cartão a sua avaliação. O aluno deve avaliar o controlo das suas emoções completando a frase "...controlar as minhas emoções e comportamento". A frase é precedida de uma das seguintes expressões que o aluno deverá seleccionar após reflexão e auto-avaliação do seu comportamento: vermelho indica "Não consegui!", amarelo "Consegui assim-assim!" e verde "Consegui!".

Para a avaliação do auto-controlo emocional atribuímos os mesmos pontos aos itens que avaliam o controlo das emoções e do comportamento. Ao item "Não consegui!" atribuímos 1 (um) ponto, ao item "Consegui assim-assim!" 2 (dois) pontos e ao item "Consegui!" 3 (três) pontos. Calculam-se os pontos obtidos por cada aluno. Quanto maior for o número total de pontos maior a competência de auto-controlo emocional.

O professor avalia o aluno de acordo com a mesma escala dando-lhe o seu parecer e justificando a sua opção.

Procedemos da mesma forma na avaliação da auto-eficácia emocional do aluno, pelo professor, atribuindo pontos a cada um dos itens de avaliação correspondente. Atribui-se 1 (um) ponto se o professor considera que o aluno demonstrou dificuldades no controlo das emoções e do comportamento, 2 (dois) pontos se apresentou uma mediana capacidade de controlo e 3 (três) pontos se demonstrou elevada capacidade de controlo. Calculam-se os pontos atribuídos pelo professor a cada aluno pelo desempenho da sua tarefa escolar. Quanto maior for o número total de pontos, maior é a capacidade de auto-controlo emocional e comportamental do aluno.

Depois de reunidos todos os dados referentes à auto-eficácia emocional calcularam-se os somatórios e as médias das avaliações pelo aluno e pelo professor. Os resultados obtidos são analisados e comparados com as restantes variáveis através da aplicação da Matriz de correlação não-paramétrica de Spearman.

O registo de avaliação da auto-eficácia nas tarefas escolares apresenta as mesmas características e modo de aplicação do registo de avaliação da auto-eficácia



emocional e os dois instrumentos são aplicados nos mesmos dias de modo a avaliar a existência de possíveis correlações entre as duas variáveis.

Antes da concretização de uma tarefa escolar específica distribui-se o cartão de avaliação da auto-eficácia nas tarefas escolares ao aluno e pede-se-lhe que preencha a frente do cartão. O aluno avalia a sua crença de competência no desempenho da tarefa respondendo à questão "Conseguirei concretizar a tarefa escolar?" de acordo com a escala cromática em que vermelho indica "Não consigo fazer!", amarelo "Talvez consiga fazer!" e verde "Conseguir fazer!". No final da tarefa cada aluno auto-avalia o seu desempenho, de acordo com a mesma escala, colorindo a vermelho o item que corresponde a "Não consegui!", a amarelo "Conseguir assim-assim!" ou a verde "Conseguir!". O professor avalia o desempenho do aluno de acordo com a mesma escala e partilha com ele o seu parecer, justificando sempre a sua escolha.

Para analisarmos os dados recolhidos a partir dos cartões de auto-eficácia nas tarefas escolares atribuímos valores a cada uma das respostas possíveis que respondem à pergunta "Conseguirei concretizar a tarefa escolar?". À resposta "Não consigo fazer!" atribui-se 1 (um) ponto, à "Talvez consiga fazer!" 2 (dois) pontos e à resposta "Conseguir fazer!" 3 (três) pontos. Calculam-se os pontos obtidos por cada aluno em cada tarefa.

Os pontos obtidos nesta questão indicam-nos o nível de auto-eficácia nas tarefas escolares; assim, quanto maior a pontuação mais elevada é a auto-eficácia escolar.

Para calcularmos a auto-avaliação da competência de auto-eficácia nas tarefas escolares das crianças analisamos a avaliação das crianças e atribuímos 1 (um) ponto à resposta "Não consegui!", 2 (dois) pontos à "Conseguir assim-assim!" e 3 (três) pontos à resposta "Conseguir!". Calculam-se os pontos obtidos pelo aluno em cada avaliação.

A avaliação do professor a respeito da auto-eficácia do aluno nas tarefas escolares obedece à mesma escala e está em conformidade com a classificação obtida pelo aluno na tarefa escolar. Atribuiu-se 1 (um) ponto se o aluno concretizou um trabalho fraco, 2 (dois) pontos se o trabalho é razoável e 3 (três) pontos a um trabalho bom. Calculam-se os pontos atribuídos pelo professor a respeito do desempenho escolar do aluno.

Nesta fase, realizam-se, ainda, fichas de avaliação às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

As fichas de avaliação foram elaboradas em conselho de ano pelos docentes de todas as escolas do agrupamento, assim como a sua matriz e critérios de correção. A

avaliação dos alunos é percentual e faz corresponder a avaliação quantitativa a uma avaliação qualitativa de acordo com a escala apresentada no Tabela 2.

Tabela 2. Escala de avaliação às unidades curriculares

Avaliação quantitativa	Avaliação qualitativa
0% - 49%	Não Satisfaz
50% - 55%	Satisfaz Pouco
56% - 69%	Satisfaz
70% - 89%	Satisfaz Bastante
90% - 100%	Excelente

Depois de recolhidos e analisados os dados decorrentes da aplicação dos instrumentos cruzam-se os resultados das variáveis em estudo através da aplicação da Matriz de correlação não-paramétrica de Spearman.

O segundo momento de trabalho tem a duração de sete semanas e caracteriza-se pela implementação do projecto de investigação, propriamente dito. Neste período de trabalho continuam-se a aplicar os mesmos instrumentos de recolha de dados da fase anterior à excepção das fichas de avaliação às unidades curriculares disciplinares e implementa-se o programa de regulação emocional, propriamente dito.

O programa de regulação emocional (Consultar Anexo N.º2) foi construído a partir do programa "Crescer a Brincar"; este é um programa longitudinal do 1º ao 4º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico da autoria de Paulo Moreira, da Universidade do Minho. O programa "Crescer a Brincar" foi aplicado em escolas de todo o país (de 2002 a 2006) sob a gestão e orientação da Associação Prevenir.

Segundo Crusellas e colaboradores (2007), os principais objectivos deste programa são a prevenção de factores de risco e situações problemáticas no desenvolvimento da criança, o desenvolvimento de competências sociais, afectivas e cognitivas e o envolvimento dos agentes educativos (pais e professores) no processo de ajustamento psicológico das crianças. Este programa permite à criança saber mais acerca dos seus sentimentos e pensamentos de modo a poder reflectir mais conscientemente sobre o seu projecto de vida. Os autores defendem que, quanto melhor os indivíduos se conhecerem e lidarem com o seu mundo interno, mais aptos estarão a adaptar-se e envolver-se em actividades de acordo com as exigências da sociedade.

O papel do professor, enquanto gestor da turma, passa por proporcionar a integração das crianças no contexto escolar, que pode diferir (em muito) do contexto familiar da criança, e a adopção de novos comportamentos e atitudes adequadas ao contexto social em que se encontram. Neste sentido, quanto mais precocemente estes assuntos forem trabalhados mais facilmente serão interiorizadas pela criança e melhor será o seu ajustamento à sua realidade (pessoal, familiar e escolar).

Para construirmos um plano de regulação emocional apropriámo-nos de parte do programa "Crescer a Brincar" (dado que é um programa longitudinal para os quatro anos de escolaridade do ensino básico) e desenhámos um plano de trabalho no âmbito da regulação emocional adequado a este contexto educativo. A selecção das emoções a integrar neste plano baseou-se em dois critérios: adequação com a investigação científica e com o contexto-turma. Das 35 emoções apresentadas no trabalho de Moreira (2004) seleccionámos aquelas que se relacionam directamente com o que Ekman definiu por emoções básicas do ser humano e sua proximidade com as vivências das crianças.

Perspectivámos a aplicação do programa a partir das vivências das crianças para a exploração do seu mundo interior. Assim, adequámos o programa de acordo com os critérios: ano lectivo da turma (3º ano de escolaridade), tempo de implementação do projecto (7 semanas), tempo para implementação em sala de aula (3 momentos semanais com 45 minutos cada) e conteúdos a serem explorados (identificação e diferenciação emocional – a família dos sentimentos, dos pensamentos e o comportamento – Consultar Anexo N.º3).

O último momento deste projecto tem a duração de uma semana e designamo-lo de pós-teste, por ser posterior ao momento de implementação do programa de regulação emocional. Aplicam-se, neste último momento, os mesmos instrumentos que na fase de pré-teste de modo a poder-se realizar o cruzamento de dados. A observação e registo dos comportamentos e comentários dos alunos e encarregados de educação, pela professora titular, foi transversal aos três momentos da intervenção.

Após a implementação do projecto de investigação procede-se ao lançamento de dados recorrendo à sua análise quantitativa (como a análise estatística de questionários) e à análise qualitativa dos registos da professora, das crianças e encarregados de educação acerca do projecto. Nesta etapa, recorreremos a aplicações para análise dos dados: Microsoft Word, Microsoft Excel e Statistical Package for the Social Sciences.

## IV. RESULTADOS

Este estudo tem por finalidade avaliar a eficácia de um programa de regulação emocional como resposta à necessidade de controlo emocional e ajustamento comportamental de crianças em contexto educativo.

Apresentamos, neste capítulo, os resultados da aplicação dos instrumentos de recolha de informação utilizados neste estudo. Os resultados estão organizados de acordo com a tipologia dos dados: quantitativos (resultantes da aplicação do questionário de auto-eficácia, do registo diário da avaliação do comportamento e do trabalho, do registo da avaliação da auto-eficácia emocional e escolar e das fichas de avaliação a Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio) e qualitativos (registos decorrentes de comentários das crianças ou encarregados de educação).

### IV.1. Dados quantitativos

A estatística descritiva dos resultados iniciais e finais é apresentada nas Tabelas 1 e 2; os dados respeitam à média, mediana, desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo dos resultados obtidos.

A Tabela 1 descreve os resultados iniciais e a Tabela 2 os resultados finais das variáveis em estudo. As variáveis em estudo são a auto-eficácia (avaliação pelo aluno), comportamento (avaliação pelo aluno e professor), trabalho (avaliação pelo aluno e professor), auto-eficácia emocional (avaliação pelo aluno), controlo emocional (avaliação pelo aluno e professor), auto-eficácia nas tarefas (avaliação pelo aluno) e avaliação de desempenho nas tarefas (avaliação pelo aluno e professor).

Na primeira aplicação o alfa de Cronbach tem o valor 0,54 e na segunda aplicação de 0,79; assim, a correlação teste-reteste é de 0,85. O resultado da primeira aplicação é baixo, talvez devido ao reduzido número de casos. O resultado da 2ª aplicação mostrou-se consistente. O índice de alfa de Cronbach e a consistência interna da escala são indicadores da garantia deste estudo

A garantia teste-reteste do questionário de auto-eficácia, em duas avaliações com 28 dias de intervalo, foi de 92% (concordância bruta), o que é indicador da consistência interna da escala de avaliação da auto-eficácia.

Tabela 1. Estatística descritiva dos resultados iniciais

	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desvio- -padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Auto-eficácia inicial	13,90	14,00	2,73	6,00	19,00
Comportamento inicial	3,56	3,70	1,09	2,00	5,00
Comportamento inicial (professor)	3,41	3,40	1,34	1,60	5,00
Trabalho inicial	3,85	3,70	0,65	3,00	5,00
Trabalho inicial (professor)	3,34	3,00	0,76	2,20	5,00
Auto-eficácia emocional inicial	2,15	2,17	0,70	1,00	3,00
Controlo emocional inicial	2,42	2,33	0,49	1,67	3,00
Avaliação inicial do controlo emocional pelo professor	2,60	2,67	0,41	1,67	3,00
Auto-eficácia nas tarefas iniciais	2,53	2,67	0,42	2,00	3,00
Auto-avaliação de desempenho nas tarefas iniciais	2,17	2,17	0,37	1,33	2,67
Avaliação de desempenho nas tarefas iniciais pelo professor	1,98	2,00	0,31	1,33	2,67

Tabela 2. Estatística descritiva dos resultados finais

	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desvio- -padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Auto-eficácia final	16,60	18,00	3,75	9,00	20,00
Comportamento final	4,37	4,60	0,72	3,00	5,00
Comportamento final (professor)	4,50	4,70	0,60	3,20	5,00
Trabalho final	4,78	4,90	0,30	4,00	5,00
Trabalho final (professor)	4,77	5,00	0,36	3,80	5,00
Auto-eficácia emocional final	2,93	3,00	0,17	2,33	3,00
Controlo emocional final	2,85	3,00	0,28	2,00	3,00
Avaliação final do controlo emocional pelo professor	2,89	2,99	0,19	2,25	3,00
Auto-eficácia nas tarefas finais	2,82	3,00	0,23	2,33	3,00
Auto-avaliação de desempenho nas tarefas finais	2,78	3,00	0,35	2,00	3,00
Avaliação de desempenho nas tarefas finais pelo professor	2,78	3,00	0,35	2,00	3,00

As Tabelas 3 e 4 apresentam o estudo das correlações entre as variáveis: auto-eficácia (pelo aluno), comportamento e trabalho (pelo aluno e professor), auto-eficácia emocional (pelo aluno), controlo emocional (pelo aluno e professor), auto-eficácia nas tarefas (pelo aluno) e avaliação de desempenho nas tarefas (pelo aluno e professor) na fase inicial do projecto de investigação.

Os dados da Tabela 3 respeitam à fase de pré-teste e os da Tabela 4 à fase de pós-teste.

O estudo das correlações é não paramétrico devido ao reduzido número de casos em estudo.

Tabela 3. Correlações entre as variáveis – fase inicial

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Auto-eficácia inicial	1	0,06	0,08	0,31	0,57**	0,43	0,09	0,01	-0,08	0,33	0,78**
2 Comportamento inicial		1	0,95**	0,53*	0,60**	-0,06	0,64**	0,69**	0,29	0,04	0,29
3 Comportamento inicial (professor)			1	0,48*	0,64**	0,03	0,71**	0,71**	0,25	-0,09	0,25
4 Trabalho inicial				1	0,62**	0,16	0,24	0,34	0,31	0,07	0,4
5 Trabalho inicial (professor)					1	0,2	0,44*	0,28	0,2	0,17	0,49*
6 Auto-eficácia emocional inicial						1	0,3	0,18	0,33	0,02	0,39
7 Controlo emocional inicial							1	0,79**	0,27	-0,19	0,11
8 Avaliação inicial do controlo emocional pelo professor								1	0,27	-0,13	0,19
9 Auto-eficácia nas tarefas iniciais									1	0,41	0
10 Auto-avaliação de desempenho nas tarefas iniciais										1	0,36
11 Avaliação de desempenho nas tarefas iniciais pelo professor											1

\* significativo para  $p < 0,05$  (bilateral);

\*\* significativo para  $p < 0,01$  (bilateral);

N=20

Tabela 4. Correlações entre as variáveis – fase final

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Auto-eficácia final	1	0,23	0,16	0,48	0,43	-0,01	0,41	0,39	0,33	0,55*	0,73**
2 Comportamento final		1,00	0,90**	0,23	0,17	0,34	0,66**	0,47*	0,50*	0,39	0,11
3 Comportamento final (professor)			1,00	0,16	0,09	0,17	0,47*	0,27	0,57**	0,29	0,07
4 Trabalho final				1,00	0,91**	0,30	0,12	0,36	0,03	0,64**	0,52*
5 Trabalho final (professor)					1,00	0,29	0,10	0,43	0,04	0,72**	0,58**
6 Auto-eficácia emocional final						1,00	0,24	0,39	-0,13	0,20	-0,01
7 Controlo emocional final							1,00	0,64**	0,34	0,33	0,22
8 Avaliação final do controlo emocional pelo professor								1,00	0,11	0,53*	0,31
9 Auto-eficácia nas tarefas finais									1,00	0,15	0,25
10 Auto-avaliação de desempenho nas tarefas finais										1,00	0,79**
11 Avaliação de desempenho nas tarefas finais pelo professor											1,00

\* significativo para  $p < 0,05$  (bilateral);\*\* significativo para  $p < 0,01$  (bilateral);

N=20

Identificamos as correlações significativas na fase inicial do estudo de acordo com a matriz de correlação não paramétrica de Spearman.

Verificamos que existe uma correlação positiva moderada entre a auto-eficácia dos alunos e o trabalho avaliado pelo professor ( $\rho=0,57$  para  $p<0,01$ ). Regista-se, igualmente, uma correlação elevada entre a auto-eficácia e a avaliação de desempenho do trabalho pelo professor ( $\rho=0,78$  para  $p<0,01$ ). A auto-eficácia geral apresenta uma correlação moderada com a auto-eficácia emocional das crianças ( $\rho=0,43$ ).

A auto-avaliação do comportamento, pelos alunos, apresenta uma correlação muito elevada com a mesma avaliação, pelo professor ( $\rho =0,95$  para  $p<0,01$ ); a mesma variável apresenta uma correlação elevada com a avaliação do controlo emocional, pelo professor ( $\rho=0,69$  para  $p<0,01$ ) e com a avaliação do trabalho, pelo professor ( $\rho =0,60$  para  $p<0,01$ ), uma correlação moderada com o controlo emocional das crianças ( $\rho=0,64$  para  $p<0,01$ ) e com o trabalho inicial ( $\rho =0,53$  para  $p<0,05$ ).

A avaliação do comportamento dos alunos, pelo professor, apresenta uma correlação elevada com a avaliação do controlo emocional, pelo professor ( $\rho=0,71$  para  $p<0,01$ ), uma correlação moderada com o trabalho dos alunos ( $\rho=0,48$  para  $p<0,05$ ) e com a avaliação do trabalho dos alunos, pelo professor ( $\rho=0,64$  para  $p<0,01$ ).

A avaliação do trabalho pelos alunos tem uma correlação elevada com a avaliação do trabalho dos alunos, pelo professor ( $\rho=0,62$  para  $p<0,01$ ).

A avaliação do trabalho dos alunos, pelo professor, apresenta uma correlação moderada com o controlo emocional inicial dos alunos ( $\rho= 0,44$  para  $p<0,05$ ) e com a avaliação de desempenho do trabalho em tarefas específicas, pelo professor ( $\rho=0,49$  para  $p<0,05$ ).

O controlo emocional apresenta uma correlação elevada com a avaliação do controlo emocional dos alunos feita pelo professor ( $\rho=0,79$  para  $p<0,01$ ).

A auto-eficácia nas tarefas tem uma correlação moderada com a auto-avaliação de desempenho nas tarefas das crianças ( $\rho=0,41$ ).

A auto-avaliação de desempenho nas tarefas apresenta uma correlação moderada com a mesma avaliação feita pelo professor ( $\rho=0,36$ ).



A Tabela 4 apresenta as correlações entre as mesmas variáveis na fase final do plano de intervenção (pós-teste).

A auto-eficácia dos alunos apresenta uma correlação elevada com a avaliação das mesmas tarefas, pelo professor ( $\rho=0,73$ ), uma correlação moderada com o trabalho avaliado, pelo aluno ( $\rho=0,48$ ), com o trabalho avaliado, pelo professor ( $\rho=0,43$ ), com o controlo emocional ( $\rho=0,41$ ) e com a auto-avaliação de desempenho nas tarefas ( $\rho=0,55$ ).

A avaliação do comportamento, pelo aluno, apresenta uma correlação muito elevada ( $\rho=0,90$  para  $p<0,01$ ) com a mesma avaliação feita pelo professor, uma correlação elevada ( $\rho=0,66$  para  $p<0,01$ ) com a sua avaliação do controlo emocional, uma correlação moderada com a avaliação do controlo emocional, pelo professor ( $\rho=0,47$  para  $p<0,05$ ), e com a auto-eficácia nas tarefas ( $\rho=0,50$  para  $p<0,05$ ).

A avaliação do comportamento, pelo professor, apresenta uma correlação moderada com o controlo emocional, pelos alunos ( $\rho=0,47$  para  $p<0,05$ ), e com a auto-eficácia nas tarefas ( $\rho=0,57$  para  $p<0,01$ ).

A avaliação do trabalho, pelo aluno, apresenta uma correlação muito elevada com a avaliação do mesmo trabalho, pelo professor ( $\rho=0,91$  para  $p<0,01$ ), uma correlação elevada com a auto-avaliação de desempenho nas tarefas, pelo aluno ( $\rho=0,64$  para  $p<0,01$ ), e uma correlação moderada na mesma avaliação, pelo professor ( $\rho=0,52$  para  $p<0,05$ ).

A avaliação do trabalho, pelo professor, apresenta uma correlação elevada com a auto-avaliação de desempenho nas tarefas ( $\rho=0,72$  para  $p<0,01$ ), uma correlação moderada com a avaliação de desempenho nas tarefas, pelo professor ( $\rho=0,58$  para  $p<0,01$ ), e com a avaliação do controlo emocional, pelo professor ( $\rho=0,43$ ).

O controlo emocional pelas crianças apresenta uma elevada correlação com a mesma avaliação feita pelo professor ( $\rho=0,64$  para  $p<0,01$ ).

A avaliação do controlo emocional, pelo professor, tem uma correlação moderada com a auto-avaliação de desempenho nas tarefas, pelas crianças ( $\rho=0,53$  para  $p<0,05$ ).

A auto-avaliação de desempenho nas tarefas, pelas crianças, tem uma correlação elevada com a mesma avaliação, pelo professor ( $\rho=0,79$  para  $p<0,01$ ).

As Tabelas 5 e 6 estabelecem as correlações entre a avaliação às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio e as variáveis: avaliação a Língua Portuguesa, avaliação a Matemática, avaliação a Estudo do Meio, auto-eficácia, comportamento, trabalho, auto-eficácia emocional, controlo emocional, auto-eficácia nas tarefas e auto-avaliação de desempenho nas tarefas. As tabelas 5 e 6 respeitam aos dados recolhidos na fase inicial e final do estudo.

Tabela 5. Avaliação curricular inicial (Matriz de correlação não paramétrica de Spearman)

	1	2	3
1 Avaliação inicial a Língua Portuguesa	1,00		
2 Avaliação inicial a Matemática	0,19	1,00	
3 Avaliação inicial a Estudo do Meio	0,19	0,29	1,00
4 Auto-eficácia inicial	0,62*	0,17	0,47*
5 Comportamento inicial	0,33	0,36	-0,20
6 Trabalho inicial	0,50*	0,44	0,00
7 Auto-eficácia emocional inicial	0,32	0,24	0,29
8 Controlo emocional inicial	0,42	0,24	0,17
9 Auto-eficácia nas tarefas iniciais	0,13	0,00	-0,18
10 Auto-avaliação de desempenho nas tarefas iniciais	0,34	-0,05	-0,26

\* significativo para  $p<0,05$  (bilateral);

\*\* significativo para  $p<0,01$  (bilateral);

N=20

Tabela 6. Avaliação curricular final (Matriz de correlação não paramétrica de Spearman)

	1	2	3
1 Avaliação final a Língua Portuguesa	1,00		
2 Avaliação final a Matemática	0,64**	1,00	
3 Avaliação final a Estudo do Meio	0,83**	0,72**	1,00
4 Auto-eficácia final	0,64**	0,52*	0,52*
5 Comportamento final	0,05	0,14	0,15
6 Trabalho final	0,30	0,25	0,24
7 Auto-eficácia emocional final	-0,12	-0,17	-0,16
8 Controlo emocional final	0,11	0,16	0,27
9 Auto-eficácia nas tarefas finais	0,15	0,35	0,39
10 Auto-avaliação de desempenho nas tarefas finais	0,62**	0,18	0,49*

\* significativo para  $p<0,05$  (bilateral);

\*\* significativo para  $p<0,01$  (bilateral);

N=20

Apresentamos as correlações significativas entre a avaliação curricular e as variáveis em estudo, na fase inicial, de acordo com a matriz de correlação não paramétrica de Spearman.

A avaliação a Língua Portuguesa tem uma correlação elevada com a auto-eficácia ( $\rho=0,62$  para  $p<0,05$ ), moderada com o trabalho ( $\rho=0,50$  para  $p<0,05$ ) e com o controlo emocional das crianças ( $\rho=0,42$ ).

No que respeita à avaliação à disciplina de Matemática, estabelece-se uma correlação moderada com o comportamento ( $\rho=0,36$ ) e com o trabalho ( $\rho=0,44$ ).

A avaliação à disciplina de Estudo do Meio apresenta uma correlação elevada com a auto-eficácia ( $\rho=0,47$  para  $p<0,05$ ).

Não se estabelecem mais correlações dignas de referência a respeito da avaliação curricular.

Apresentamos, de seguida, as correlações significativas entre a avaliação curricular e as variáveis em estudo na fase final do estudo.

A avaliação dos alunos a Língua Portuguesa apresenta uma correlação muito elevada com a avaliação a Estudo do Meio ( $\rho=0,83$  para  $p<0,01$ ), elevada com a avaliação a Matemática ( $\rho=0,64$  para  $p<0,01$ ), com a auto-eficácia ( $\rho=0,64$  para  $p<0,01$ ) e com a auto-avaliação de desempenho nas tarefas ( $\rho=0,62$  para  $p<0,01$ ).

A avaliação a Matemática apresenta uma correlação elevada com a avaliação a Estudo do Meio ( $\rho=0,72$  para  $p<0,01$ ) e com a auto-eficácia ( $\rho=0,52$  para  $p<0,05$ ).

A avaliação a Estudo do Meio apresenta uma correlação moderada com a auto-eficácia ( $\rho=0,52$  para  $p<0,05$ ), com a auto-avaliação de desempenho nas tarefas ( $\rho=0,49$  para  $p<0,05$ ) e uma correlação baixa com a auto-eficácia nas tarefas ( $\rho=0,39$ ).

Para avaliarmos a hipótese geral deste estudo estruturámo-la em hipóteses complementares que preconizam cada uma das dimensões que compõe a hipótese geral. Recorremos à aplicação do teste de Wilcoxon de forma a comparar as componentes emparelhadas das hipóteses em estudo.

No que respeita à hipótese: "A auto-eficácia inicial dos alunos é inferior à auto-eficácia final", verificamos que:

- A auto-eficácia inicial (M=13,90; DP=2,73) difere da auto-eficácia final (M=16,60; DP=3,57);
- A auto-eficácia emocional inicial dos alunos (M=2,15; DP=0,70) difere da auto-eficácia final (M=2,93; DP=0,17).

Desta forma, a hipótese nula é rejeitada; registam-se diferenças significativas entre a auto-eficácia inicial e final.

Relativamente à hipótese: "O desempenho académico inicial dos alunos é inferior ao desempenho académico final", registamos que:

- A auto-eficácia inicial no trabalho (M=2,53; DP=0,42) difere da auto-eficácia final (M=2,82 DP=0,23);
- A avaliação do trabalho inicial do aluno, pelo professor (M=3,34; DP=0,76), difere da avaliação final (M=4,77; DP=0,36);
- A auto-avaliação de desempenho do trabalho inicial (M=2,17; DP=0,37) difere da auto-avaliação de desempenho do trabalho final (M=2,78; DP=0,35);
- A avaliação de desempenho nas tarefas iniciais (M=1,98; DP=0,31) difere da avaliação de desempenho nas tarefas finais (M=2,78; DP=0,35);
- A avaliação inicial a Língua Portuguesa (M=54,12; DP=16,53) difere da avaliação final (M=16,53; DP=14,45);
- A avaliação inicial a Matemática (M=15,33; DP=12,46) difere da avaliação final (M=72,96; DP=12,41);
- A avaliação inicial a Estudo do Meio (M=76,10; DP=10,33) não difere da avaliação final (M=77,59; DP=14,44).

Assim, a hipótese nula é rejeitada; registam-se diferenças significativas entre o desempenho académico inicial e final.

No que respeita à hipótese: "O controlo emocional inicial dos alunos é inferior ao controlo final", aferimos que:

- O comportamento inicial dos alunos ( $M=3,56$ ;  $dp=1,09$ ) difere do comportamento final ( $M=4,37$ ;  $DP=0,72$ );
- A avaliação inicial do comportamento, pelo professor ( $M=3,41$ ;  $dp=4,50$ ), difere da avaliação final ( $M=4,50$ ;  $DP=0,60$ );
- O controlo emocional inicial dos alunos ( $M=2,42$ ;  $DP=0,49$ ) difere do final ( $M=2,85$ ;  $DP=0,28$ );
- A avaliação inicial do controlo emocional, pelo professor ( $M=2,60$ ;  $DP=0,41$ ), difere da final ( $M=2,89$ ;  $DP=0,19$ ).

Por conseguinte, a hipótese nula é rejeitada; registam-se diferenças significativas entre o controlo emocional inicial e o controlo final.

#### **IV. 2. Dados qualitativos**

No decorrer da implementação do projecto de investigação e do desenvolvimento do trabalho escolar emergiram situações nas quais os alunos iam expressando as suas ideias sobre o desenvolvimento do trabalho e sentimentos sobre o seu mundo interno. Estas ocorrências apresentam-se como indicadores do seu estado interno e da consciência do grupo a respeito das suas próprias cresças de competência e desempenho escolar.

Na fase inicial do desenvolvimento do trabalho escolar o discurso dos alunos evidenciava uma baixa capacidade de persistência na tarefa associada a uma auto-estima fragilizada. Na sala de aula, ouviam-se frequentemente as expressões "Eu não sei!" e "Não consigo!" quando os alunos se deparavam com uma tarefa nova, como que legitimando a sua desistência ou fraco investimento na mesma. Por vezes, alguns alunos aceitavam o desafio de uma nova actividade e investiam na tarefa; contudo, não muito depois de a iniciarem diziam "Não sou capaz!" manifestando sentimentos de tristeza e frustração. A professora aproximava-se do aluno e procurava ajuda-lo individualmente ou explorava com a turma situações que ajudassem na resolução da tarefa. Apesar da insistência e apoio da professora na resolução da tarefa, alguns alunos expressavam o seu sentimento de incapacidade dizendo "Temos mesmo que fazer isto?".

Estas situações orientaram a prática da docente na gestão do trabalho com o grupo; passou por propiciar momentos de aprendizagem mais descontraídos e informais que dessem prazer ao aluno e o motivassem para o trabalho escolar. Para o efeito, recorreu ao jogo educativo, a experiências no âmbito das ciências naturais, a histórias e ao envolvimento dos alunos na organização e gestão de recursos da sala de aula.

Relativamente ao desenvolvimento da aprendizagem, a docente orientou o trabalho a partir da concretização de tarefas mais simples para as mais complexas de modo a que as crianças com mais dificuldades na articulação de conteúdos e com crenças de competências mais frágeis fossem ganhando progressiva confiança nas suas crenças pessoais e competências de trabalho.

De um modo geral, os alunos manifestavam sentimentos de grande ansiedade quando se deparavam com uma tarefa que julgavam não conseguir resolver; tendencialmente, fechavam-se em si próprios. Aos poucos, foram aprendendo a pedir ajuda e a compreender que essa seria uma atitude positiva para si pois ajudá-los-ia a resolver situações complexas com que se deparassem. Assim, as expressões "Eu não sei!" e "Eu não consigo!" foram dando lugar a expressões como "Eu ainda não percebi, pode-me ajudar?".

A expressão "Afinal, consigo!" foi-se começando a ouvir na sala de aula e os alunos foram demonstrando crescente interesse e motivação para o trabalho escolar. O envolvimento nas tarefas e tempo de persistência nas mesmas foi, progressivamente, aumentando. Toda a postura dos alunos na sala de aula se foi modificando (referimo-nos à sua postura relacionada com a atitude face os desafios apresentados, e ao comportamento, associada à sua postura física).

Nesta fase, e à medida que as tarefas se iam tornando mais complexas, os alunos adoptavam uma postura de encorajamento e inter-ajuda; diziam muitas vezes "Anda lá! Ainda não tentaste! Não desistas!" (Íris) ou, então, "Eu também pensava que não conseguia e consegui!" (Rodrigo).

Ao nível do comportamento, os alunos apresentam-se correctamente sentados nas cadeiras, distraem-se menos, conversam menos, têm a secretária mais organizada e limpa e os atrasos são quase inexistentes.

No decorrer do desenvolvimento do projecto, os alunos iam demonstrando crescente interesse no seu desenvolvimento pessoal e no trabalho; salientamos

expressões como "Professora, hoje não marcamos o comportamento naqueles cartões? É que eu hoje consegui controlar os meus sentimentos e queria marcar a bolinha verde!" (Laura) e "Hoje não temos cartões para marcar a avaliação do trabalho?" (Salomé).

Relativamente ao programa de regulação emocional, os alunos demonstraram bastante interesse em conhecer e compreender o mundo dos sentimentos e dos pensamentos. Como explica o Rodrigo "...queria perceber o que se passa comigo, cá dentro de mim!". Outros alunos demonstravam interesse e curiosidade sobre o que fariam a seguir, como pergunta a Rebeca "Quando conhecermos a família toda dos sentimentos vamos fazer o quê?".

Este foi, de um modo geral, um percurso muito intenso, onde os alunos se iam revendo em várias situações do dia-a-dia, reflectindo e avaliando o seu comportamento preconizando comportamentos futuros; como o caso da Salomé: "Ah! Então quando me acontecer outra vez a mesma coisa é melhor eu chamar um adulto!".

Para outros alunos, este percurso ajudou-os a acreditar em si próprios; como no caso do Rodrigo ao partilhar com a turma, em lágrimas: "Quando a professora disse que eu era um bom aluno comecei a chorar... Quando a professora chegou à escola mudou tudo!", e da Sofia: "Eu fiquei emocionada quando a professora disse que eu era uma boa aluna e isso tocou-me no coração porque eu sei que sou capaz, mas às vezes vou atrás da tagarelice e, então, comecei a chorar emocionada (...) Eu vou-me esforçar porque a professora puxou por mim como ninguém e não me deixa ir abaixo (...) Eu gostei da atitude da professora."

Na avaliação final deste trabalho pelas crianças, apercebemo-nos das diferentes dimensões do estudo para cada uma. Para alguns alunos foi importante aprenderem sobre os sentimentos pelo conhecimento de si próprio; denotam-no as expressões: "Eu aprendi muito! Já sei os nomes dos sentimentos!" (Cláudio), "Eu sinto muita alegria por saber muito mais coisas sobre os sentimentos!" (Edna) e "Eu sinto-me muito orgulhosa por ter aprendido a família dos sentimentos, aprendi a controlar os meus sentimentos nos maus momentos. Quero ter bons momentos para sempre." (Mónica).

Outros alunos relacionam o trabalho de desenvolvimento pessoal emocional com o comportamento na escola e em casa; evidenciam-no as expressões: "O trabalho das emoções serviu para termos melhor comportamento e controlarmo-nos." (Ezequiel), "Gostei de preencher os cartões das emoções porque consegui ver melhor o meu

comportamento." (Edna) e "...afinal a professora tinha razão: a família dos sentimentos ensinou-me a conhecer as minhas emoções e a controlar o meu comportamento (...) antes eu "apanhava" todos os dias em casa e depois nunca mais "apanhei". Professora, nunca te vou esquecer na minha vida toda!" (Laura). A Laura passou de uma aluna irrequieta, faladora e frequentemente envolvida em conflitos na escola, a uma aluna mais calma e amiga dos colegas, evitando situações de conflito.

De um modo global, alunos e encarregados de educação demonstram grande satisfação com a motivação para o trabalho escolar; exemplificamo-lo com a situação entre a Salomé e a sua mãe: "Ó filha, o que se passa? Estás a estudar tanto!" ao que a Salomé responde "Mãe! A professora diz que eu consigo!". Esta aluna, além de demonstrar maior motivação, confiança e empenho no trabalho escolar revelou uma melhoria significativa dos seus resultados; o nível de avaliação *não satisfaz* deu lugar ao *satisfaz bastante* no trabalho escolar (como podemos confirmar pelos gráficos com as avaliações dos alunos no Anexo N°4).

A melhoria dos resultados escolares foi transversal às várias áreas curriculares na turma, em geral. Os alunos atribuem a melhoria do desempenho escolar ao trabalho realizado na turma; assim demonstra a avaliação dos alunos "Este trabalho ajudou-nos a aprender para podermos passar de ano." (Francisco) e "Isto serviu para nós nos portarmos bem e tirarmos boas notas na escola." (Elsa).

Para a Nilza e a Amélia, respectivamente, este trabalho trouxe uma dimensão de bem-estar e aprendizagem na escola, como referem: "Ajudou-nos a sermos todos amigos e dar-mo-nos bem" e "Eu gostei deste trabalho porque a turma é agora muito mais amiga e ajudamo-nos uns aos outros. Já não discutimos como antes e aprendemos mais."

Os encarregados de educação manifestaram contentamento pelo desenvolvimento pessoal dos alunos; as seguintes expressões confirmam-no: "Que bom que, finalmente, esta turma tem uma professora que os compreende!" (mãe do José) e "O meu filho vem mais feliz para a escola!" (mãe do Rodrigo).

De um modo geral, a turma respondeu muito positivamente a este estudo envolvendo-se nas actividades propostas. Os alunos demonstraram maior auto-eficácia escolar e emocional, que se reflectiu num ambiente de sala de aula mais afável e propício ao trabalho e à aprendizagem.



## V. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este estudo relaciona o desenvolvimento da aprendizagem com a auto-regulação em contexto educativo. Questionámo-nos se a aplicação de um programa de regulação emocional promove a mudança de comportamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. Neste sentido, identificámos três hipóteses para a resposta a esta questão. As hipóteses formuladas relacionam as componentes do processo de auto-regulação no ajustamento do comportamento: a auto-eficácia geral, auto-eficácia emocional, comportamento e desempenho escolar. A partir da análise destas variáveis, procurámos a existência de correlações entre auto-eficácia e desempenho escolar e entre auto-eficácia emocional e comportamento.

De acordo com os resultados apresentados, confirmam-se as hipóteses postuladas.

A auto-eficácia inicial difere substancialmente da auto-eficácia final.

Os resultados do estudo indicam que, após a implementação do programa de regulação emocional, as crianças têm crenças mais fortes de auto-eficácia. Esta condição apresenta repercussões ao nível do desempenho escolar.

De acordo com a matriz de correlação de Spearman, a auto-eficácia apresenta uma correlação elevada com a avaliação de desempenho do trabalho pelo professor ( $\rho=0,78$  para  $p<0,01$ ) e com a avaliação a Língua Portuguesa ( $\rho=0,64$  para  $p<0,01$ ), uma correlação moderada com a avaliação a Matemática ( $\rho=0,52$  para  $p<0,05$ ), Estudo do Meio ( $\rho=0,52$  para  $p<0,05$ ), com o trabalho avaliado pelo aluno ( $\rho=0,48$ ) e com a auto-avaliação de desempenho nas tarefas ( $\rho=0,55$ ).

Estes resultados indiciam que as crenças de auto-eficácia estão relacionadas com o desempenho escolar do aluno. Como refere Pajares (1996), a melhoria da percepção do aluno sobre o seu desenvolvimento no trabalho escolar tem repercussões no seu desempenho e consequente envolvimento na aprendizagem.

Neste sentido, registamos que, além das crenças de auto-eficácia, a própria percepção de desempenho se modificou no decorrer do processo de aprendizagem; corroboram-no os dados relativos à auto-avaliação de desempenho do aluno, que é

superior na fase final do projecto (M=2,78) comparativamente com a avaliação inicial (M=2,17).

As avaliações às unidades curriculares são fortes indicadores do desempenho escolar e apontam para diferenças significativas entre as fases inicial e final do projecto. Registamos que a média das avaliações a Língua Portuguesa e Matemática, na fase inicial do projecto, encontra-se ao nível do *satisfaz pouco* e que, na fase final, as mesmas disciplinas registam a avaliação de *satisfaz bastante*. Não se registam alterações na avaliação de Estudo do Meio (registam-se *satisfaz bastante* nas duas avaliações).

Os resultados do estudo indicam que a avaliação do aluno e do professor tende a aproximar-se. Verificamos que a avaliação do trabalho, pelo aluno, na fase final do projecto, apresenta uma correlação muitíssimo elevada com a mesma avaliação, pelo professor ( $\rho=0,91$  para  $p<0,01$ ); assim como, a auto-avaliação de desempenho nas tarefas específicas, pelas crianças, apresenta uma correlação elevada com a mesma avaliação, pelo professor ( $\rho=0,79$  para  $p<0,01$ ). A aproximação das avaliações do aluno e do professor parecem favorecer a adequação de estratégias no sentido de controlar os factores pessoais ou sociais que interferem no processo de aprendizagem. Como refere Bandura (1986), a auto-observação e o recurso a guias-próximos de avaliação favorece o desempenho.

No final do projecto, os alunos revelam uma maior consciência das suas competências e dificuldades, activando esforços no sentido de as ultrapassar. A persistência dos alunos na tarefa é indicada pela melhoria dos resultados dos alunos e pelos seus comentários. Expressões como "Não desistas!" (pela Íris) sugerem um maior envolvimento e persistência na tarefa; o que aponta para uma maior motivação e resiliência diante das dificuldades (Bandura, Azzi Polydoro, 2008).

Relacionando a auto-eficácia com o desempenho escolar, este trabalho corrobora os estudos de Zimmerman (1995) que aponta os alunos com fortes crenças de auto-eficácia como aqueles que obtêm melhores resultados escolares.

Por outro lado, os resultados do estudo apontam para a existência de correlações entre o controlo emocional e o comportamento dos alunos. Segundo Zimmerman (1995), a auto-regulação é vista como um mecanismo interno consciente e voluntário de

controle que orienta o comportamento, pensamentos e sentimentos pessoais. Neste sentido, falar de auto-regulação é falar de controle.

No que respeita ao controle, os resultados confirmam que os resultados iniciais são substancialmente diferentes dos resultados finais.

Na fase final do projecto registamos que, controle emocional, pelos alunos, apresenta uma correlação moderada com a avaliação do comportamento, pelo professor, ( $\rho=0,47$  para  $p<0,05$ ).

Como perspectivámos nas hipóteses formuladas, o controle emocional correlaciona-se com o comportamento dos alunos; o que corrobora a concepção de Pajares (2002) ao relacionar o comportamento com as competências de auto-regulação emocional. No entanto, registam-se baixas correlações entre a auto-eficácia emocional e o comportamento (pelo aluno e pelo professor). Ponderamos se esta baixa correlação se relaciona com o reduzido número de casos neste estudo.

A avaliação do controle emocional, pelo professor, apresenta uma correlação moderada com a auto-avaliação de desempenho nas tarefas, pelas crianças ( $\rho=0,53$  para  $p<0,05$ ); o que expande a relação do controle emocional relacionando-o com o desempenho escolar.

Analisando as avaliações do aluno e do professor, relativamente à questão do controle, salientamos que a avaliação do controle emocional, pelos alunos, apresenta uma elevada correlação com a mesma avaliação feita pelo professor ( $\rho=0,64$  para  $p<0,01$ ) e a avaliação do comportamento apresenta uma correlação muito elevada com a mesma avaliação feita pelo professor ( $\rho=0,90$  para  $p<0,01$ ). Estes resultados sugerem que os alunos com maior auto-eficácia emocional têm maior consciência emocional, o que se reflecte num maior controle do comportamento (Zimmerman, 1995).

Esta concepção relaciona-se com a de Moreira (2004) que preconiza a consciência e auto-regulação emocional das crianças enquanto responsáveis pela regulação das suas emoções. Como explica o Ezequiel: "O trabalho das emoções serviu para termos melhor comportamento e controlarmo-nos.". O constructo de auto-regulação emocional distingue-se no constructo de inteligência emocional. A inteligência emocional compreende a identificação, reconhecimento, regulação e uso adequado das emoções (Goleman, 2006). Neste sentido, podemos inferir que o

desenvolvimento deste trabalho contribuiu para o desenvolvimento de competências de auto-regulação emocional configuradas no conceito de inteligência emocional.

Salientamos, ainda, que a avaliação das crianças ao nível da auto-eficácia, comportamento e trabalho escolar aproxima-se, progressivamente, da mesma avaliação, pelo professor. Estes dados sugerem que a partilha da percepção do comportamento e desempenho do aluno, pelo professor, favoreceu a auto-percepção da criança e orientou-a na modelação do seu comportamento – como perspectiva Bandura (2008), na teoria de auto-eficácia.

Considerando que a auto-eficácia, o desempenho académico e o controlo emocional dos alunos apresenta diferenças significativas nas duas avaliações (inicial e final), e que essas diferenças se traduzem a melhorias significativas dos resultados, podemos inferir que o programa de regulação emocional é eficaz no ajustamento do comportamento das crianças em contexto educativo. Estes dados corroboram os estudos de Shunck (1995) e Pajares (1996) que apontam para a existência de uma correlação entre o nível de auto-eficácia e o desempenho académico. Os autores sugerem que o desempenho escolar é influenciado pelas suas crenças de auto-eficácia; esse efeito pode ser directamente atribuído ou advir da sua motivação, auto-regulação, auto-percepção, expectativas de resultados, escolhas e interesses.

Neste sentido, compreendemos que as crenças de eficácia pessoal desempenham um papel central na auto-regulação porque afectam directamente o desempenho da acção e porque têm impacto nos determinantes cognitivos, motivacionais e afectivos (Bandura, 2001) e influenciam os padrões de auto-regulação que a pessoa adopta, o tipo de escolhas que faz, o nível de esforço que se investe em determinada meta, de persistência face às adversidades, de resiliência diante da adversidade, de vulnerabilidade ao stress e à depressão (Bandura, Azzi e Polydoro, 2008). Evidencia-se, assim, a relação entre eficácia e comportamento, uma vez que as crenças na eficácia pessoal desencadeiam mecanismos de auto-regulação que se repercutem na gestão e mudança de comportamento.

Este estudo apresenta mais-valias e, também, algumas limitações.

Reconhecemos que a aplicação de um programa de regulação emocional criado a partir do programa "Crescer a Brincar" requer algum cuidado, uma vez que o segundo

se trata de um programa longitudinal para ser aplicado em 4 anos de escolaridade. Neste sentido, obedecemos a alguns critérios na adaptação do programa "Crescer a Brincar". Primeiramente, caracterizámos o grupo no seu contexto educativo e, de seguida, criámos um novo programa de regulação emocional baseado no programa "Crescer a Brincar" centrado no tempo de implementação, tipo de população em estudo e selecção de conteúdos de regulação emocional.

Tendo em conta que a turma nunca havia trabalhado questões relacionadas com a afectividade e comportamento, considerámos necessário adequar o trabalho de identificação emocional – reconhecimento dos sentimentos e pensamentos (conteúdos propostos pelo autor do programa para o 2º ano de escolaridade) – à população em estudo (alunos do 3º ano de escolaridade). É de referir que o autor do programa "Crescer a Brincar" perspectiva a introdução dos conteúdos de identificação emocional no 2º ano antecedendo um trabalho introdutório às questões relacionadas com os sentimentos e comportamento no 1º ano de escolaridade. Registamos, assim, que a turma em estudo desenvolve um trabalho ao nível do 3º ano de escolaridade sem beneficiar de algum trabalho introdutório neste âmbito.

Uma das limitações deste estudo consiste na falta de grupo de controlo de modo a poderem-se comparar os resultados obtidos pelo grupo alvo do estudo. Por outro lado, uma das dificuldades que se apresenta na selecção de um grupo de controlo consiste na semelhança entre os dois grupos que constituiriam a amostra. Consideramos relevante a peculiaridade das características do grupo experimental e reflectimos sobre a dificuldade em seleccionar um grupo de controlo que apresentasse características semelhantes.

No que respeita aos participantes do estudo, questionamo-nos, ainda, sobre a representatividade da amostra. Este trabalho foi desenvolvido num grupo de 20 crianças que respondeu, com entusiasmo e envolvimento, ao trabalho proposto, registando melhorias ao nível da auto-eficácia, comportamento e desempenho escolar. Os resultados sugerem-nos a validade deste estudo e que o programa de regulação emocional propicia o desenvolvimento da auto-eficácia emocional e ajuste comportamental de crianças no 1º ciclo do ensino básico. No entanto, consideramos que a existência de um grupo de controlo, uma amostra populacional maior e a aplicação deste projecto durante um período de tempo mais longo poder-se-iam reflectir em dados mais consistentes.

Um dos constrangimentos deste estudo consiste no facto do investigador se apresentar, também, como professor titular da turma. Contudo, para contornar este constrangimento, a intervenção foi delineada de modo promover a objectividade do estudo; para o efeito, utilizámos instrumentos que nos permitissem uma recolha e análise objectiva dos dados. O questionário de auto-eficácia, o registo diário do comportamento e do trabalho, os cartões de auto-eficácia no controlo emocional e no desempenho das tarefas académicas e as fichas de avaliação foram os instrumentos utilizados neste estudo.

Um dos benefícios deste estudo, para o docente, consiste no facto da avaliação das crenças de auto-eficácia se revelar pertinente para o planeamento do trabalho académico, definição de estratégias de auto-regulação e modo de intervenção do professor.

Reconhecer o impacto da auto-eficácia na vida duma criança em contexto escolar deve orientar a prática do docente na escolha de instrumentos que permitam ao aluno desenvolver as suas competências académicas e a sua percepção das mesmas no seu processo de aprendizagem. Ainda que o desenvolvimento da criança esteja um pouco abaixo do esperado para a sua fase de desenvolvimento, as suas crenças de auto-eficácia deve ser sempre valorizadas de modo a favorecer o seu processo de aprendizagem.

Se o processo de desenvolvimento das crenças de auto-eficácia for acompanhado de uma avaliação externa, que dê à criança valores de referência que lhe permitam comparar a sua auto-avaliação com a hetero-avaliação, estaremos a promover a sua auto-percepção de eficácia. A auto-percepção de eficácia contribui para o envolvimento e desenvolvimento do trabalho em questão.

De acordo com Bandura (1986), a auto-eficácia relaciona-se com o desempenho escolar. Neste sentido, promover um trabalho que favoreça o desenvolvimento da auto-eficácia das crianças em contexto educativo apresenta-se como uma estratégia útil ao professor que favorece, não só, a aprendizagem, como o desenvolvimento de estratégias de auto-regulação no processo de aprendizagem do trabalho escolar.

Ao desenvolver a auto-eficácia de crianças em idade escolar o professor estará a contribuir para a sua integração social e a favorecer a auto-percepção. Os alunos demonstram a uma maior perseverança no trabalho quando reconhecem as

competências (Bandura, 2008); como exemplifica o Rodrigo depois de incentivar um colega a não desistir da tarefa: "Eu também pensava que não conseguia e consegui!". O desenvolvimento da auto-eficácia dos alunos repercutir-se-á numa maior resiliência.

Outro benefício desta intervenção parece relacionar-se com possibilidade de implementação de um programa de regulação emocional num só ano de escolaridade. Este factor constitui uma mais-valia para o professor que não tenha garantia de continuidade pedagógica na escola; assim, poderá recorrer a este programa de regulação emocional e adoptá-lo na sua prática adequando apenas as estratégias de intervenção (sempre que se justifique).

Esta investigação faculta sustentabilidade científica para prática educativa, em particular aos docentes do 1º ciclo do ensino básico, com vista à adequação de estratégias de resolução de problemas comportamentais e de desenvolvimento da aprendizagem. O desenvolvimento de competências de auto-regulação contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, libertando o professor para o acompanhamento daqueles que mais necessitam do seu apoio.

Estamos cientes que o desenvolvimento natural das crianças influi na aprendizagem. No entanto, parece-nos que sem a implementação deste projecto de intervenção o desenvolvimento das crianças não se traduziria em resultados tão positivos num tão curto período de tempo. Podemos concluir que o programa de regulação emocional é eficaz no ajustamento das crianças em contexto educativo.

## REFERÊNCIAS

- Bandura, A. (1978). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavior Change. *Annual Review of Behavior Therapy*, 6, 99-137.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2002). *Self-efficacy: The exercise of control* (5ª Ed.). New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S., et al. (2008). *Teoria Social Cognitiva – Conceitos Básicos*. Brasil: Artmed.
- Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Bzuneck, J.A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na Motivação do Aluno. In E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Org.). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes; 116-133.
- Candeias, A. (2008). *Inteligência Social – O que é e como avaliar?*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Crusellas, L., Barbosa, M., Moreira, P. & Sá, I. (2007). Promoção do Ajustamento Psicológico no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Avaliação do Programa “Crescer a Brincar” Retirado em 24 de Maio de 2009 de <http://www.aprevenir.com/ResultadosCB.pdf>.
- Ekman, P. & Friesen, W. (2003). *Unmasking the face – A guide to recognizing emotions from facial clues*. United States of America: Malor Books.
- Gardner, H. & Seana M. (2006). *A ciência da teoria múltipla das inteligências: Uma resposta ao Waterhouse de Lynn*. Psicólogo educacional, volume 41, edição 4, queda 2006, pp. 227-232.



- Goleman, D. (2006). *Inteligência Social – A nova ciência das relações humanas*. Barcelos: Círculo de Leitores.
- Medeiros, P., Loureiro, S., Linhares, M. & Marturano, E. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças orientando crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 93-105.
- Moreira, P. (2004). *Ser Professor: Competências Básicas...3: Emoções positivas e regulação emocional, competências sociais e assertividade*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P. (2009). *Emoções e Sentimentos ilustrados*. Porto: Porto Editora.
- Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline. Retirado em 30 de Agosto de 2010 de <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/efftalk.html>.
- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. Retirado em 21 de Junho de 2009 de <http://www.des.emory.edu/mfp/PajaresSchunk2001.html>.
- Sá, I. (2007). A auto-regulação da aprendizagem: O papel da auto-eficácia nas transições escolares. *Revista Psychologica*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 44, 63-76.
- Silva, J. T. & Paixão, M. P. (2007). Estudos sobre o papel da auto-eficácia em contextos educativos. *Revista Psychologica*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 44, 7-10.
- Simão, A. V., Silva, A. L., Sá, I. (2007). *Auto-regulação da Aprendizagem: das concepções às práticas*. Lisboa: Educa. 93-129, 243-267.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

# **Anexos**

## **Anexo N.º 1**

### **Plano de Investigação**

## Plano de investigação e instrumentos utilizados

---

### Caracterização do contexto educativo

---

Recolha de informação sobre o grupo em estudo junto dos professores  
Análise documental (Projecto Curricular de Turma)  
Observação e registo em diário de bordo



---

### Pré-teste

---

Questionário de auto-eficácia  
Registo diário de avaliação do comportamento  
Registo diário de avaliação do trabalho  
Registo de avaliação da auto-eficácia emocional  
Registo de avaliação da auto-eficácia no desempenho escolar  
Fichas de avaliação a Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio  
Observação e registo em diário de bordo



---

### Intervenção

---

Questionário de auto-eficácia  
Registo diário de avaliação do comportamento  
Registo diário de avaliação do trabalho  
Registo de avaliação da auto-eficácia emocional  
Registo de avaliação da auto-eficácia no desempenho escolar  
Fichas de avaliação a Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio  
Aplicação do Plano de Regulação Emocional  
Observação e registo em diário de bordo



---

### Pós-teste

---

Questionário de auto-eficácia  
Registo diário de avaliação do comportamento  
Registo diário de avaliação do trabalho  
Registo de avaliação da auto-eficácia emocional  
Registo de avaliação da auto-eficácia no desempenho escolar  
Fichas de avaliação a Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio  
Observação e registo em diário de bordo



---

### Análise dos resultados

---

Microsoft Word  
Microsoft Excel  
Statistical Package for the Social Sciences

**Anexo N.º 2**

**Plano de Intervenção**

Sessão	Tema	Procedimento
1	A vida: como nos orientamos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo de orientação – Agrupam-se as crianças 2 a 2 e vendam-se os olhos a uma delas; o colega é responsável por orientar a aluno vendado num dado percurso de 2 formas diferentes: usando palavras e através do toque. Invertem-se os papéis. No final, os alunos partilham a sua experiência.</li> <li>• O professor projecta à turma uma banda desenhada alusiva à vida dos animais, ser humano e sua forma de orientação<sup>2</sup>.</li> <li>• Convidam-se os alunos à discussão sobre a sessão.</li> </ul>
2	Os sentidos, sensações e emoções	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo de identificação – Os alunos sentam-se em círculo de costas uns para os outros no chão da sala com um caderno de apontamentos, lápis e uma venda. Vendam-se os olhos a todos os alunos e pede-se-lhes que identifiquem e registem o que lhes foi dado a experimentar através dos órgãos dos sentidos. O professor coloca o som do mar (em cd áudio), dá a provar maçã, o tacto de uma lixa, o aroma de um perfume e um postal; em cada experiência o aluno regista o que identificou. No fim do jogo os alunos partilham a sua experiência.</li> <li>• O professor projecta à turma uma banda desenhada alusiva aos sentidos, sensações e emoções.</li> <li>• Convidam-se os alunos à discussão sobre a sessão.</li> </ul>
3	Comunicação – da linguagem às emoções	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo de comunicação – formam-se cinco equipas com quatro elementos cada. Em cada equipa 1 dos elementos tem a tarefa de descrever à equipa, durante um minuto, o objecto que lhe calhou no cartão sorteado. Para descobrir como o fará deverá tirar um cartão "Comunicamos através de..." onde lê uma das opções: mímica, desenho, palavras (nunca pode dizer o nome do objecto). Ganha a equipa mais rápida e que mais objectos identificar.</li> <li>• O professor projecta à turma uma banda desenhada alusiva à comunicação verbal, não verbal e emoções.</li> <li>• Convidam-se os alunos à discussão sobre a sessão.</li> </ul>
4	O que é um sentimento?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor projecta uma banda desenhada alusiva às questões "O que é um sentimento?" e "Por que aparecem os sentimentos?".</li> <li>• Pede-se que partilhem experiências/opiniões sobre sentimentos.</li> <li>• Apresenta-se um membro da Família dos sentimentos: o Feliz.</li> </ul>
5	A família dos Sentimentos: Feliz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discute-se na turma o que nos faz viver este sentimento, como reage o nosso corpo e que outros sentimentos poderão ser família deste (alegria, entusiasmo, contentamento, satisfação...).</li> </ul>
6	A família dos Sentimentos: Triste	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada aluno explora as expressões faciais e corporais de modo a mimar este sentimento e partilham-nas com os colegas.</li> </ul>
7	A família dos Sentimentos: Zangado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenham numa folha A4 a expressão facial que o sentimento poderia ter e partilham-no com os colegas.</li> </ul>
8	A família dos Sentimentos: Surpreendido	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O cartão com a imagem do sentimento é fixado num painel onde se regista a Família dos Sentimentos.</li> </ul>
9	A família dos Sentimentos: Enojado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceda-se da mesma forma para todos os membros da Família dos sentimentos alertando para a possível existência de familiares de cada um dos sentimentos, por exemplo:</li> </ul>
10	A família dos Sentimentos: Amigo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Triste – Familiares: desanimado, desmotivado, sozinho;</li> <li>Zangado – Familiares: exaltado, furioso, ressentido;</li> </ul>
11	A família dos Sentimentos: Envergonhado	<ul style="list-style-type: none"> <li>Surpreendido – Familiares: admirado, chocado, espantado;</li> <li>Enojado – Familiares: desagradado, repugnante, horror;</li> <li>Ansioso – Familiares: aflito, desconfiado, medroso;</li> <li>Amigo – Familiares: amor, afeição, apaixonado;</li> <li>Envergonhado – Familiares: culpado, humilhado, inferiorizado.</li> </ul>

<sup>2</sup> Moreira, P. (2009). *Emoções e Sentimentos ilustrados*. Porto: Porto Editora.

Sessão	Tema	Procedimento
12	O que é um pensamento?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor projecta uma banda desenhada alusiva às questões "O que é um pensamento?" e "Por que aparecem os pensamentos?".</li> </ul>
	A Família dos pensamentos: Ai Jesus!	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pede-se aos alunos que partilhem experiências/opiniões sobre pensamentos.</li> </ul>
13	A Família dos pensamentos: Chorão Craque	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresenta-se um membro da Família dos pensamentos: Ai Jesus!</li> <li>• Discute-se na turma o que faz aparecer este pensamento e o que poderemos fazer com ele.</li> </ul>
14	A Família dos pensamentos: Deita a baixo Derrotado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada aluno desenha numa folha A4 uma situação em que esse pensamento possa surgir e partilha-a com os colegas.</li> <li>• O cartão com a imagem do pensamento é fixado num painel onde se regista a Família dos Pensamentos.</li> </ul>
15	A Família dos pensamentos: Esquecido Positivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceder-se da mesma forma para todos os membros da Família dos pensamentos.</li> </ul>
16	A Família dos pensamentos: Preguiçoso Preto e branco	
17	A Família dos pensamentos: Relaxado Três olhos	
18	Como ajudar os sentimentos e os pensamentos maus?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor projecta uma banda desenhada alusiva à questão "Como ajudar os sentimentos e pensamentos maus?" e a seguir discutem-se as ideias principais em grupo.</li> <li>• Formam-se grupos de 2 elementos cada, distribui-se 1 folha de desenho A4 por grupo e pede-se que criem uma pequena banda desenhada que demonstre uma situação em que se possa ajudar um sentimento ou pensamento. Partilham-se os trabalhos.</li> </ul>
19	O comportamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor projecta uma imagem à turma (sugere-se que de crianças da mesma faixa etária num contexto social semelhante ao que estas crianças pudessem experimentar) e propõe que se crie uma história a partir dela onde apareçam pelo menos um membro da família dos sentimentos e outro da família dos pensamentos. A história é registada e lida à turma depois de terminada.</li> <li>• O professor orienta a análise da história criada conduzindo os alunos à percepção que os sentimentos e pensamentos de cada um orientam as pessoas no seu comportamento. Propõe, então, à turma que a reconte alterando pelo menos um comportamento.</li> </ul>
20	O "sentimómetro"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pergunta-se aos alunos como se sentem, quais os seus sentimentos e pensamentos mais frequentes; propõe-se a construção de um "sentimómetro" que ajude a identificá-los.</li> <li>• Distribui-se 1 cartolina, tesoura, cola, tacha, lápis, borracha e canetas de feltro por cada aluno. Cada aluno desenha um relógio em formato A5 (tamanho referência) e desenha em cada indicador da hora um pensamento e um sentimento. O "sentimómetro" tem dois ponteiros que nos indicam o sentimento e o pensamento com que melhor se identifica a criança. O aluno poderá usá-lo diariamente na sala de aula e/ou em casa.</li> </ul>
21	Organização dos trabalhos Avaliação do programa "Crescer a Brincar"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização de todos os materiais produzidos pelos alunos e compilação dos mesmos num livro individual. Cada aluno decora capa feita em cartolina e atribui-lhe um título.</li> <li>• O professor dá uma folha de desenho A4 a cada aluno e pede que, como se quiser expressar (por exemplo: escrevendo, pintando, recortando e colando), explique o que significou este programa para si; quem pretender pode partilhar com a turma.</li> </ul>

## **Anexo N° 3**

### **Imagens do programa de regulação emocional**



A família dos Sentimentos<sup>3</sup>



Feliz



Triste



Zangado



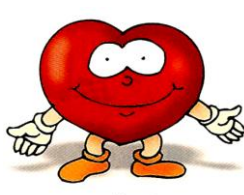
Surpreendido



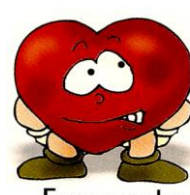
Enojado



Ansioso



Amigo



Envergonhado

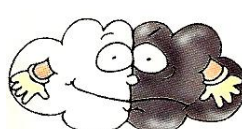
A família dos Pensamentos



Deita a baixo



Derrotado



Preto e branco



Ai Jesus!



Chorão



Relaxado



Positivo



Preguiçoso



Craque



Três olhos



Esquecido

<sup>3</sup> Moreira, P. (2009). *Emoções e Sentimentos ilustrados*. Porto: Porto Editora.

**Anexo N.º 4**

**Avaliação individual dos alunos**

# Adelaide

Gráfico 1. Comportamento

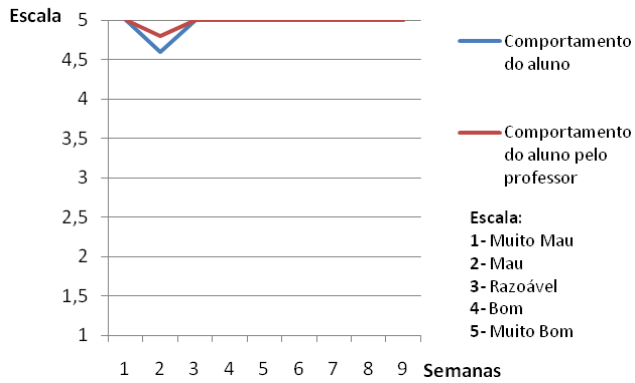


Gráfico 2. Trabalho escolar

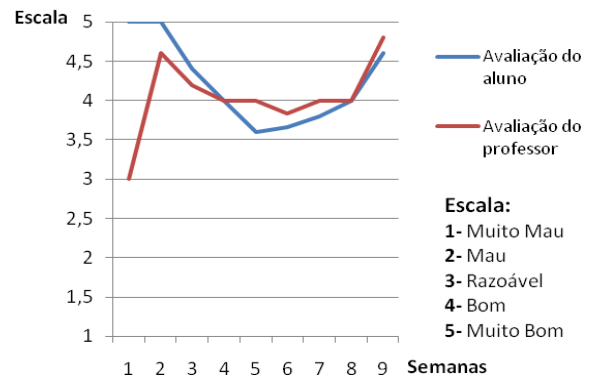


Gráfico 3. Auto-eficácia emocional

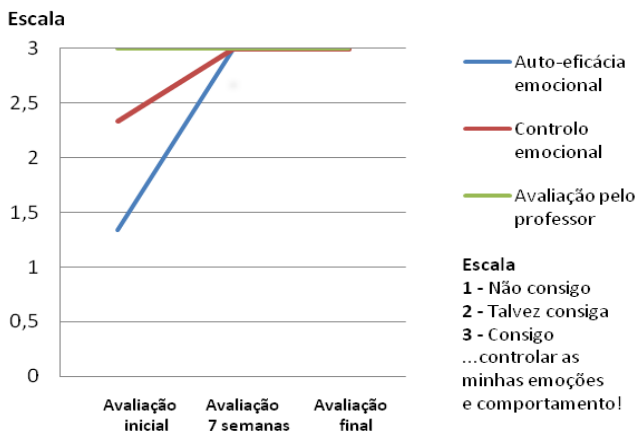


Gráfico 4. Auto-eficácia nas tarefas escolares

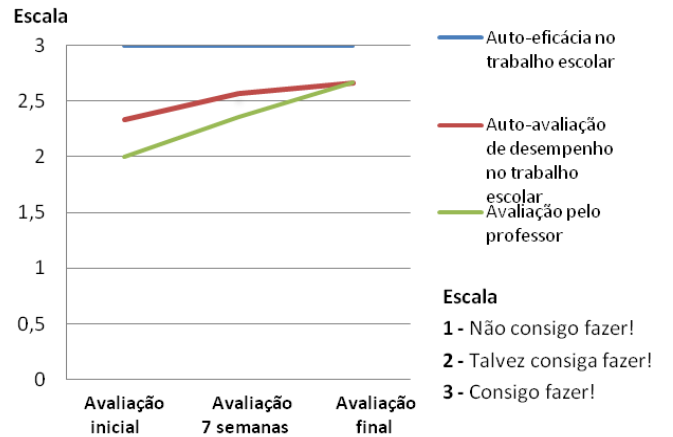


Gráfico 5. Auto-eficácia

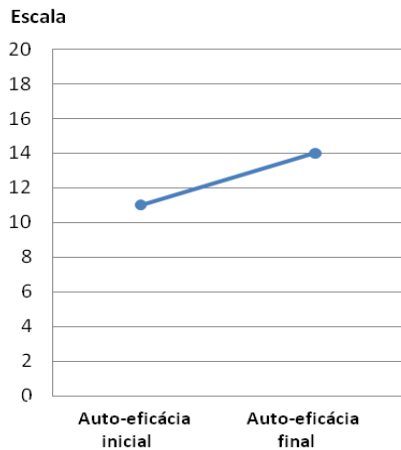
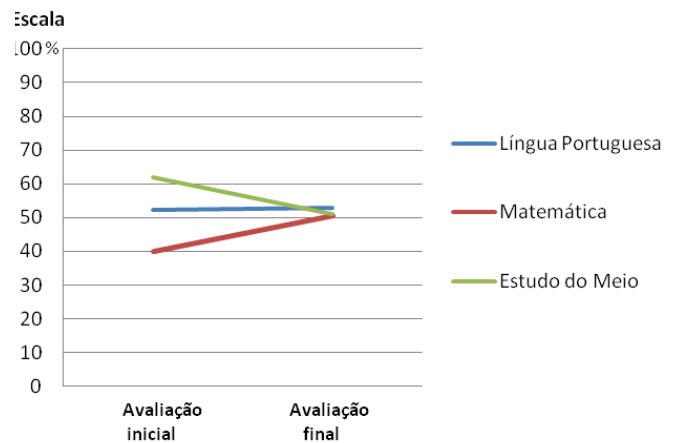


Gráfico 6. Auto-eficácia escolar



# Amélia

Gráfico 1. Comportamento

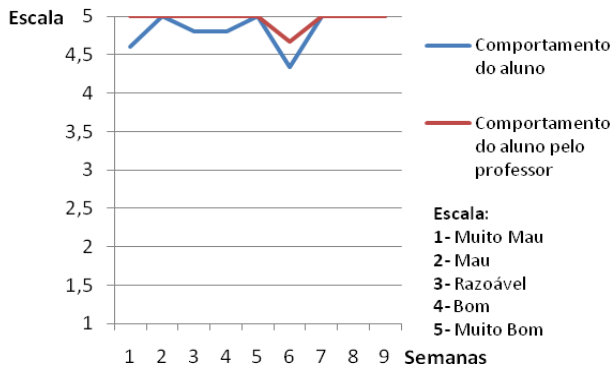


Gráfico 2. Trabalho escolar

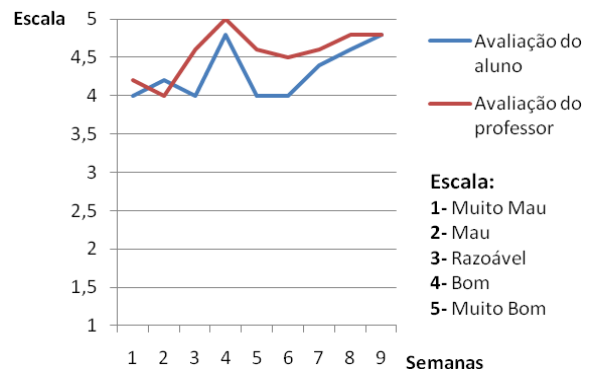


Gráfico 3. Auto-eficácia emocional

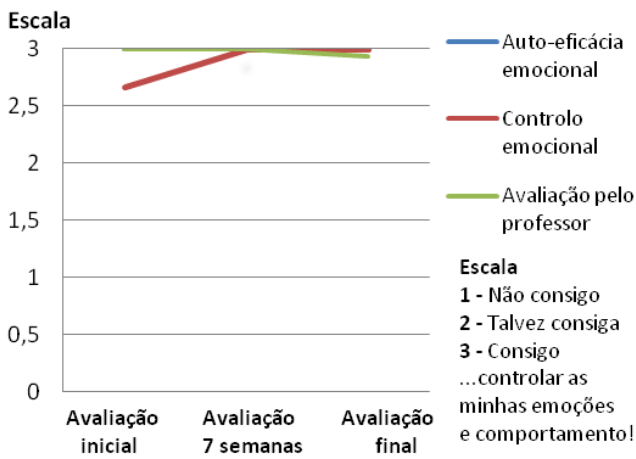


Gráfico 4. Auto-eficácia nas tarefas escolares

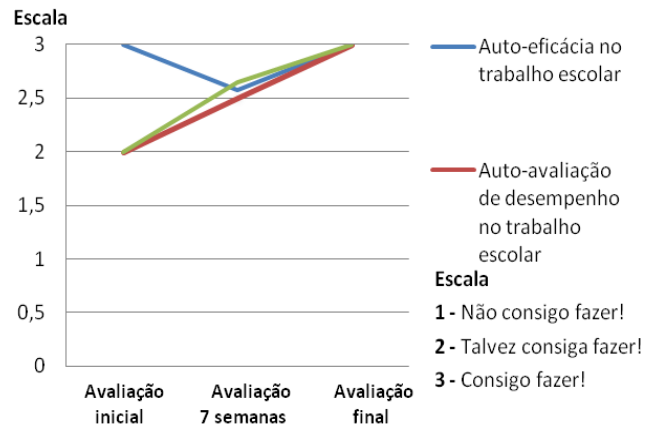


Gráfico 5. Auto-eficácia

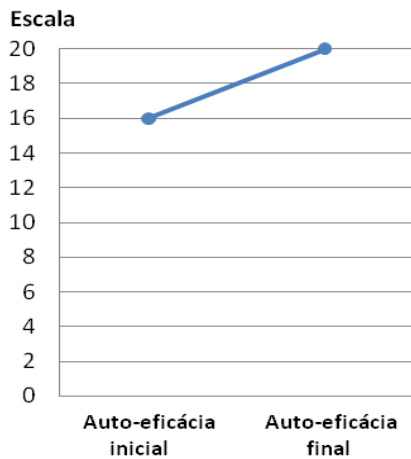
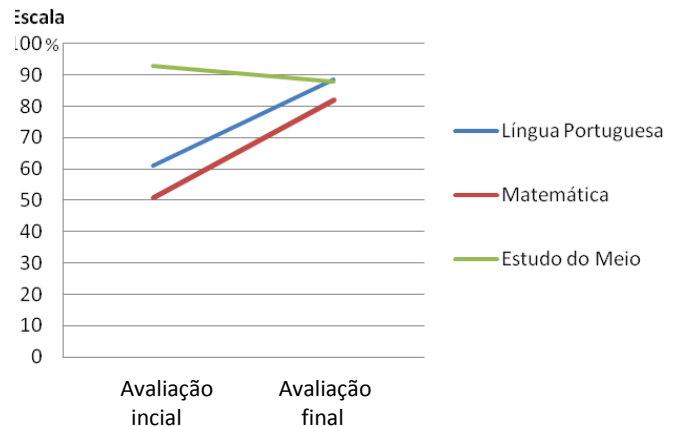


Gráfico 6. Auto-eficácia escolar



# Bárbara

Gráfico 1. Comportamento

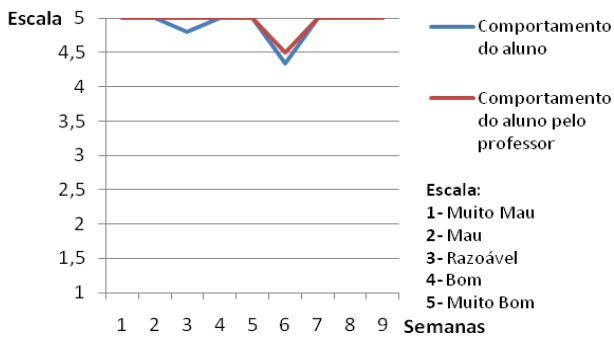


Gráfico 2. Trabalho escolar

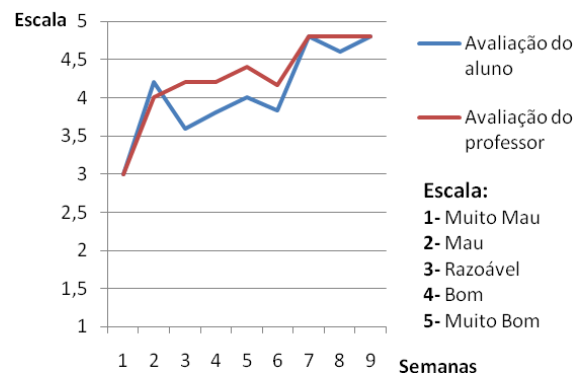


Gráfico 3. Auto-eficácia emocional

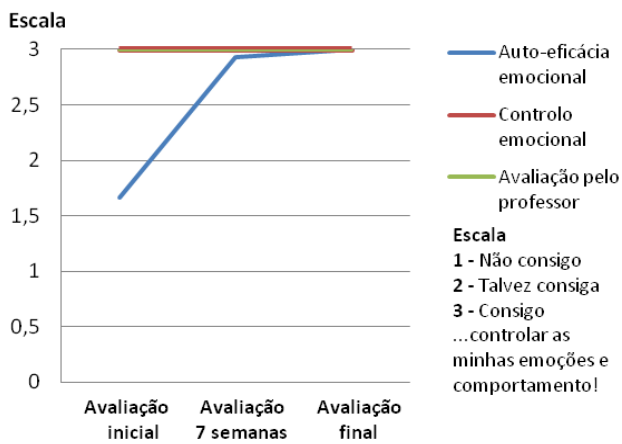


Gráfico 4. Auto-eficácia nas tarefas escolares

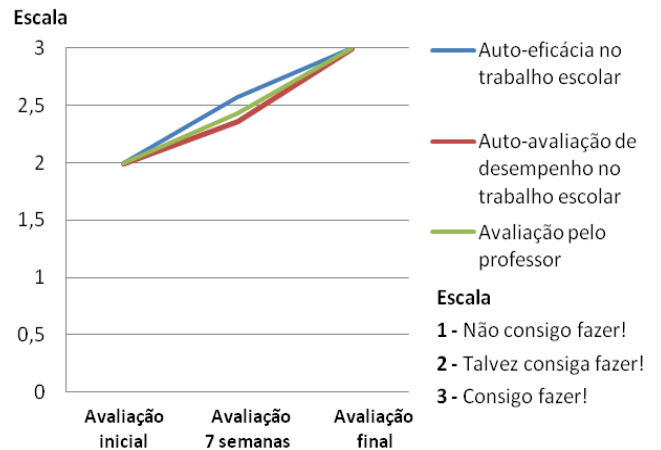


Gráfico 5. Auto-eficácia

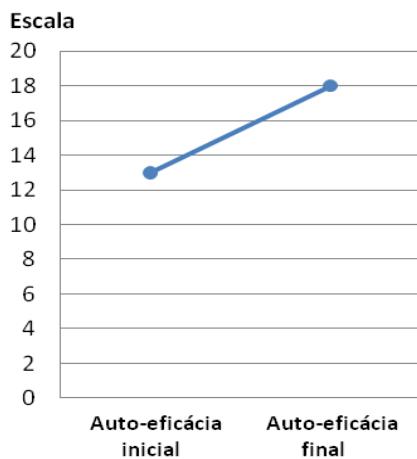
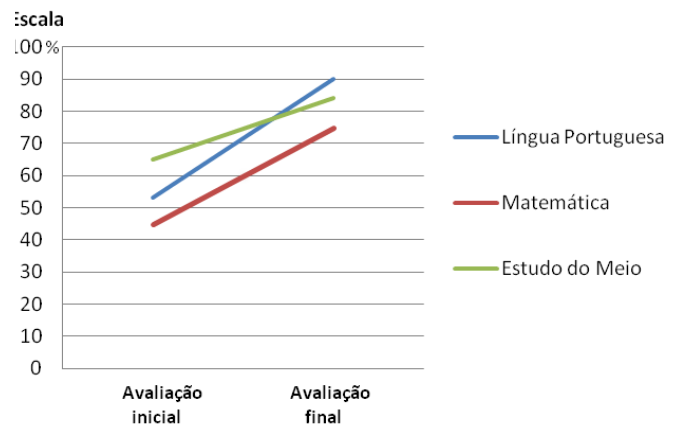


Gráfico 6. Auto-eficácia escolar



# Cláudio

Gráfico 1. Comportamento

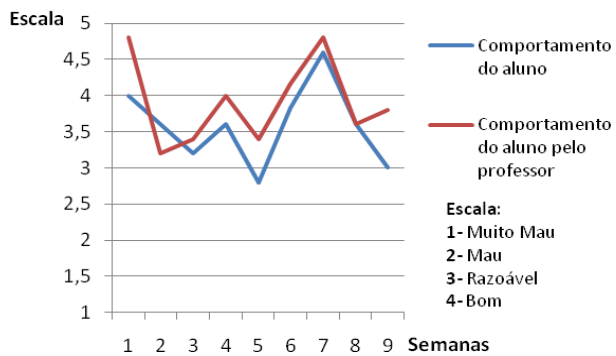


Gráfico 2. Trabalho escolar

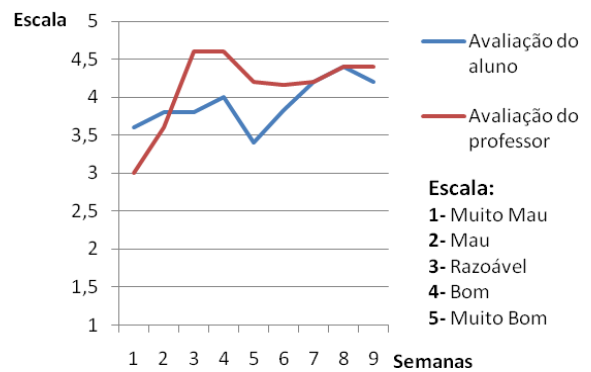


Gráfico 3. Auto-eficácia emocional

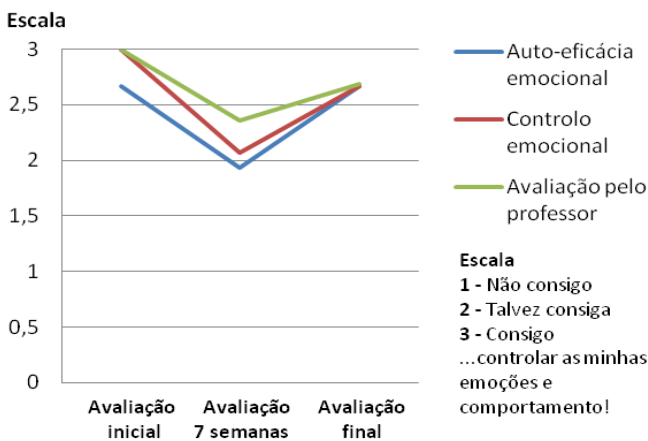


Gráfico 4. Auto-eficácia nas tarefas escolares

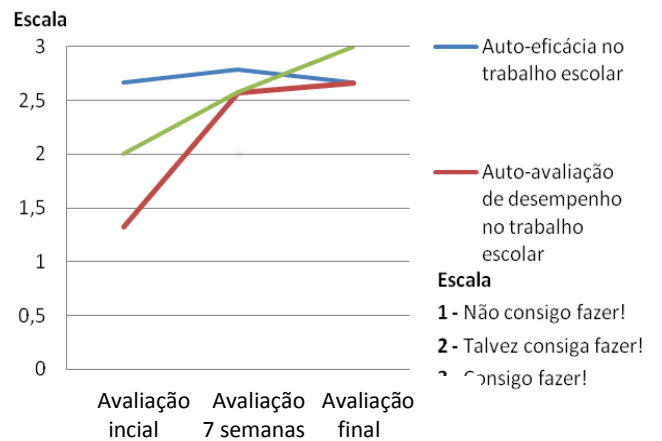


Gráfico 5. Auto-eficácia

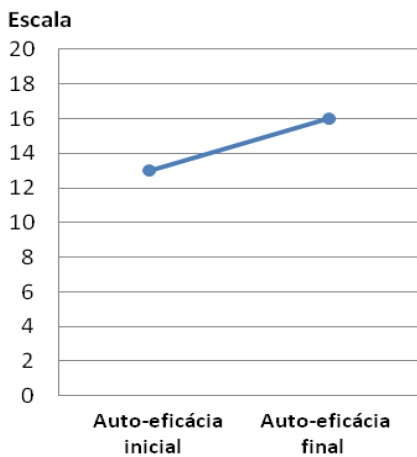
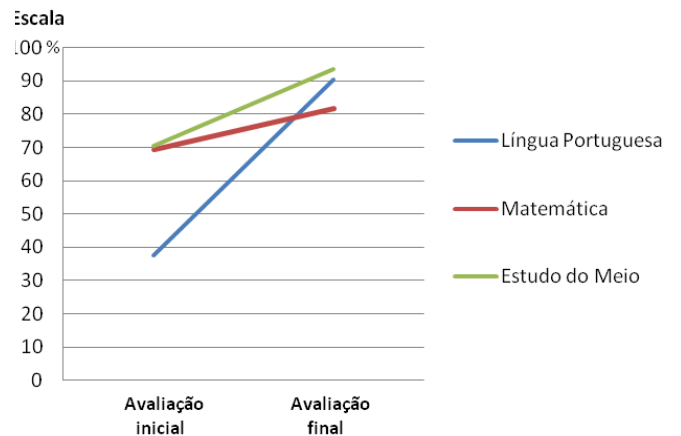


Gráfico 6. Auto-eficácia escolar



# Francisco

Gráfico 1. Comportamento

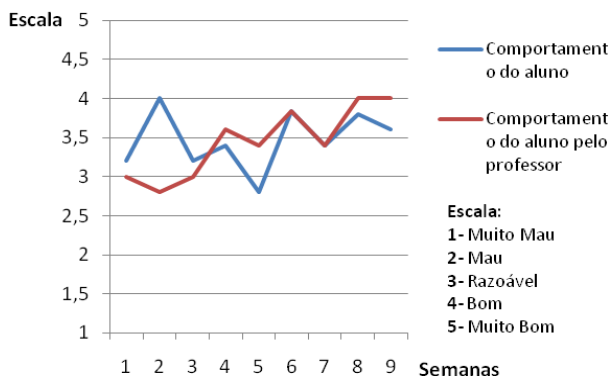


Gráfico 2. Trabalho escolar

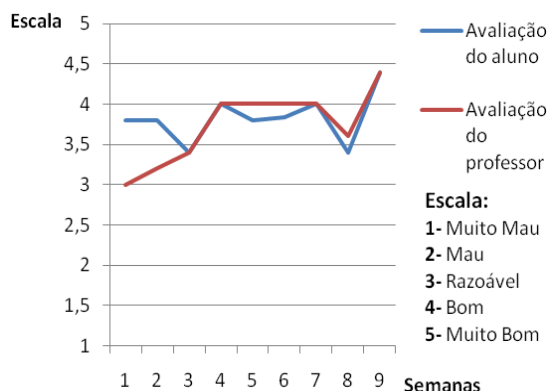


Gráfico 3. Auto-eficácia emocional

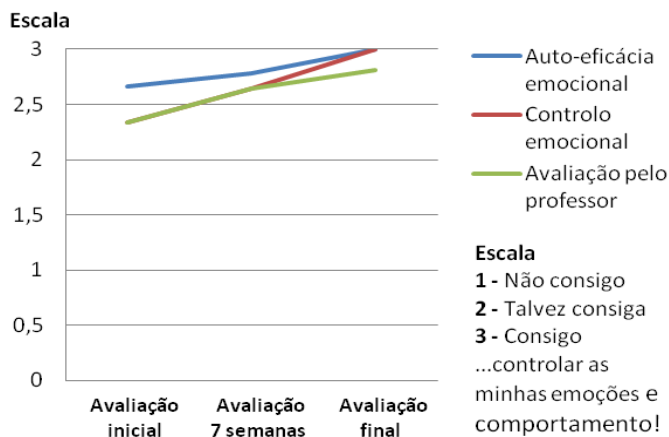


Gráfico 4. Auto-eficácia nas tarefas escolares

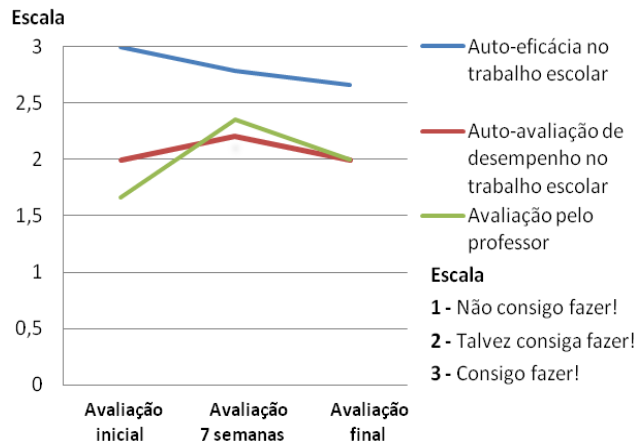


Gráfico 5. Auto-eficácia

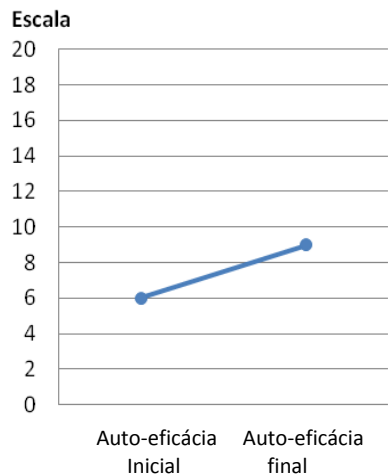
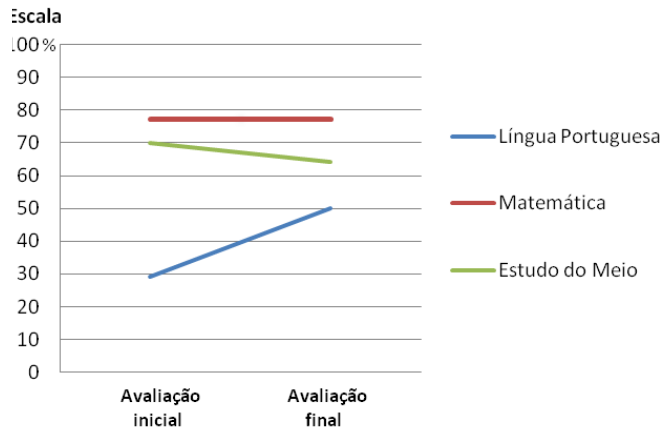


Gráfico 6. Auto-eficácia escolar



# Eduardo

Gráfico 1. Comportamento

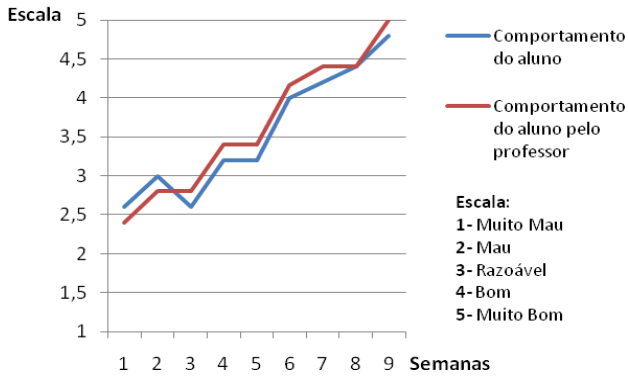


Gráfico 2. Trabalho escolar

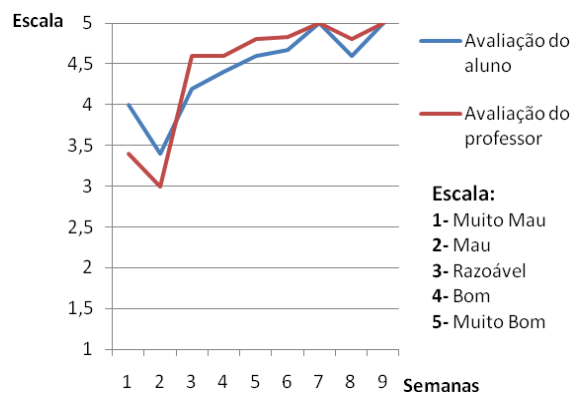


Gráfico 3. Auto-eficácia emocional

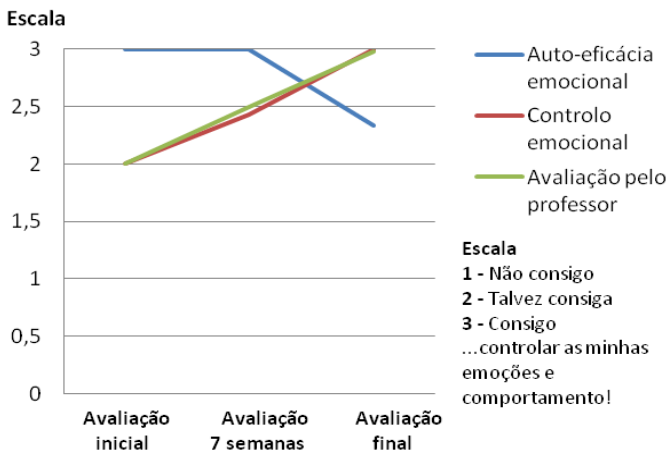


Gráfico 4. Auto-eficácia nas tarefas escolares

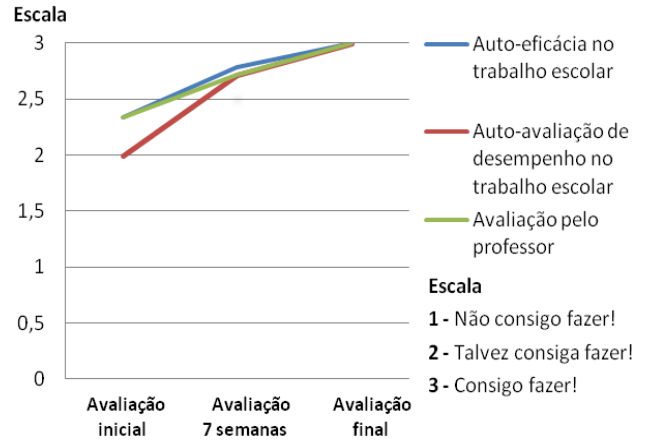


Gráfico 5. Auto-eficácia

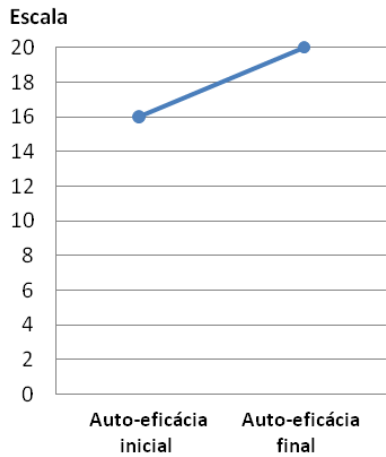
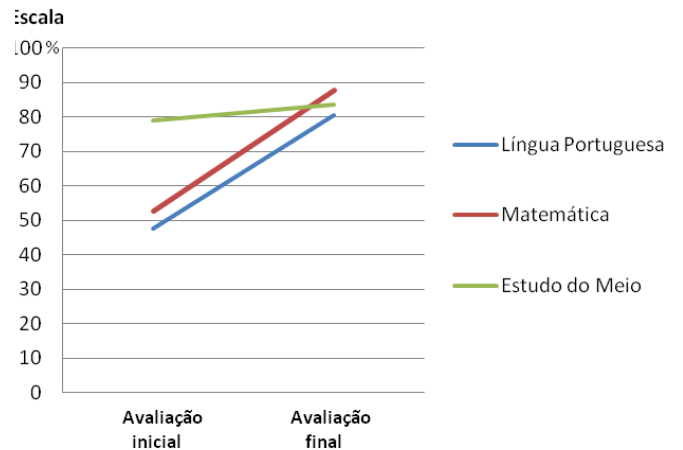


Gráfico 6. Auto-eficácia escolar





# Edna

Gráfico 1. Comportamento

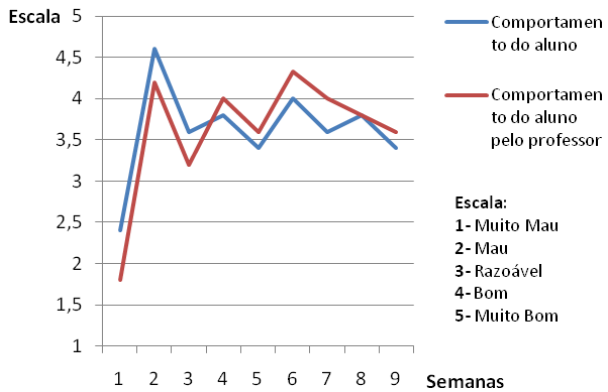


Gráfico 2. Trabalho escolar

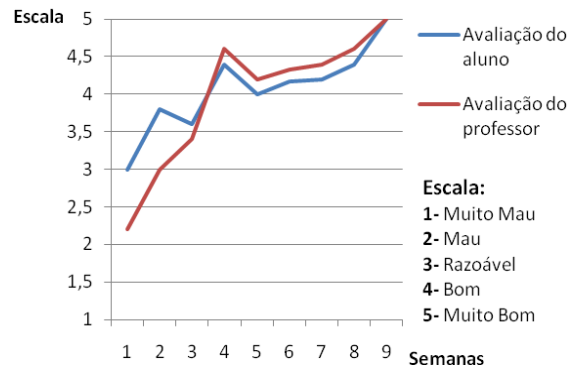


Gráfico 3. Auto-eficácia emocional

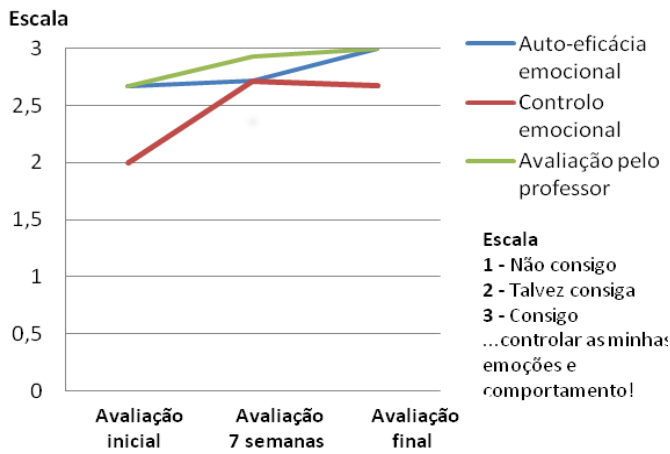


Gráfico 4. Auto-eficácia nas tarefas escolares

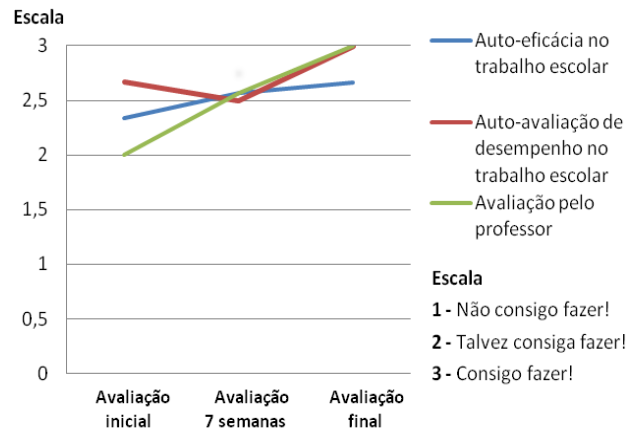


Gráfico 5. Auto-eficácia

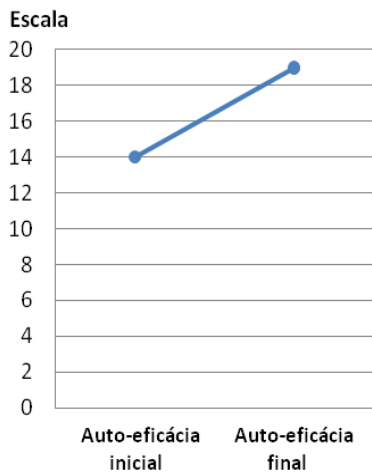
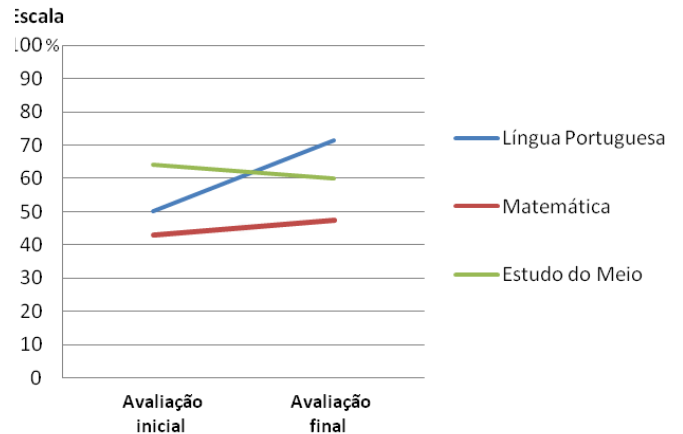


Gráfico 6. Auto-eficácia escolar



# Elsa

Gráfico 1. Comportamento

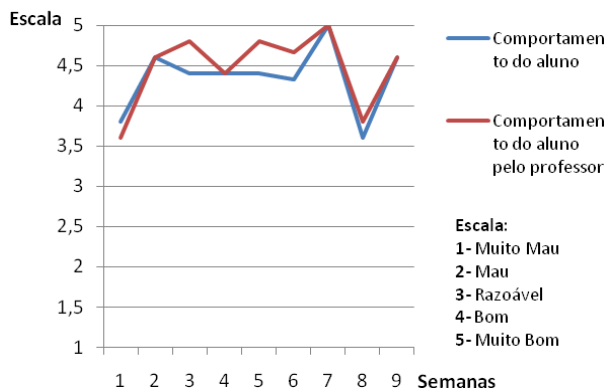


Gráfico 2. Trabalho escolar

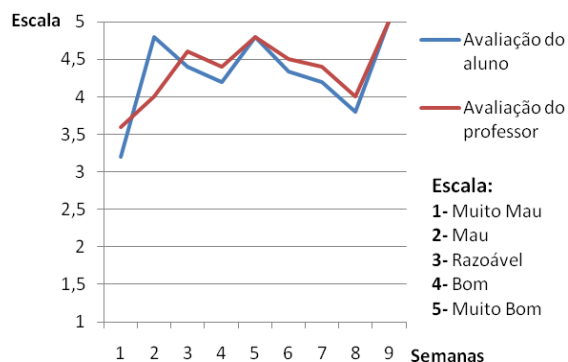


Gráfico 3. Auto-eficácia emocional

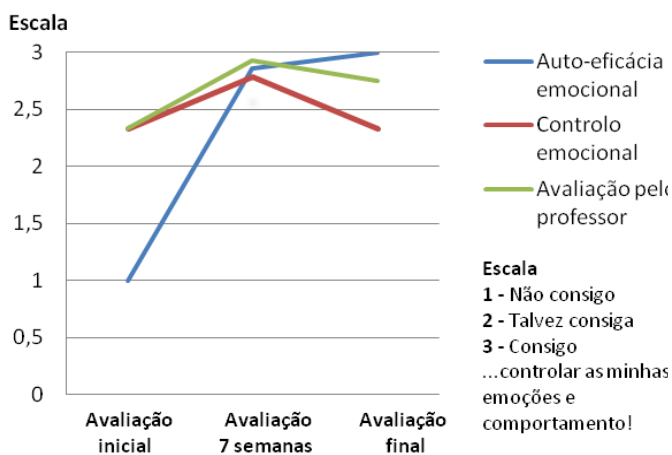


Gráfico 4. Auto-eficácia nas tarefas escolares

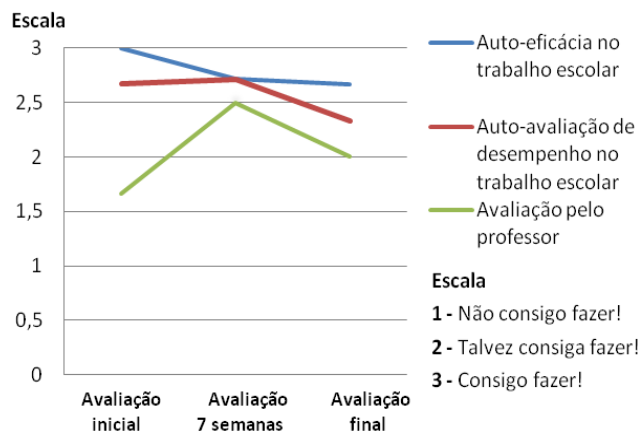


Gráfico 5. Auto-eficácia

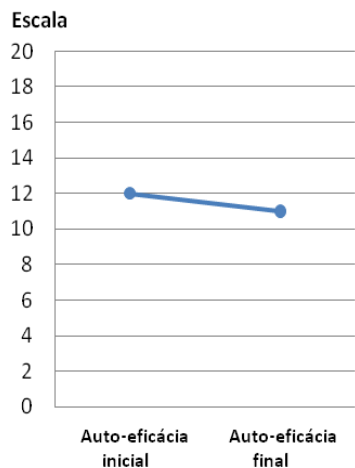
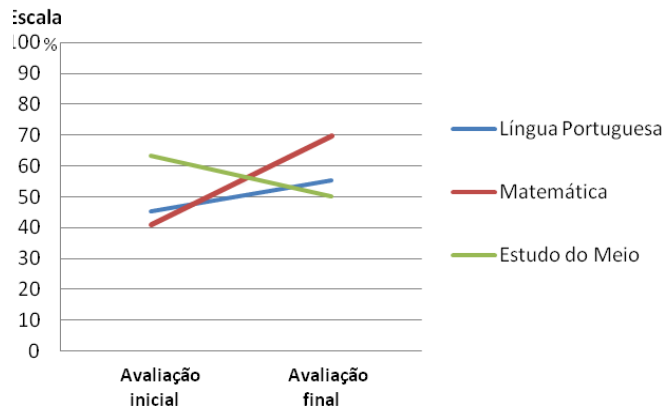


Gráfico 6. Auto-eficácia escolar



# Ezequiel

Gráfico 1. Comportamento

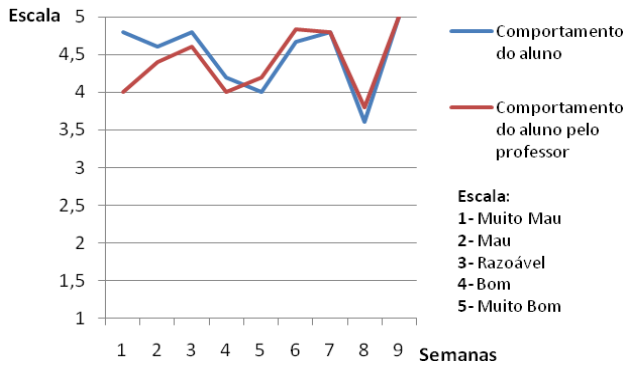


Gráfico 2. Trabalho escolar

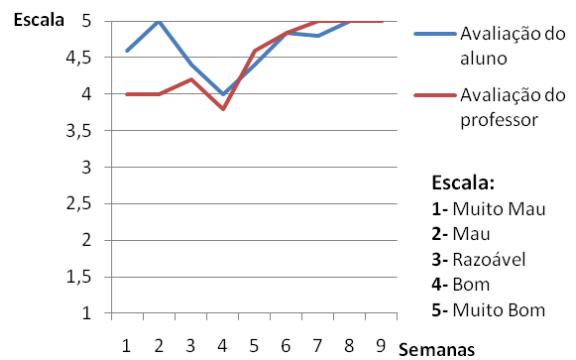


Gráfico 3. Auto-eficácia emocional

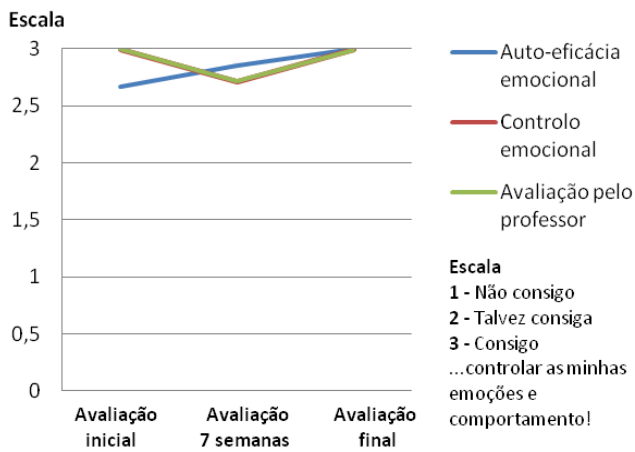


Gráfico 4. Auto-eficácia nas tarefas escolares

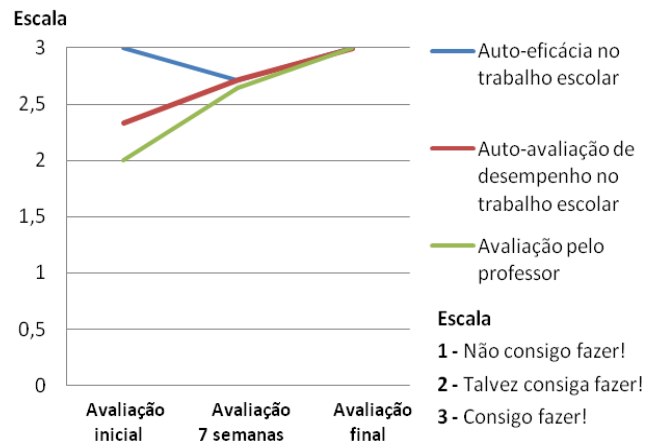


Gráfico 5. Auto-eficácia

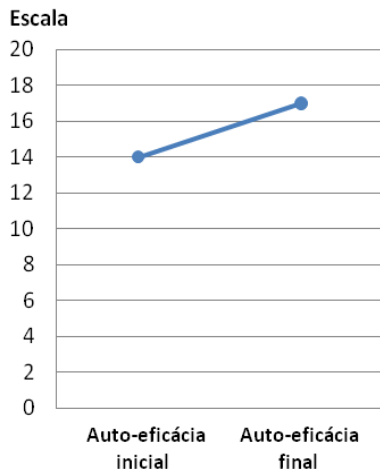
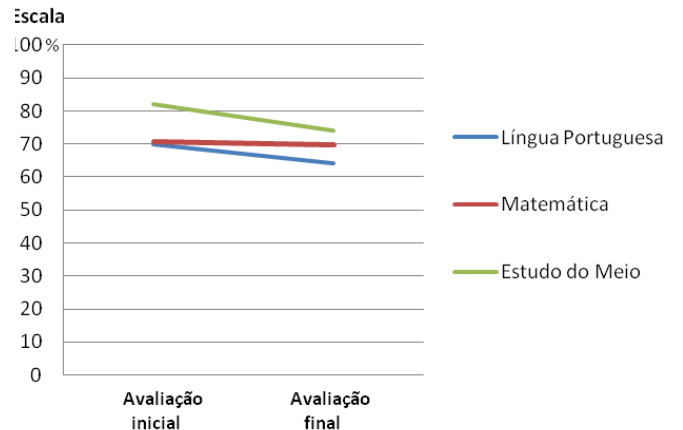


Gráfico 6. Auto-eficácia escolar



# Edgar

Gráfico 1. Comportamento

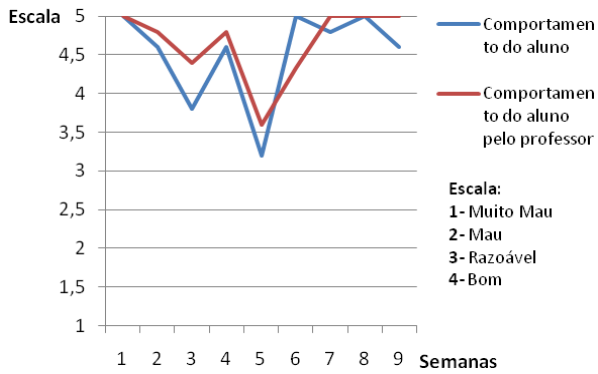


Gráfico 2. Trabalho escolar

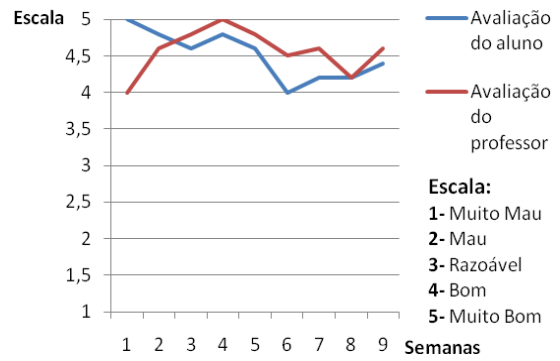


Gráfico 3. Auto-eficácia emocional

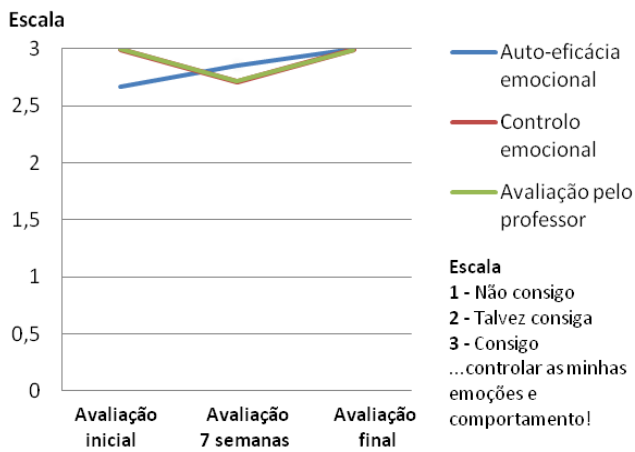


Gráfico 4. Auto-eficácia nas tarefas escolares

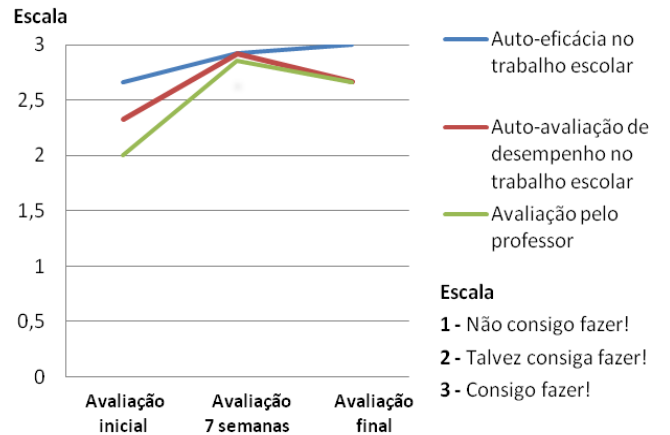


Gráfico 5. Auto-eficácia

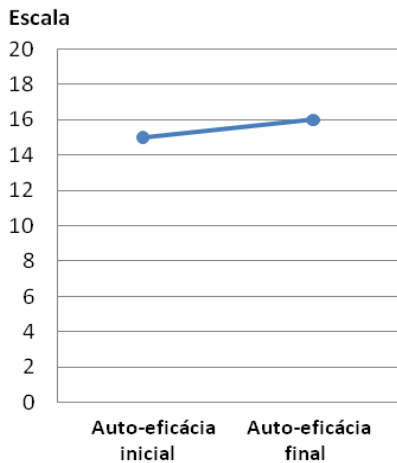
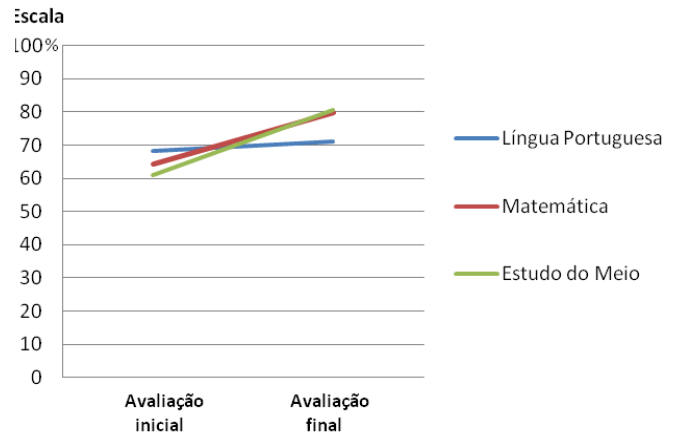


Gráfico 6. Auto-eficácia escolar



# Humberto

Gráfico 1. Comportamento

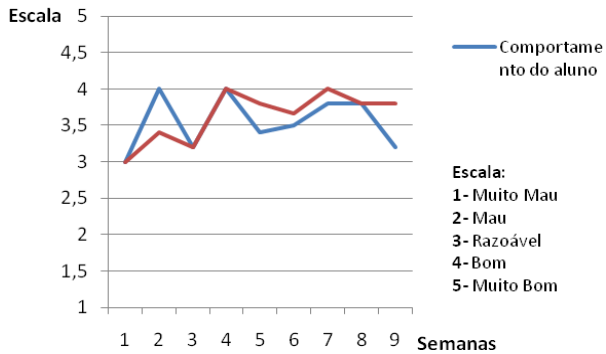


Gráfico 2. Trabalho escolar

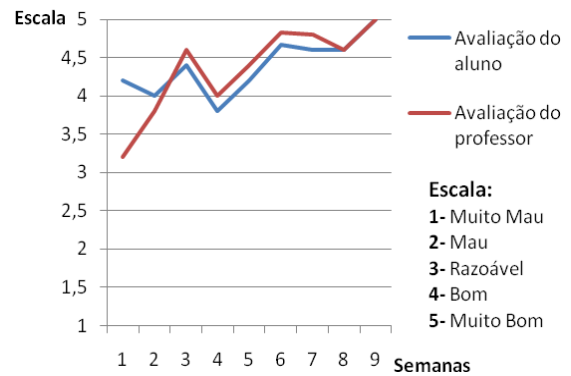


Gráfico 3. Auto-eficácia emocional

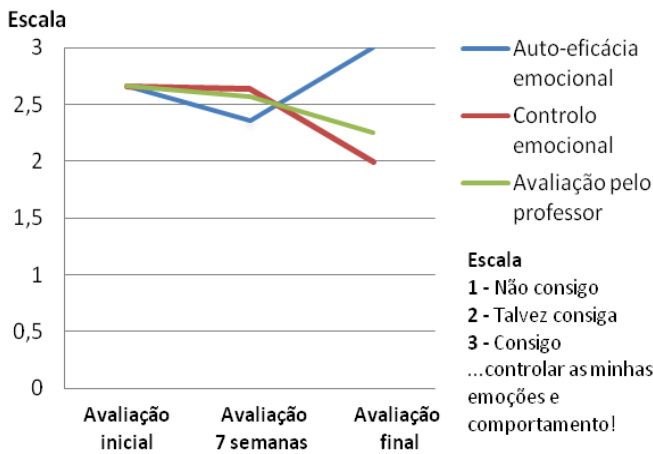


Gráfico 4. Auto-eficácia nas tarefas escolares

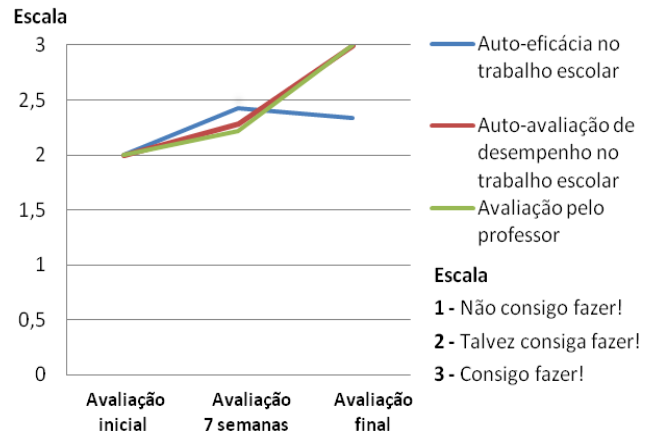


Gráfico 5. Auto-eficácia

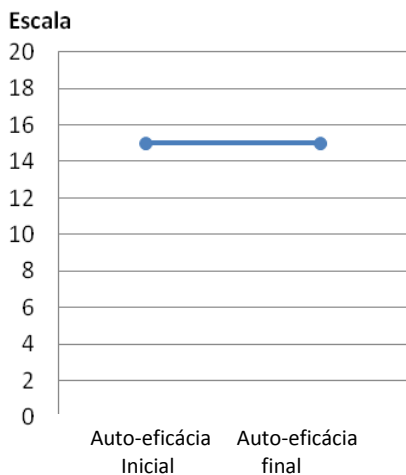
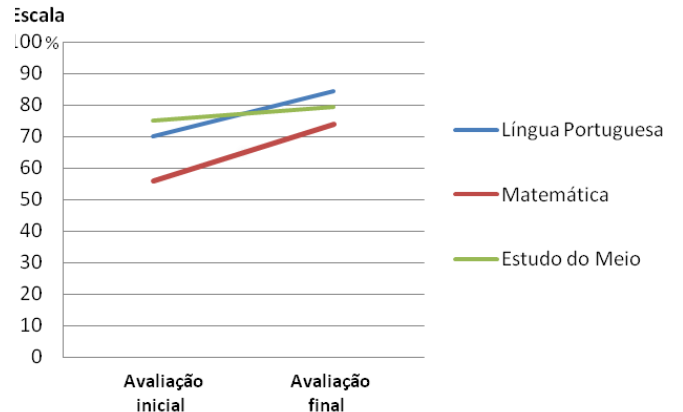


Gráfico 6. Auto-eficácia escolar



# Íris

Gráfico 1. Comportamento

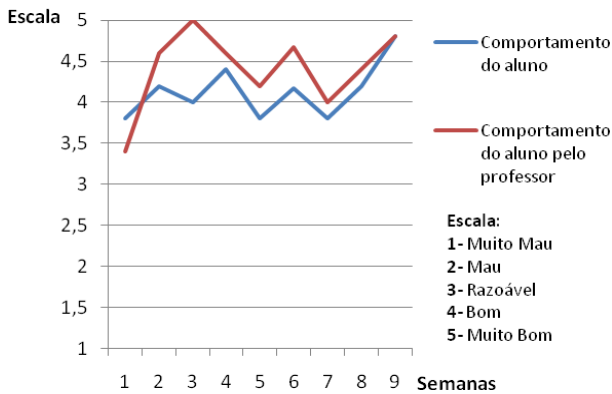


Gráfico 2. Trabalho escolar

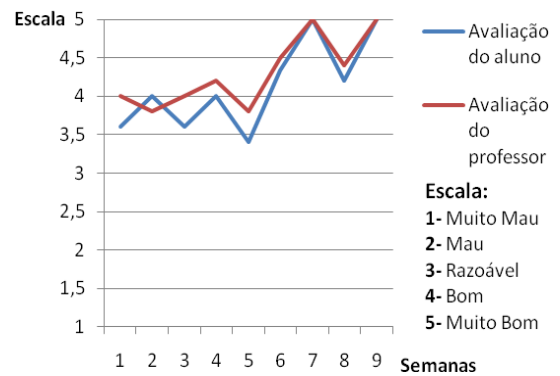


Gráfico 3. Auto-eficácia emocional

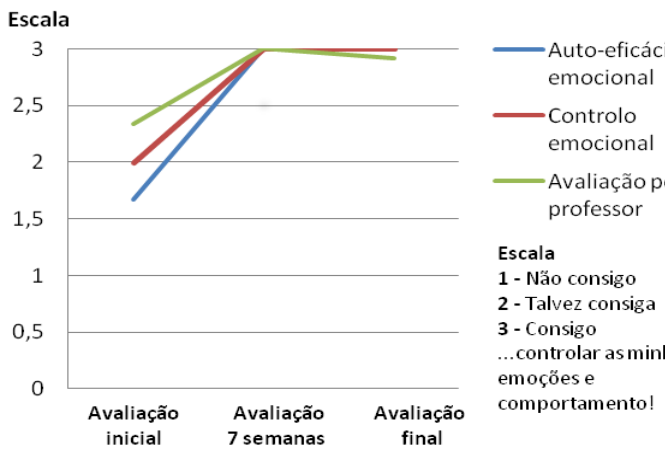


Gráfico 4. Auto-eficácia nas tarefas escolares

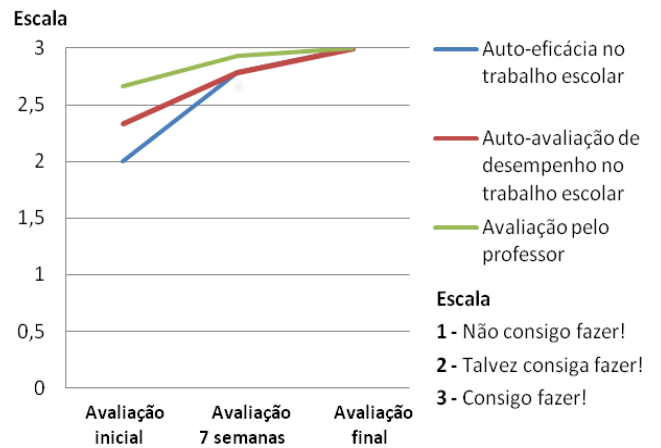


Gráfico 5. Auto-eficácia

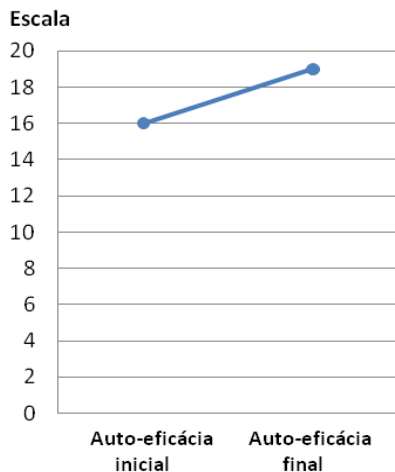
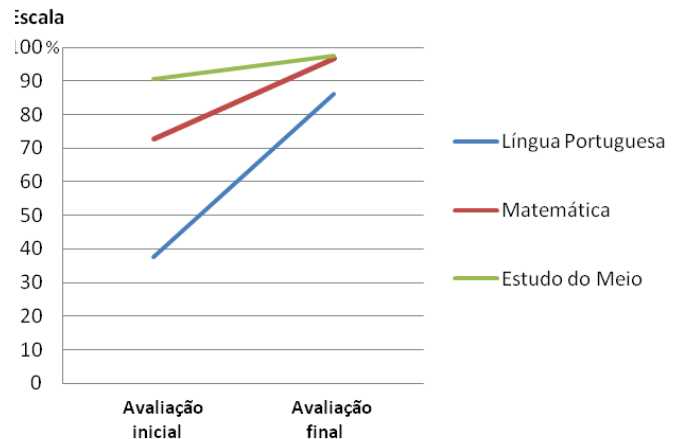


Gráfico 6. Auto-eficácia escolar



# José

Gráfico 1. Comportamento

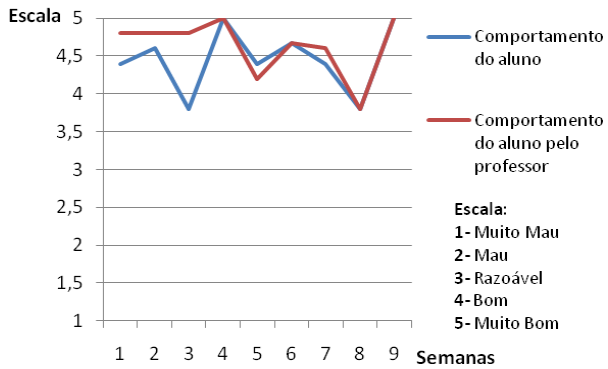


Gráfico 2. Trabalho escolar

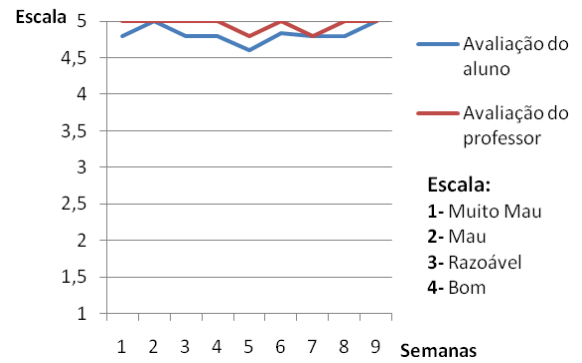


Gráfico 3. Auto-eficácia emocional

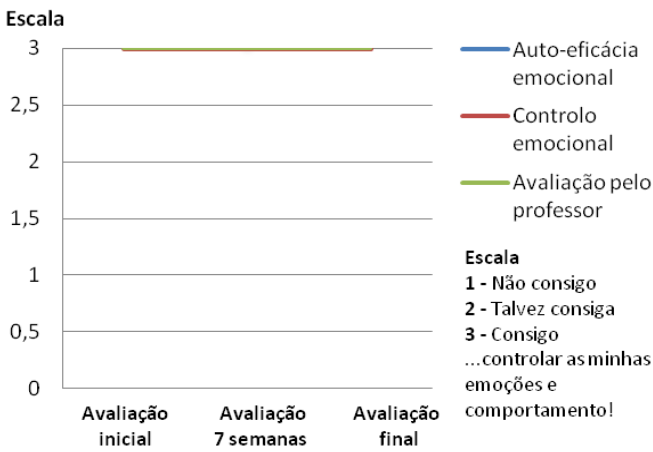


Gráfico 4. Auto-eficácia nas tarefas escolares

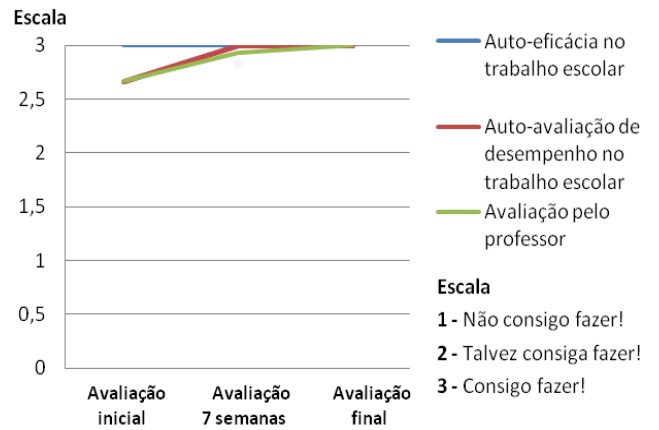


Gráfico 5. Auto-eficácia

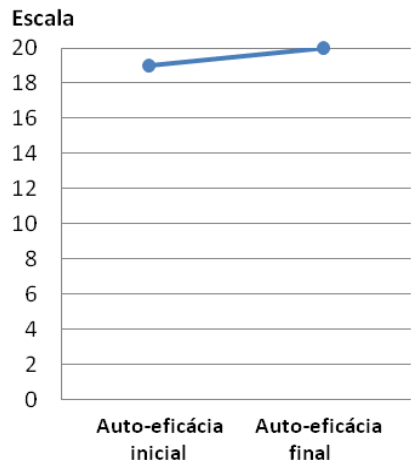
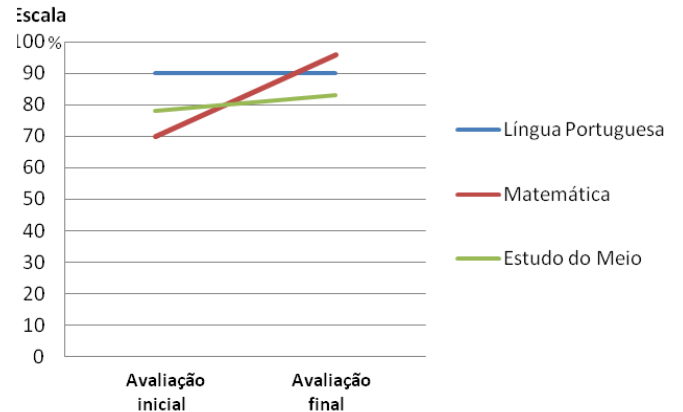


Gráfico 6. Auto-eficácia escolar



# Laura

Gráfico 1. Comportamento

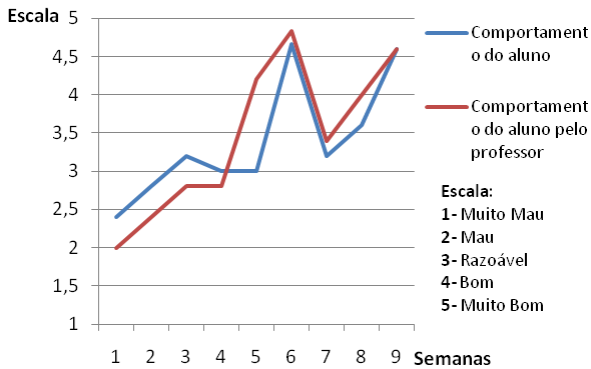


Gráfico 2. Trabalho escolar

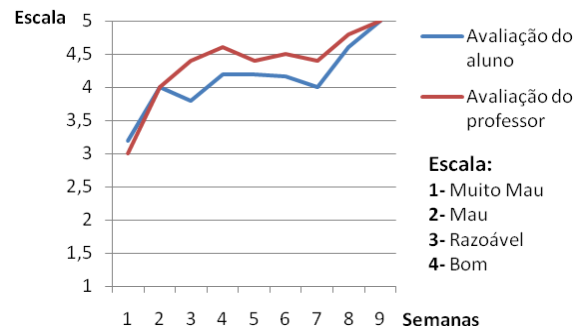


Gráfico 3. Auto-eficácia emocional

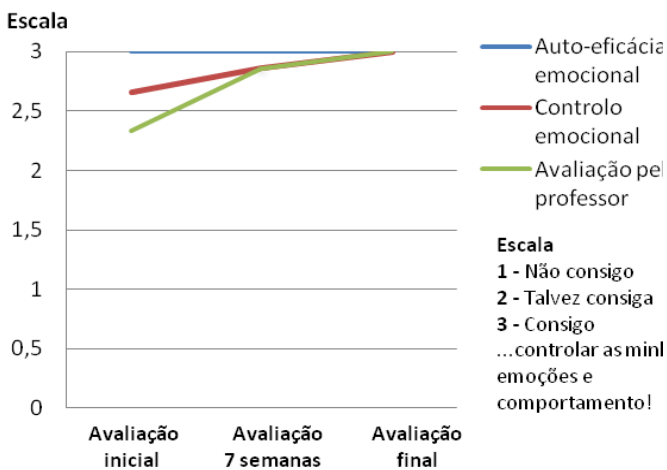


Gráfico 4. Auto-eficácia nas tarefas escolares

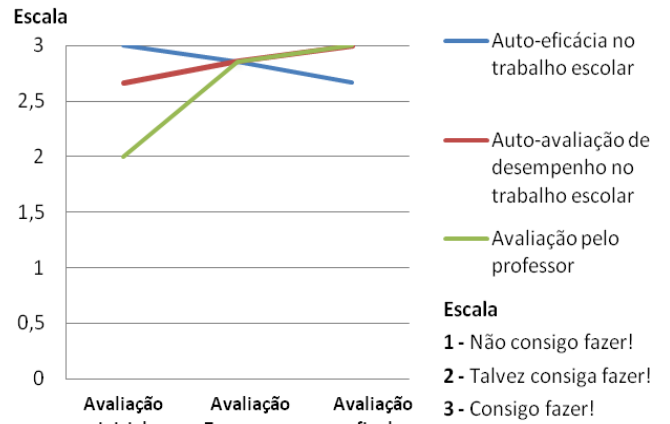


Gráfico 5. Auto-eficácia

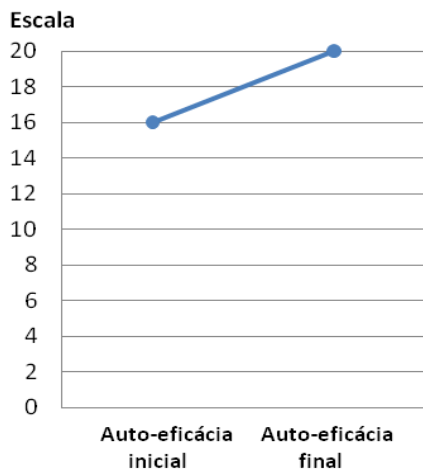
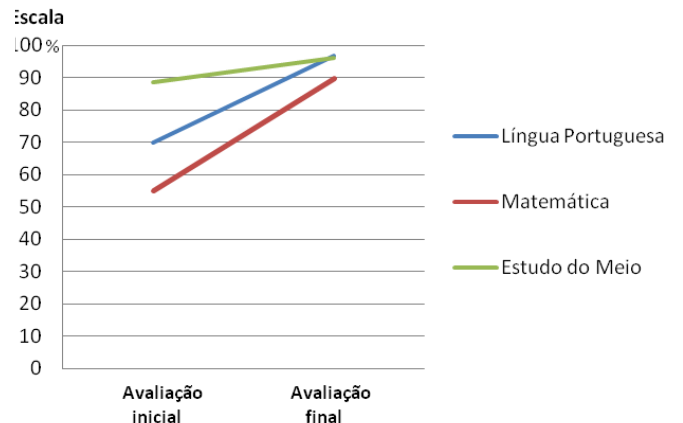


Gráfico 6. Auto-eficácia escolar





# Mónica

Gráfico 1. Comportamento

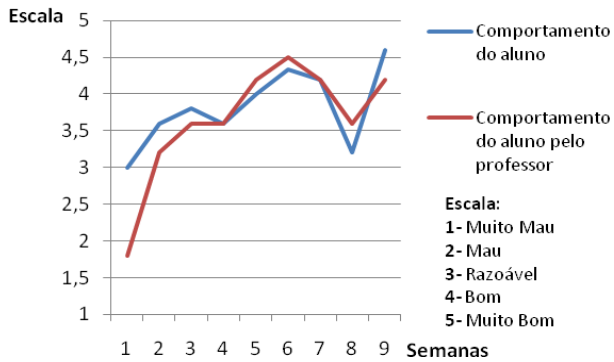


Gráfico 2. Trabalho escolar

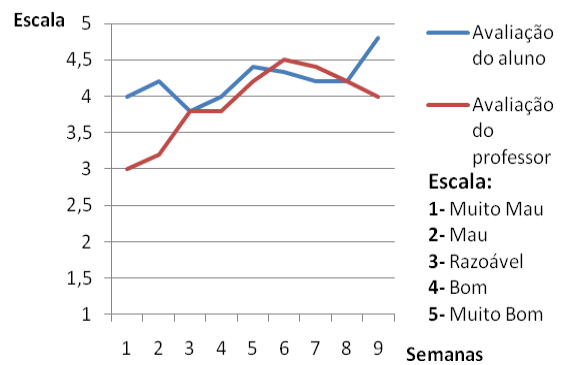


Gráfico 3. Auto-eficácia emocional

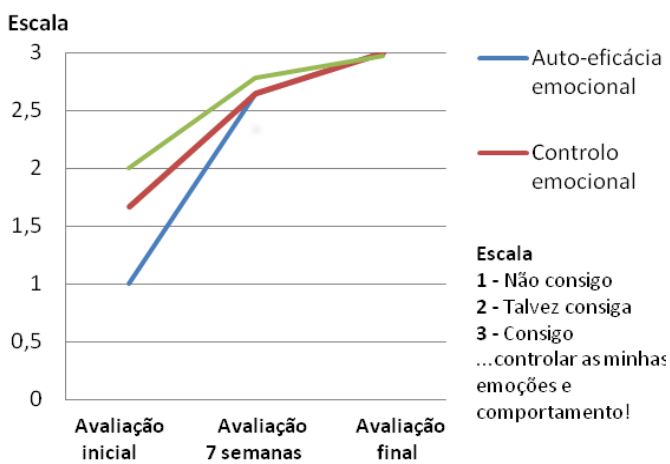


Gráfico 4. Auto-eficácia nas tarefas escolares

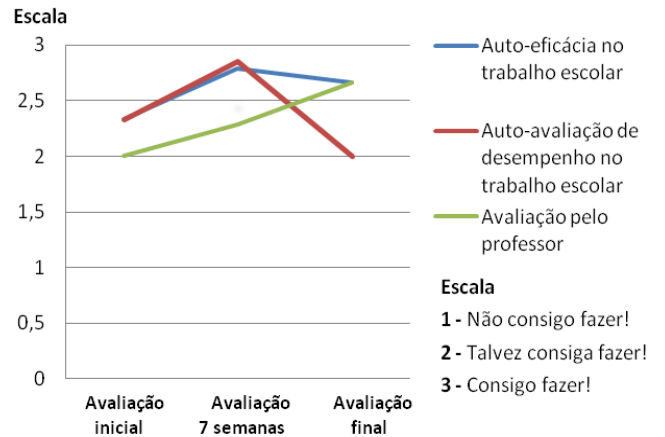


Gráfico 5. Auto-eficácia

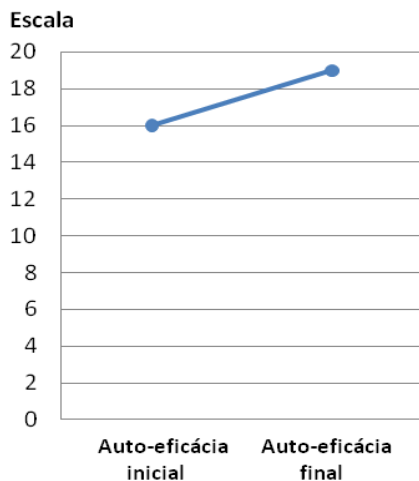
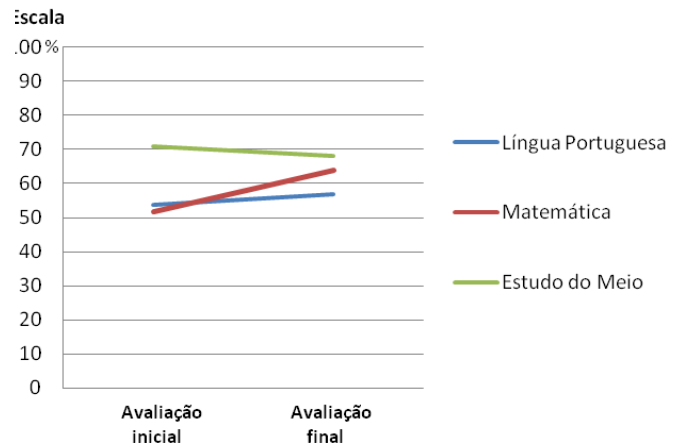


Gráfico 6. Auto-eficácia escolar



# Nilza

Gráfico 1. Comportamento

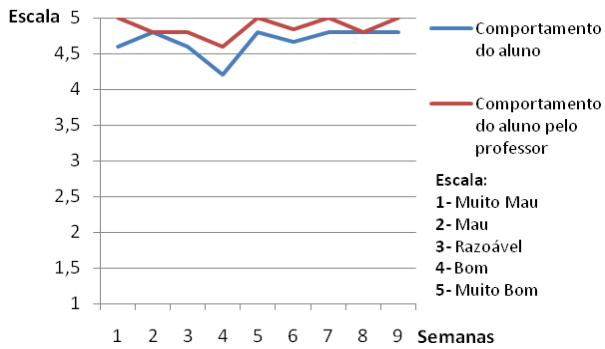


Gráfico 2. Trabalho escolar

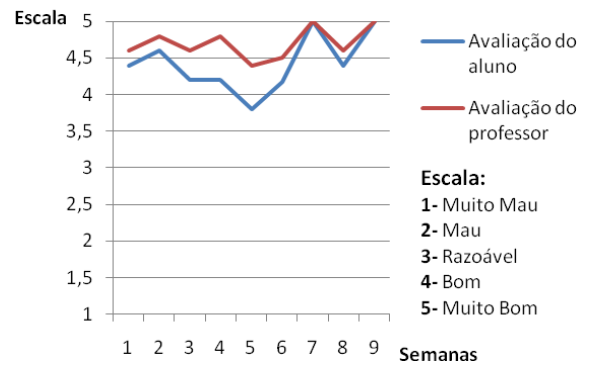


Gráfico 3. Auto-eficácia emocional

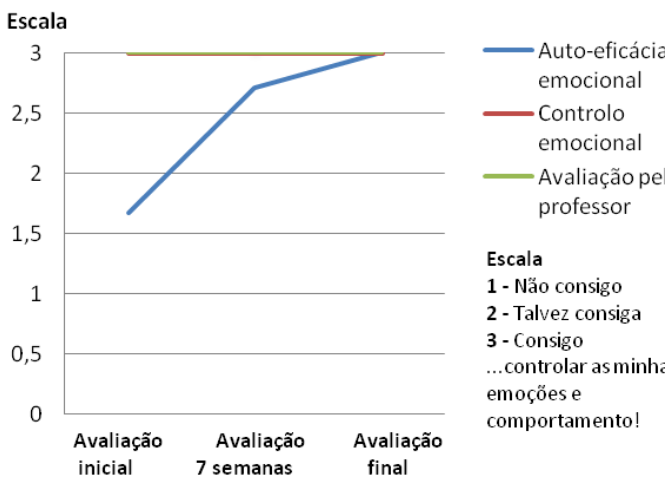


Gráfico 4. Auto-eficácia nas tarefas escolares

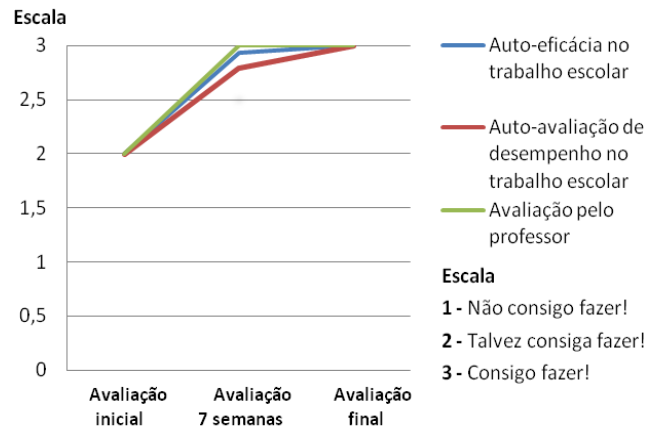


Gráfico 5. Auto-eficácia

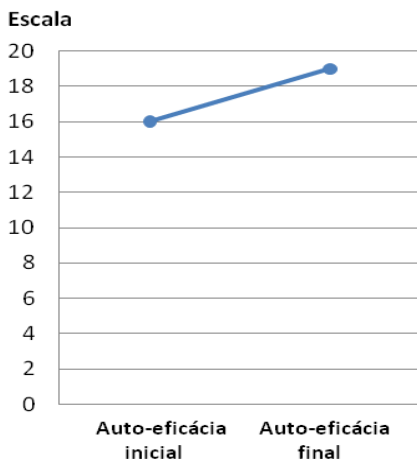
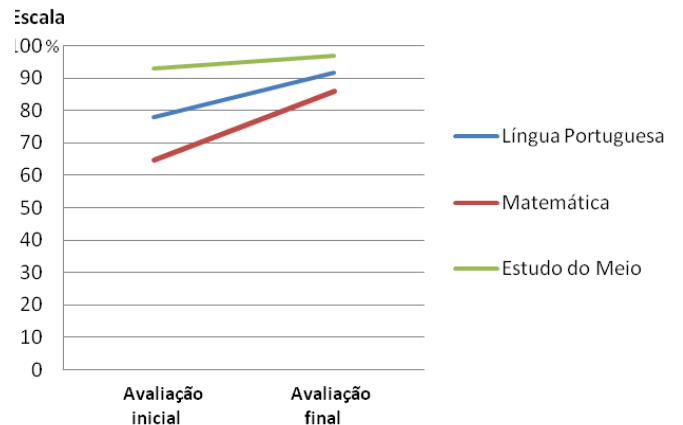


Gráfico 6. Auto-eficácia escolar



# Rebeca

Gráfico 1. Comportamento

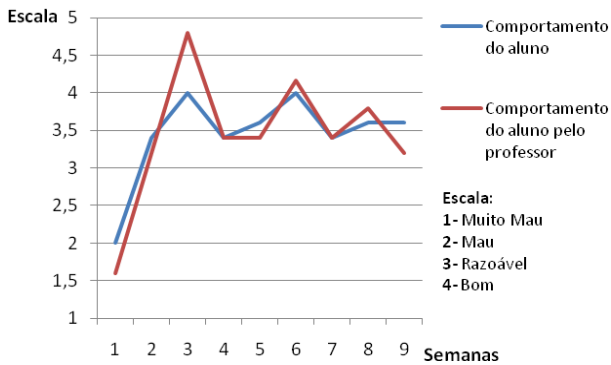


Gráfico 2. Trabalho escolar

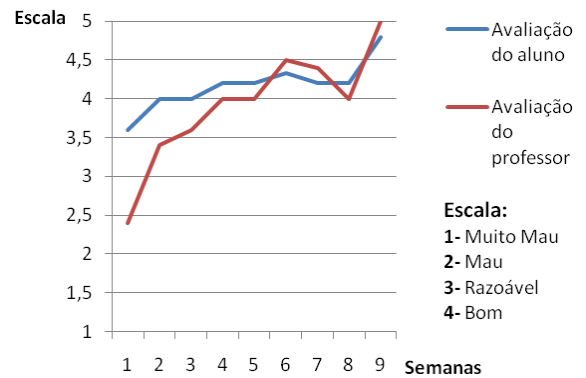


Gráfico 3. Auto-eficácia emocional

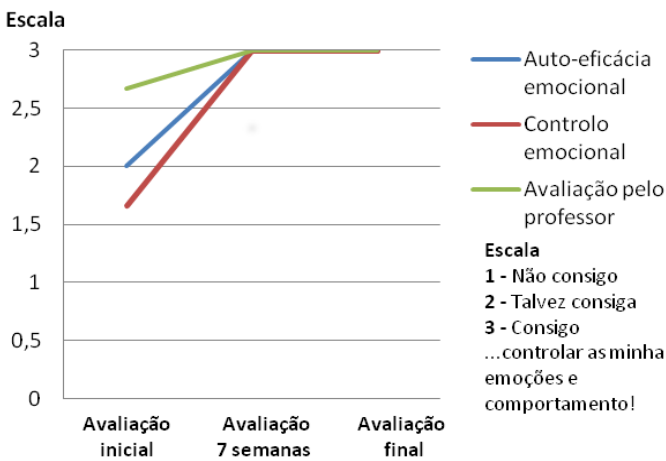


Gráfico 4. Auto-eficácia nas tarefas escolares

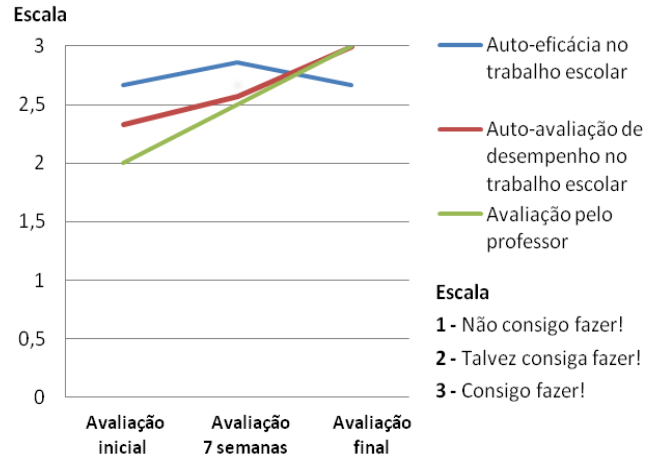


Gráfico 5. Auto-eficácia

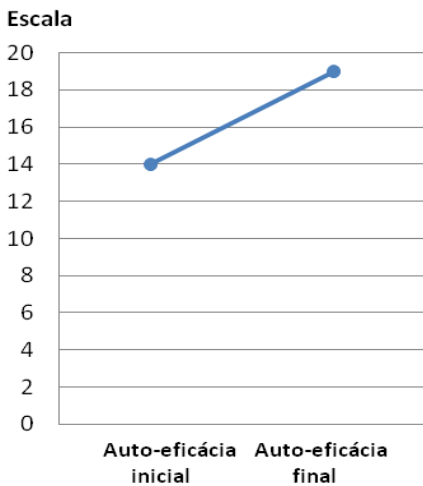
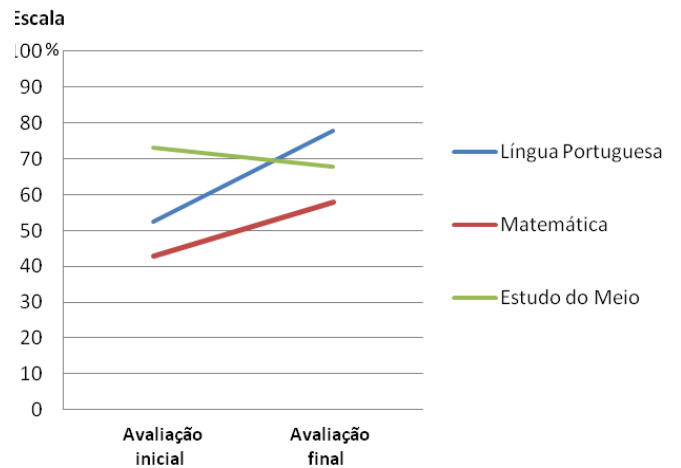


Gráfico 6. Auto-eficácia escolar



# Rodrigo

Gráfico 1. Comportamento

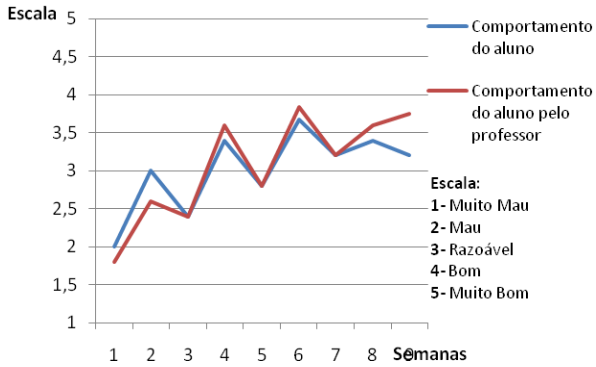


Gráfico 2. Trabalho escolar

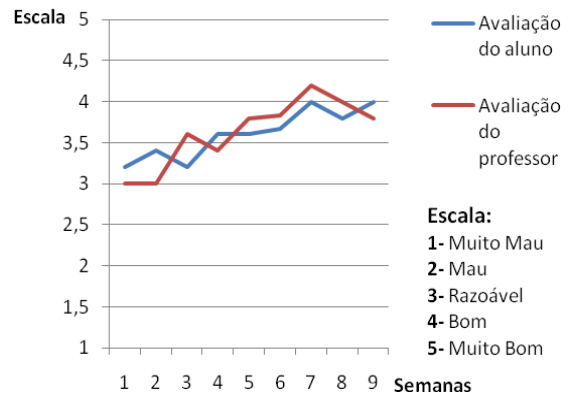


Gráfico 3. Auto-eficácia emocional

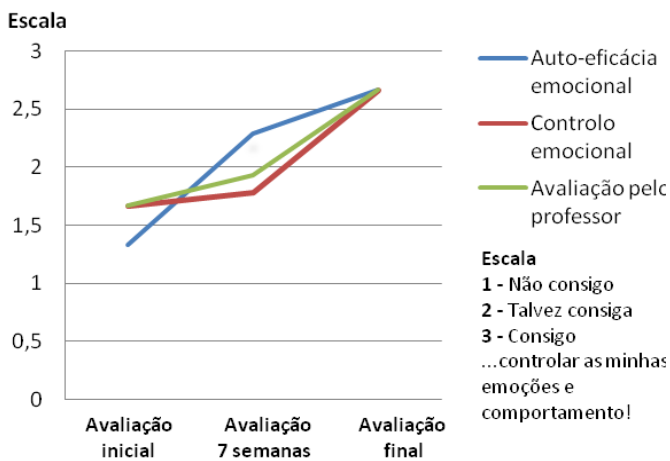


Gráfico 4. Auto-eficácia nas tarefas escolares

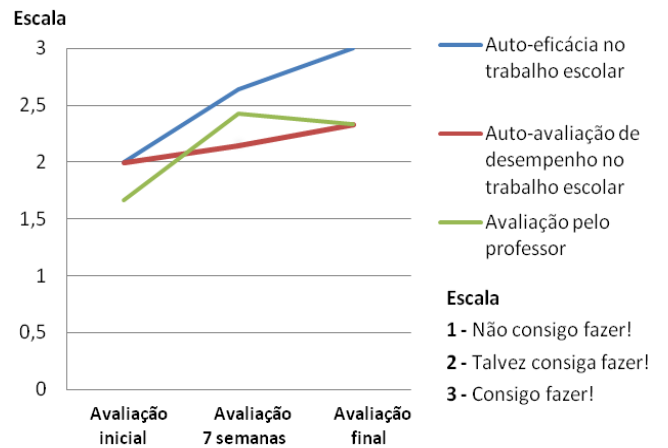


Gráfico 5. Auto-eficácia

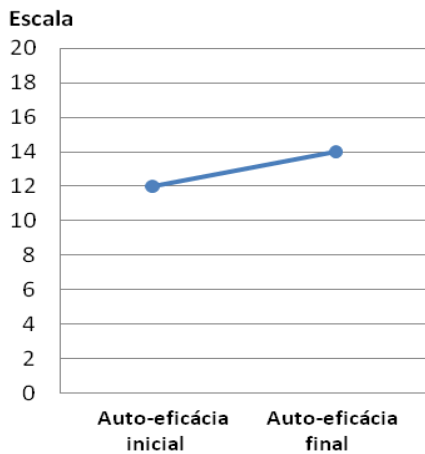
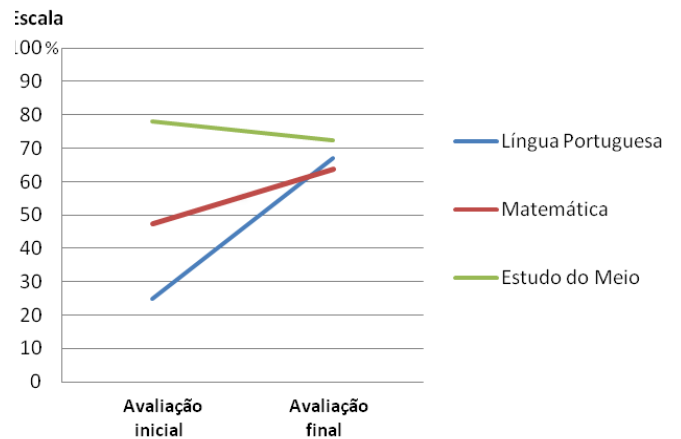


Gráfico 6. Auto-eficácia escolar



# Salomé

Gráfico 1. Comportamento

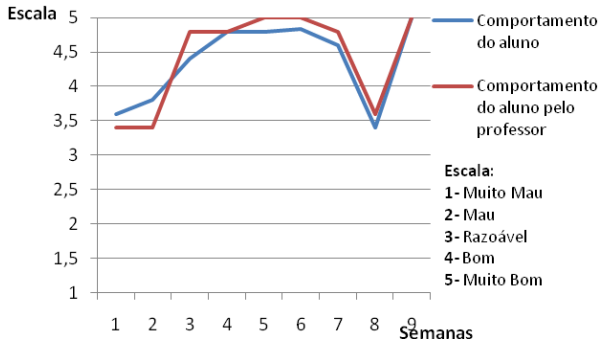


Gráfico 2. Trabalho escolar

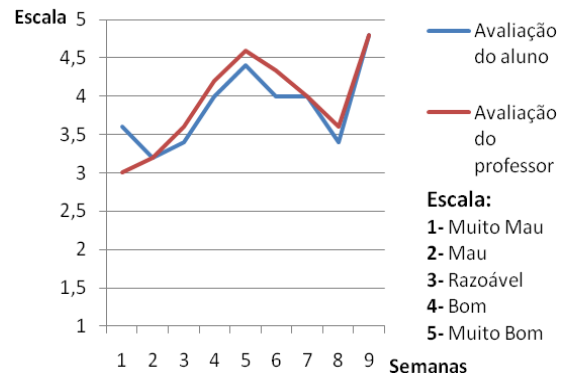


Gráfico 3. Auto-eficácia emocional

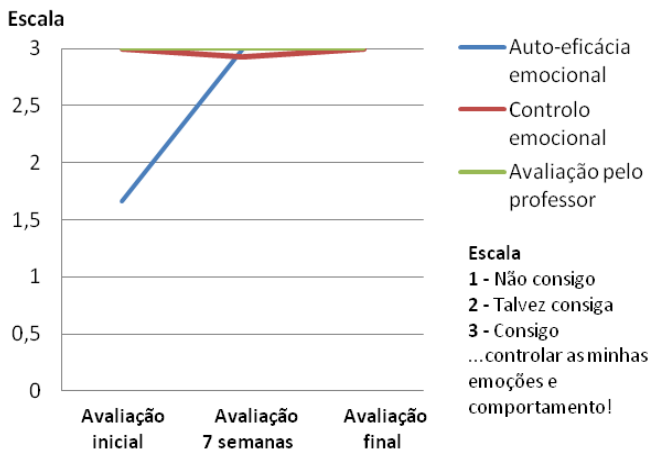


Gráfico 4. Auto-eficácia nas tarefas escolares

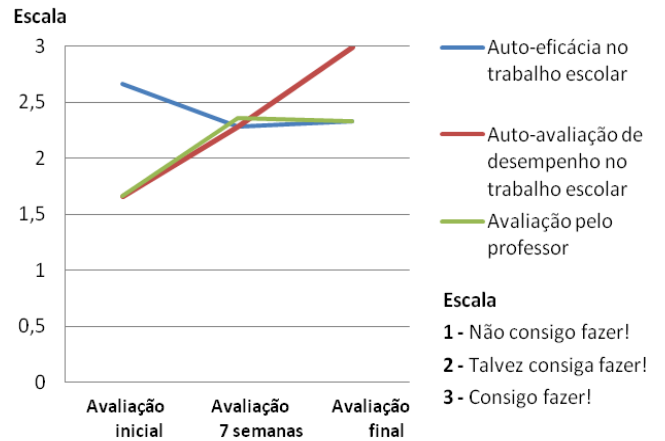


Gráfico 5. Auto-eficácia

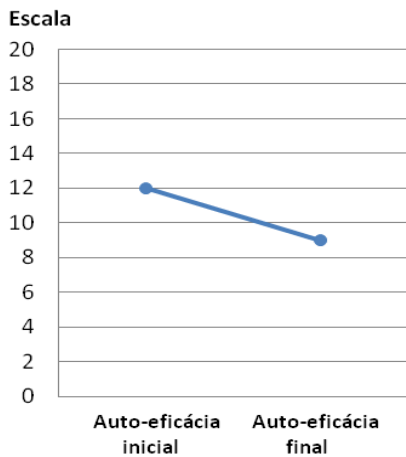
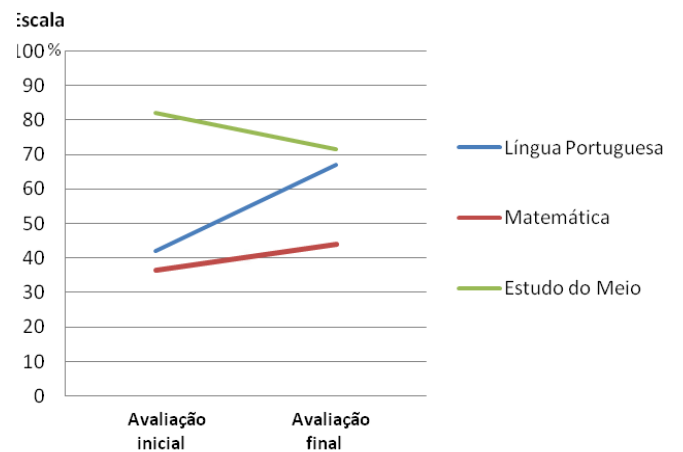


Gráfico 6. Auto-eficácia escolar



# Sofia

Gráfico 1. Comportamento

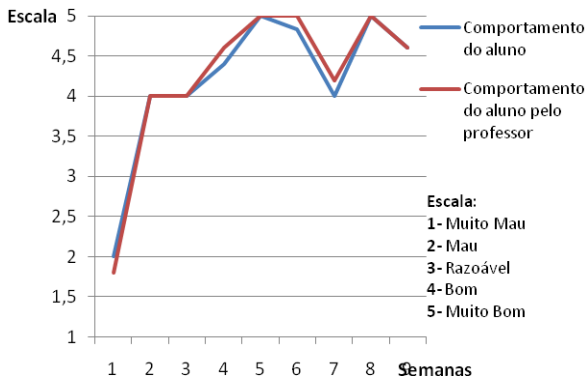


Gráfico 2. Trabalho escolar

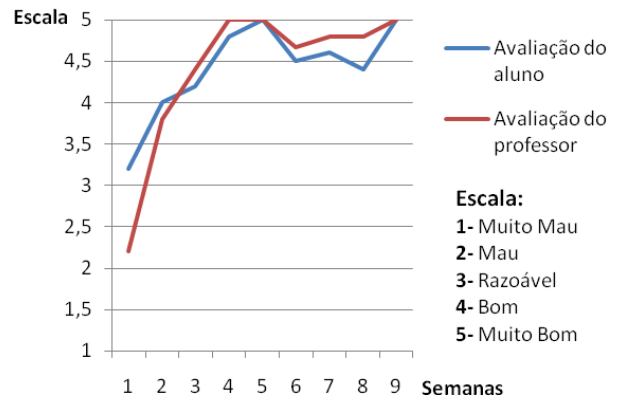


Gráfico 3. Auto-eficácia emocional

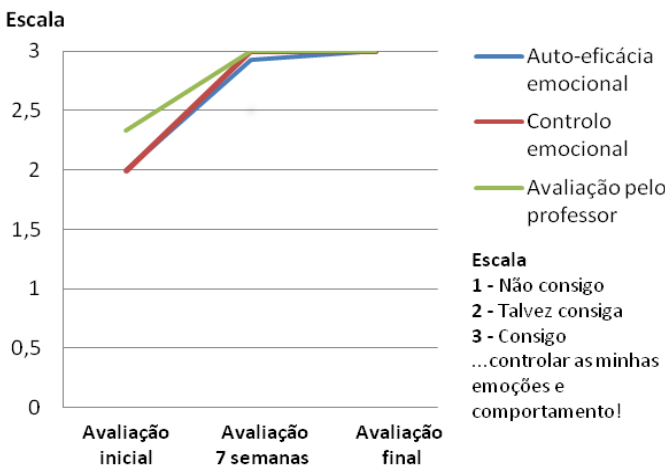


Gráfico 4. Auto-eficácia nas tarefas escolares

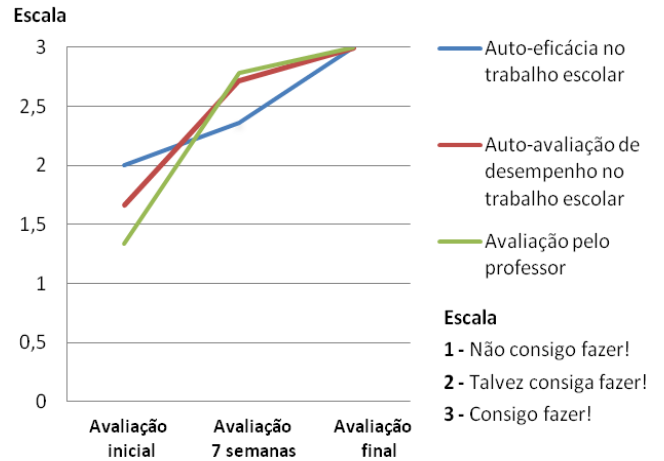


Gráfico 5. Auto-eficácia

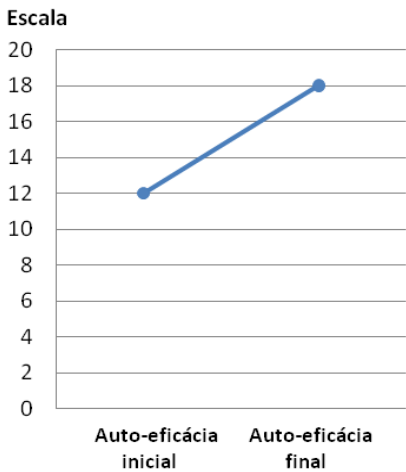


Gráfico 6. Auto-eficácia escolar

