

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS: INTERVENÇÃO EM GRUPO COM ALUNOS DO 2º E 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2011

Nuno Jorge Mesquita Baptista

Licenciado em Aconselhamento Psicossocial. Licenciado em Psicologia. Pós-Graduado em Avaliação e Intervenção com Crianças e Adolescentes. Especializado em Psicologia Escolar. Máster en Psicología Infantil. Mestrando em Psicologia Escolar e da Educação.
Psicólogo Escolar Estagiário
Instituto Superior da Maia (ISMAI)

Cristina Andreia Gonçalves Monteiro

Licenciada em Psicologia (ISMAI). Mestranda em Psicologia na Área da Organizações, do Trabalho e dos Recursos Humanos
Universidade do Minho

Mariana Oliveira da Silva

Licenciada em Psicologia (ISMAI). Mestranda em Neuropsicologia
Instituto Superior da Maia (ISMAI)

Filipa Andreia da Costa Pinto dos Santos

Licenciada em Aconselhamento Psicossocial. Licenciada em Psicologia. Mestranda em Consulta Psicológica, Aconselhamento e Psicoterapia. Técnica Profissional de Reinserção Social
Instituto Superior da Maia (ISMAI)

Isabel Sofia Santos Sousa

Licenciada em Psicologia (ISMAI). Mestranda em Psicologia Escolar e da Educação
Instituto Superior da Maia (ISMAI)

E-mail:

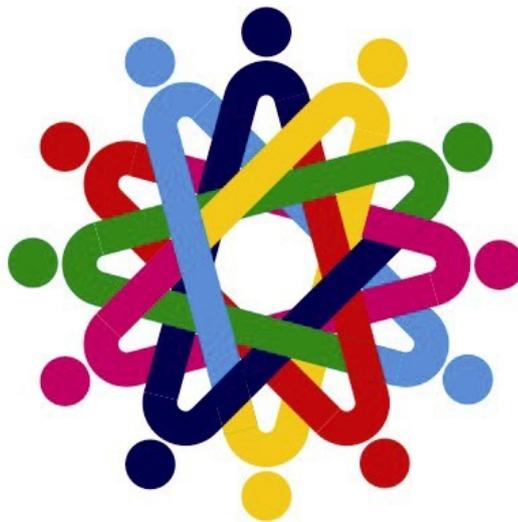
nuno_iverson@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho está composto por uma fundamentação teórica, seguida dos objectivos gerais do programa, evidenciam-se depois todo o grosso da estrutura (nº de sessões, objectivos específicas em cada uma das partes, etc.), denotam-se também mais avante, o método de avaliação de eficácia, bem como um formulada reflexão/conclusão acerca do fenómeno estudado onde patentaremos as dificuldades por nós encontradas durante a execução do trabalho, bem

como de todas as limitações e enriquecimentos trazidas pelo programa articulado. É não menos importante de salientar que nos últimos capítulos desta labuta encontraram uma vasta bibliografia, de modo a auxiliar de forma interventiva possíveis avanços e desenvolvimentos efectuados por estudantes ou investigadores acerca desta temática tão abundante.

Palavras-chave: Competências, sociais, intervenção, programa, promoção



INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de psicologia escolar foi proposta a elaboração de um projecto acerca de competências sociais adquiridas ao longo do 2º e 3º ciclo do ensino básico.

É de notar, que a administração deste trabalho suscitou-nos um grande entusiasmo e interesse na realização do mesmo, não só pela complexidade do tema, mas, também, pela aquisição de novos conceitos e pontos essenciais, até então, pouco conhecidos e pouco explorados por nós, que, por sua vez, conduziu-nos a uma busca de dados mais científica.

O tema de competências sociais é bastante pertinente, e um tema que apesar de actual é ainda muito pouco desenvolvido ao nível da investigação e com escassos instrumentos no que concerne à validação e adaptação à população portuguesa. Como prevenção pretende ser uma base de avaliação de problemas do foro escolar (por exemplo, o bullying).

No que concerne à problemática do supracitado tema, verificamos que através de investigações transactas se denotou que as competências sociais, têm uma importância decisiva para o sucesso escolar, vocacional, profissional, conjugal, familiar e social (Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, C., Mathur, S., Quinn, M., 2006).

Deste modo, o presente trabalho está composto por uma fundamentação teórica, seguida dos objectivos gerais do programa, evidenciam-se depois todo o grosso da estrutura (nº de sessões, objectivos específicas em cada uma das partes, etc.), denotam-se também mais avante, o método de avaliação de eficácia, bem como um formulada reflexão/conclusão acerca do fenómeno estudado onde patentearmos as dificuldades por nós encontradas durante a execução do trabalho, bem como de todas as limitações e enriquecimentos trazidas pelo programa articulado. É não menos importante de salientar que nos últimos capítulos desta labuta encontraram uma vasta bibliografia, de modo a auxiliar de forma interventiva possíveis avanços e desenvolvimentos efectuados por estudantes ou investigadores acerca desta temática tão abundante.

Serão facultados também todos os dados relativos a cada uma das sessões de intervenção nos alunos, encontrando-se toda esta informação em anexo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Rocha, C., Morais, A. (1999), relatam que em diferentes contextos, quer a nível escolar ou familiar, surgem diversas relações em determinadas categorias (espaços, discursos e sujeitos). Essas categorias podem ser marcadamente separadas, de forma explícita, havendo uma forte ou fraca classificação entre elas.

A distinção entre as diferentes categorias é definida pela comunicação, sendo considerada forte quando não há comunicação entre as categorias, ou quando essa comunicação é unidireccional, isto é, o controlo é exercido apenas pela categoria que tem mais poder. É considerada fraca no caso contrário. As regras discursivas (selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação) e critérios hierárquicos regulam as relações professor-aluno. As normas de conduta social são reguladas por estas regras, correspondendo a um enquadramento muito forte <um controlo imperativo>, um enquadramento menos forte <um controlo posicional> e a um enquadramento fraco <um controlo pessoal>. O controlo pessoal corresponde a uma relação de transmissão-aquisição em que a hierarquia, embora presente, está implícita, o enquadramento é fraco e é conferido algum controlo ao aquisidor, que desempenha um papel activo na relação.

A prática pedagógica da família foi apenas analisada em termos das regras hierárquicas, considerando-se os três tipos de controlo, imperativo, posicional e pessoal.

Conceito de Competência Social

Segundo Spencer (2003, cit. in Aguiar, 2009) as competências sociais constituem a capacidade para obter determinados resultados (positivos) a partir das interações interpessoais. Por sua vez, Spencer (2003, cit. in Aguiar, 2009) define o mesmo conceito de forma mais lata, conceptualizando-o como uma capacidade da criança de integrar competências comportamentais, cognitivas e emocionais para se adaptar a uma diversidade de contextos sociais.

De acordo com Sassu (2007, cit. in Aguiar, 2009) a competência social divide-se em três parâmetros: atributos individuais, capacidades sociais e atributos de relacionamento com os pares. Os atributos individuais estão relacionados com o temperamento da criança, com a sua baixa dependência dos adultos, com a empatia, capacidade de humor, entre outros. As capacidades sociais, por sua vez, estão ligadas à assertividade, capacidade de justificar as suas acções, capacidade para fazer parte de um grupo, participar em discussões, mostrar interesse pelos outros, etc. Por fim, e no que concerne aos atributos de relacionamento com os pares, os autores referem como exemplos o facto de a criança ser usualmente aceite pelos outros, ser convidada para brincar e trabalhar e ser considerada pelos outros como uma amiga.

As interações experienciadas nos primeiros anos de vida das crianças, com o grupo de pares podem definir se estas são mais ou menos competentes socialmente. Se as interações forem positivas estas apresentam características como: “sensibilidade, empatia, capacidade de envolvimento em diferentes contextos, capacidade de resolução de problemas sociais. Ou seja, são mais prossociais” (Howes, 1988, Ladd, Kochenderfer e Coleman, 1996, Sroufe, 1993, cit. in Lopes et al., 2006). Se as interações forem “pobres”, as crianças “apresentam um fraco ajustamento social, emocional e académico e problemas de adaptação social na idade adulta.” (Coie, Podge e Kupersmidt, 1990, Parker e Asher, 1987, cit. in Lopes et al., 2006).

Factores que influenciam as dificuldades interpessoais

As habilidades sociais são aprendidas quase sempre por experiências interpessoais, mais especificamente através da observação do desempenho dos outros (Bandura, 1977 cit. in Silva, 2004).

O desempenho social é mediado por aptidões sócio-cognitivas através da interacção criança/meio (Ladd e Mize, 1983; Mischel, 1973; Spivack e Shure, 1982 cit. in Silva, 2004).

Existem quatro conjuntos de explicações para as dificuldades das relações interpessoais. No que diz respeito ao *défice no repertório* podemos referir que o desempenho socialmente incompetente ocorre devido à ausência ou falha nos comportamentos verbais e não verbais que a

criança adquiriu ao longo do seu desenvolvimento (Eisler, Miller e Herson, 1973 cit. in Silva, 2004).

Em relação à *inibição mediada pela ansiedade* é importante salientar que a ansiedade de desempenho um papel fundamental no aparecimento de determinadas perturbações afectivas (Wolpe, 1971 cit. in Silva, 2004).

A ansiedade é um potencial inibidor de iniciativas de interacção, o que pode dificultar os contactos sociais. A ansiedade pode levar a criança a exercer comportamentos supérfluos como monopolizar a fala ou exibir défices de conversação. As situações que originam maior desconforto para a criança e que contribuem para o aumento da ansiedade são situações de confronto de opiniões e de situações de exposição em público (Argyle, 1967,1994 cit. in Silva, 2004).

Quanto à *inibição cognitivamente mediada*, a aprendizagem é intercedida por processos cognitivos tais como, auto-avaliações distorcidas, expectativas e crenças irracionais, auto-verbalizações negativas e os padrões perfeccionistas. Estes processos poderiam explicar determinados comportamentos incorrectos como a fala inexpressiva, a conversação negativista, as hesitações no falar e o medo ou ansiedade social

Os problemas de percepção social remetem para a capacidade que o indivíduo tem para perceber a situação social (Argyle, 1967, 1994 cit. in Silva, 2004).

A percepção social representa a identificação do papel do interlocutor, das normas culturais, dos sinais verbais e não verbais da comunicação e os indivíduos que falham nesta leitura podem apresentar dificuldades interpessoais.

Segundo Morrison e Bellack (1981 cit. in Silva, 2004), as falhas do desenvolvimento social devem-se à falta de identificação dos estímulos interpessoais não verbais nas interacções sociais.

Importância das Competências Sociais na adaptação escolar

A adaptação social tem sido ultimamente alvo da preocupação de um número crescente de clínicos e investigadores, pelo simples facto de construir uma área complexa mas prioritária em termos de intervenção (Aguiar, 2009).

Dado isto é importante o reconhecimento de uma boa adaptação ao contexto escolar, visto desenvolver um conjunto de esforços com destino à compreensão dos factores que contribuem para um início de percurso escolar com sucesso (NICHDECCRN, 2003 cit. in Rocha, 2008).

Segundo Caldarella & Merrell (1997, cit. in Rocha, 2008), verificaram que os défices de competências sociais, principalmente aqueles relacionados com a aceitação por parte dos pares e professores, estão intimamente relacionados com uma panóplia de factores que colocam a criança

em risco de progredir por padrões de comportamento violento e anti-social. Crianças que apresentam défices de adaptação quer na relação da díade professor-aluno, quer na relação com os seus pares, correm um maior risco de experimentarem uma série de problemas académicos, sociais e emocionais que levam, a posteriori, à delinquência e à agressividade. É importante de referir por outro lado, que formas positivas de comportamento social podem levar a um ambiente na sala de aula que proporciona uma melhor aprendizagem. Da mesma forma, relações interpessoais positivas com professores e pares podem motivar e apoiar o desenvolvimento de competências intelectuais (Wentzel, 2003 cit. in Rocha, 2008).

Apesar das competências sociais serem determinantes para as aprendizagens académicas, para a qualidade de vida e para a prevenção do isolamento ou da delinquência, evidencia-se uma grande percentagem de alunos que revelam um baixo nível de competências sociais (Catalano & Hawkins, 1996, cit. in Lopes et al., 2006). Porém, o que a investigação demonstra é que o ensino dessas competências não deve ser realizado com disciplinas específicas para o efeito, mas sim realizado por todos os professores, em todas as aulas e em todo o momento (Lopes et al., 2006).

Determinantes da competência social

Na literatura evidenciam-se principalmente três pressupostos da competência social, em que o primeiro diz respeito às características individuais da criança, como sejam o sexo e o temperamento; a segunda refere-se às características ambientais, sendo elas de ordem cultural e socioeconómica, como o nível socioeconómico familiar, o grau de instrução dos pais (principalmente o da mãe) e a existência de psicopatologia no meio familiar; e por fim a terceira que se reporta às características parentais associadas aos padrões de vinculação, aos estilos educativos parentais e às crenças parentais (Alves, 2006, cit. in Rocha, 2008).

Sublinhando Walker, Colvin & Ransey (1995, p.227 cit. in Lopes et al., 2006), “os comportamentos sociais são a componente mais básica da competência social e podem ser conceptualizados como acontecimentos comportamentais discretos (por exemplo, pedir “por favor” e “dizer obrigado”)”. Por sua vez “ as capacidades sociais são mais complexas e podem ser descritas como os comportamentos sociais que os indivíduos exibem como resposta as tarefas sociais do dia-a-dia.”

Quando estes comportamentos se encontram reunidos e são utilizados adequadamente, possibilita que o indivíduo desenvolva relações positivas, promove aceitação pelos pares, uma adaptação ajustada à escola e contribui para que o sujeito seja capaz de se adaptar eficazmente a um contexto social alargado (Walker, Colvin & Ransey, 1995, p.227 cit. In Lopes e tal., 2006).

Devido às diferenças culturais que existem não é possível descrever um conjunto universal de habilidades sociais essenciais e adequadas, porque as “conceptualizações do que constitui o

comportamento social competente são tão distintas quanto as diferentes culturas.” Como, “estabelecer contacto ocular directo constitui uma capacidade social adequada em algumas culturas mas noutras é visto como rude e inadequado. Além disso, a cultura dita muitas vezes o que é adequado em função do género (e.g. em algumas culturas não se “permite” que os rapazes demonstrem emoção).” (Lopes et al., 2006).

Numa primeira abordagem podemos referir a importância de determinados factores que influenciam o desenvolvimento da criança e do adolescente. Um dos factores preponderantes é referente à idade que aparece associado às diferenças no uso do tempo das crianças, o que aponta para uma perspectiva desenvolvimental no uso do tempo. (Teixeira, V. 2004).

Segundo Hofferth & Sondberg (2001, cit. in Teixeira, 2004), existem mudanças sistemáticas nas actividades da criança à medida que vão crescendo. Há um declínio do tempo, do sono, do tempo passado nas refeições e do tempo a brincar; e um aumento do tempo na escola e noutras actividades estruturadas.

O tempo a dormir e os cuidados pessoais diminuem cerca de uma hora diária no grupo das crianças com 8-10 anos para o grupo das crianças com 14-15 anos (Short & Langham, 2002, cit. in Teixeira, 2004).

À medida que as crianças crescem, as suas preferências alteram-se, as brincadeiras são substituídas por actividades que envolvem o uso de computadores, pela prática de desporto em contextos estruturados e por ouvir música (Lopes & Coelho, 2002).

Um dado interessante é o facto de este decréscimo no tempo de brincar acontecer mais repentinamente nas raparigas do que nos rapazes. O tempo que as raparigas passam a ler e em actividades sociais aumenta mais depressa do que nos rapazes, enquanto que nestes aumenta mais rapidamente o tempo passado em actividades desportivas (Hofferth & Sondberg, 2001, cit. in Teixeira, 2004).

Segundo Carvalho (2001, cit. in Teixeira, 2004), as temporalidades estão organizadas de uma forma desigual e sexual. Numa outra perspectiva, temos os factores familiares associados a diferenças no uso do tempo das crianças e adolescentes nomeadamente o género dos pais e os diferentes papéis que o homem e mulher desempenham dentro do núcleo familiar; o emprego dos pais, com incidência particular na ocupação laboral ou não da mãe; o nível de educação e remuneração dos pais; o tipo de família, ou seja, se é composta por ambos os pais, ou monoparental; e, finalmente, a dimensão da família com especial destaque para a influencia da fratria no uso do tempo das crianças.

Estudos realizados sobre a temática

Segundo um estudo realizado no 1º e 2º ano de escolaridade, teve como enfoque a análise que incidiu na aprendizagem das competências sociais, na ajuda, no respeito, na responsabilidade e autonomia. São consideradas as variáveis tipo de controlo usado no contexto da família, na interação pai (mãe) /filho(a), a prática pedagógica da escola e o género (Rocha, C. & Morais, A., 1999).

A vivência escolar é vista como um constructo multi-dimensional que envolve a família, os pares, a escola e a comunidade. As competências de auto-regulação estão subjacentes na maioria dos comportamentos e atributos associados ao sucesso na adaptação escolar.

Segundo Blair (2002 cit. in Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A., Rolão, T., 2008), dados obtidos a partir do Centro Nacional de Estatística para a educação nos Estados Unidos, refere que os professores preocupam-se com os aspectos auto-regulatórios, tais como, comunicar necessidades, desejos e pensamentos verbalmente. Capacidade seguir instruções, não ser disruptivo na sala de aula e estar sensível aos sentimentos dos outros. As crianças que obtêm os melhores resultados, são descritas pelos professores como as que se expressam de forma positiva, apresentando níveis moderados de intensidade emocional (Martin, R. P., Drew, D., Gaddis, L. R., & Moseley, M., 1988; Palinsin, 1986 cit. in Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A., Rolão, T., 2008). As competências cognitivas, emocionais e sociais, são mecanismos de auto-regulação, que estão envolvidas nas amizades e nas interações sociais. Têm um papel central nas capacidades auto-regulatórias necessárias à transição para a escola básica.

São destacadas três componentes da competência emocional em crianças em idade pré-escolar que se encontram associadas com o ajustamento escolar:

(1) **Conhecimento das emoções** – capacidade de identificar, de reconhecer e nomear emoções; ser capaz de diferenciar as próprias emoções; de compreender as emoções dos outros através da interpretação das expressões faciais e, nas características das situações de contexto emocional;

(2) **Regulação das emoções** – capacidade de modular a intensidade ou a duração dos estados emocionais;

(3) **Expressar emoção** em situações sociais (Denham, 2007; Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickstein, & Shields, 2006 cit. in Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A., Rolão, T., 2008).

A investigação sublinha a importância da competência social bem como a regulação emocional na vivência e adequação escolar (Carlton & Winsler, 1999; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995 cit. in Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A., Rolão, T., 2008). A competência emocional está relacionada com o sucesso académico e social (Denham, 2007; Izard, Fine, Shultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001 cit. in Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A., Rolão, T., 2008), sendo crucial para o desenvolvimento da capacidade da criança para interagir e formar relações positivas com os outros (Denham, 2007; Parke, 1994; Saarni, 1999 cit. in Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A., Rolão, T., 2008).

OBJECTIVOS GERAIS DO PROGRAMA

- ✓ Explorar e esclarecer as suas expectativas em relação às competências sociais e pessoais, bem como aos resultados do processo;
- ✓ Ajudá-los a expressar de forma correcta as suas emoções;
- ✓ Proporcionar a partilha de expectativas e de opiniões dentro dos grupos;
- ✓ Ensiná-los a comunicar de forma adequada;
- ✓ Demonstrar que existem outros estilos de comunicação e de relacionamento (passivo, agressivo, assertivo);
- ✓ Sensibilizar os alunos para a necessidade e o dever de recorrerem a pessoas que os possam ajudar;
- ✓ Ajudá-los a perceber a importâncias das regras e do seu cumprimento para melhorar os relacionamentos (pais, professores, auxiliares, colegas e outros);
- ✓ Ajudá-los a pensar previamente nas consequências das suas acções;
- ✓ Criar respostas alternativas de resolução de problemas que não recorram à violência, evitando assim os conflitos;
- ✓ Dotar as crianças de técnicas de auto-controlo e de controlo da impulsividade de modo a serem menos agressivos para os pais, colegas, professores e auxiliares;
- ✓ Impulsionar o envolvimento em actividades diversificadas;

- ✓ Fortificar as suas amizades bem como fazer novos amigos;
- ✓ Promover a assertividade;
- ✓ Ensiná-los a lidar com a frustração e com as injustiças;
- ✓ Promover a motivação em relação à escola;
- ✓ Fomentar as competências sociais e pessoais;
- ✓ Ensiná-los a ouvir e a dizer um “não” de forma perceptiva e adequada respectivamente;
- ✓ Incrementar uma maior integração dos jovens nas suas turmas.

ORGANIZAÇÃO DAS SESSÕES

Parte 1

- ✓ Sessão 1: Apresentação do grupo e construção de uma relação terapêutica (averiguação das expectativas);

Parte 2

- ✓ Sessão 2, 3 e 4: Saber observar – Expressão emocional e trabalho de sentimentos (conhecer os sentimentos, expressar os sentimentos adequados, compreender os meus sentimentos e o dos outros);

Parte 3

- ✓ Sessão 5, 6, 7, 8, 9 e 10: Saber observar – Comunicação não verbal (movimento e expressões corporais – gesticulação, contacto ocular, aparência, expressão facial, postura, paralinguística);

Parte 4

- ✓ Sessão 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19: Saber ouvir – Comunicação verbal (escuta activa, estilos comunicacionais – passivo, agressivo e assertivo; e resolução de problemas);

Parte 5

- ✓ Sessão 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 e 29: Saber falar – Treino de Assertividade (competências sociais: empatia, saber ouvir e dizer “não”, lidar com injustiças, exprimir opiniões, recusar e aceitar pedidos, dar e receber elogios);

Parte 6

- ✓ Sessão 30: Conclusão do programa – Avaliação dos resultados (concluir se foi eficaz ou não averiguando se o programa foi ao encontro das suas expectativas e verificando os

conhecimentos adquiridos dos alunos) e entrega de um diploma de participação a todos os intervenientes.

PLANEAMENTO DA INTERVENÇÃO DO PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS

- ✓ Periodicidade: 2 sessões semanais de 60 minutos com um intervalo de 5 minutos;
- ✓ Elementos: grupos heterogéneos quanto à idade e ao género, não superior a 4/5 elementos;
- ✓ Espaço Físico: sala preferencialmente ampla;
- ✓ Regras: Em todos os exercícios, os alunos devem chegar sozinhos às conclusões pretendidas, com a auto-monitorização e modelação do terapeuta, se necessário, com a introdução de pistas, até à identificação da informação em falta. À medida que os vamos questionando, dever-se-á perguntar sempre (“Estou-me a fazer entender?”, “Faz sentido?”) de modo a levá-los a pensar que o possível pouco entendimento de uma tarefa seja por erro do terapeuta que não se expressou da melhor maneira, e não por erro dos alunos. À medida que os elementos vão falando, o terapeuta escreve a informação no flipchart. No final, solicita-se sempre reformulação. Na ausência de participação espontânea de um elemento do grupo, recomenda-se que este não seja interpelado directamente no grupo (sugere-se “ Mais alguém quer acrescentar alguma coisa?”). Na realização de qualquer role-play, ter em atenção que o participante deve assumir uma identidade diferente da sua, saindo claramente, no final, do papel em questão. No final de todos os exercícios, deve-se questionar sempre o grupo quanto às dificuldades e sentimentos desenvolvidos (por exemplo, questionar sentimentos de quem viu e de quem representou um role-play). No final de cada sessão, deve-se perguntar aos alunos como se estão a sentir em comparação de como se estavam a sentir no início das actividades propostas. (Baptista, N. 2010)

✓ Exemplo de Calendarização:

Dia/Mês (2010)	Março	Abril	Maiο	Junho
1	2ª (Parte 1 – Sessão 1)			
2		6ª (Sessão 10)		
3			2ª (Sessão 19)	
4				6ª (Sessão 28)
5	6ª (Parte 2 – Sessão 2)	2ª (Parte 4 – S. 11)		
6				
7			6ª (Parte 5 - S. 20)	2ª (Sessão 29)
8	2ª (Sessão 3)			
9		6ª (Sessão 12)		
10			2ª (Sessão 21)	
11				6ª (Parte 6 - S. 30)
12	6ª (Sessão 4)	2ª (Sessão 13)		
13				
14			6ª (Sessão 22)	
15	2ª (Parte 3 – Sessão 5)			
16		6ª (Sessão 14)		
17			2ª (Sessão 23)	
18				
19	6ª (Sessão 6)	2ª (Sessão 15)		
20				
21			6ª (Sessão 24)	
22	2ª (Sessão 7)			
23		6ª (Sessão 16)		
24			2ª (Sessão 25)	
25				
26	6ª (Sessão 8)	2ª (Sessão 17)		
27				
28			6ª (Sessão 26)	
29	2ª (Sessão 9)			
30		6ª (Sessão 18)		
31			2ª (Sessão 27)	

PARTE 1

Apresentação do grupo e construção de uma relação terapêutica

- ✓ Objectivos Específicos: Apresentação dos elementos do grupo e do terapeuta; Levantamento das actividades e interesses dos elementos do grupo; Explicação do que é uma competência social; Explicação sobre os objectivos do treino de competências sociais e sobre o que é esperado dos participantes; Fomentar motivação do grupo, mostrando implicações das competências sociais no dia-a-dia; Levantamento das expectativas do grupo; Acordo sobre o horário e local das sessões; Definição das regras básicas (pontualidade, assiduidade e participação voluntária) e dos objectivos.

- ✓ Conteúdo: O que é uma competência social? Em geral, dividem-se em competências de recepção (capacidade de perceber pistas de forma eficiente), competências de processamento (capacidade de avaliar a informação percebida, identificar objectivos e planear uma resposta comportamental que antecipe as consequências) e competências de envio (que incluem comportamentos verbais e paralinguísticos da interacção social). O funcionamento social bem sucedido depende da habilidade para usar as competências sociais de acordo com as exigências da situação específica. Objectivos do treino de competências sociais: melhorar o desempenho social no dia-a-dia (por exemplo, saber fazer pedidos...) através da erradicação de condutas sociais inadequadas (reduzindo o mal estar que elas provocam), desenvolvendo habilidades novas ou alternativas às que os elementos possuem e melhorando a compreensão das pistas não verbais.

Implicações das competências sociais no dia-a-dia: dar exemplos da vida na instituição (fazer pedidos, falar com os técnicos, melhor relacionamento com colegas, etc.) - Ver exemplos (imagens de situações sociais) (Baptista, N. 2010);

SESSÃO 1

- ✓ Material: Contracto terapêutico (anexo 1), folhas para dinâmica de apresentação;

- ✓ Exercício:
Quebra-gelo: “Salada de Frutas” (anexo 1);
Actividade 1: “Auto-retrato” (anexo 2);

Actividade 2: aplicação do C.A.B.S. e da YSR (como pré-teste) para os alunos do 2º e 3º ciclo respectivamente (anexo 3).

PARTE 2

Saber observar

Expressão emocional e trabalho de sentimentos (conhecer os sentimentos, expressar os sentimentos adequados, compreender os meus sentimentos e o dos outros)

- ✓ **Objectivos específicos:** Perceber e distinguir alguns estados emocionais; entender que a cada emoção correspondem expressões faciais distintas e perceber a importância dessas expressões como forma de comunicar; criar um espaço de partilha de experiências, onde possam descrever situações pessoais em que foram dominados por determinadas emoções; perceber a que situações determinada emoção aparece associada; A importância da observação, treino de observação geral de situações de interacção social.

- ✓ **Conteúdo:** Vamos começar por dizer o que é uma situação social...

Uma situação social é uma situação que envolve mais do que uma pessoa. Sempre que duas ou mais pessoas estão juntas transmitem sinais verbais (ao falar) e não verbais (postura, olhar, sorrisos) que são percebidos. A boa comunicação e relação entre as pessoas dependem desses sinais e da boa interpretação que fazemos deles (exemplos de situações sociais como falar com a/o médico acerca da medicação /problema; pedir informação a uma pessoa; conversar com um colega no café, etc.

Ser bom observador é o ponto de partida para o bom relacionamento com as outras pessoas. Para desenvolvermos competências sociais eficazes, precisamos de saber observar os outros. Uma má observação pode levar a desentendimentos, a fazer coisas erradas e a aborrecer as pessoas e ser aborrecido por elas. Quando observamos bem somos capazes de nos aperceber e compreender os sinais dos outros e, desta forma, perceber se está interessado ou aborrecido, se a outra pessoa quer ou não quer falar connosco, se precisa de apoio, se nos pode ajudar, o que facilita a boa comunicação. Ao observarmos uma situação social, precisamos de estar atentos a dois tipos de informação: a) os factos e b) os sentimentos e as atitudes, nossos e dos outros. (Baptista, N. 2010)

SESSÃO 2

- ✓ Material: Um “Cubo dos Sentimentos” por grupo (cada face tem escrito um dos seguintes estados: zangado, triste, admirado, contente, com medo, envergonhado); numa primeira volta, cada um dos membros do grupo lança o dado e exemplifica, através da expressão facial, como fica quando está zangado, triste, contente, com medo, envergonhado ou admirado (de acordo com o que está escrito na face que ficou voltada para cima). Na segunda volta, cada um(a) deve lançar novamente o dado, mas, desta vez, relatar uma situação em que se tenha sentido assim;

- ✓ Exercício:

Quebra – gelo: “Arco-íris de balões” (anexo 4);

Actividade 3: “O Cubo dos Sentimentos”.

SESSÃO 3

- ✓ Material: Cartões de Sentimentos;

- ✓ Exercício:

Actividade 4: “Pares de Sentimentos” (anexo 4);

SESSÃO 4

- ✓ Material: Computador, colunas, flipchart, filme, data show.

- ✓ Exercício:

Actividade 5: Visualizar de excertos de um filme e analisá-lo (anexo 5)

PARTE 3

Saber observar

Comunicação não verbal

(movimento e expressões corporais – gesticulação, contacto ocular, aparência, expressão facial, postura, paralinguística)

- ✓ Objectivos específicos: Perceberem a forma como a postura nos permite comunicar verbalmente; atenderem à postura como uma forma de comunicação de sentimentos; Sensibilizar para a observação dos sinais do nosso corpo e dos outros; permitir expressar sentimentos sem palavras.

- ✓ Conteúdos: O que é a linguagem não verbal? Não se usam palavras mas sim gestos, sendo que a expressão facial é uma das primeiras pistas do estado emocional das pessoas; podemos transmitir muita informação mesmo sem falar. Por exemplo, podemos fazê-lo pela expressão facial, pela postura corporal e pelo contacto ocular. (Baptista, N. 2010)

SESSÃO 5

- ✓ Material: Nenhum;
- ✓ Exercício:

Quebra – gelo: “As Garças lutadoras” (anexo 6);

Actividade 6: Enumerar os sentimentos que conhecemos, fazendo um brainstorming no flipchart e posteriormente a actividade “Comunicar através do corpo” (anexo 6);

Actividade 7: “Adivinhando Posturas” (anexo 6);

SESSÃO 6

- ✓ Material: Uma fronha de almofada ou um lenço grande.
- ✓ Exercício:

Actividade 8: “Sem Palavras” (anexo 7).

SESSÃO 7

- ✓ Material: Cartões com diversas situações.
- ✓ Exercício:

Actividade 9: “ Como te vestiras” (anexo 8).

SESSÃO 8

- ✓ Material: Cartões.
- ✓ Exercício:

Actividade 10: “Sentimentos com voz” (anexo 9).

SESSÃO 9

- ✓ Material: Cartões com vários contextos descritos.
- ✓ Exercício:

Actividade 11: “Silêncios” (anexo 10).

SESSÃO 10

- ✓ Material: Nenhum.
- ✓ Exercícios:

Actividade 12: “Bate as mãos comigo” (anexo 10);

PARTE 4

Saber ouvir

Comunicação verbal

(escuta activa, estilos comunicacionais – passivo, agressivo e assertivo; e resolução de problemas)

- ✓ **Objectivos específicos:** Promover a comunicação e as respostas de escuta activa.

- ✓ **Conteúdos:** Competências de escuta.

Precisamos de ter boas competências de observação numa conversa. Precisamos igualmente de sermos bons ouvintes para perceber o que os outros estão a sentir para e para que os outros queiram falar connosco. Estas competências são intituladas de competências de escuta activa e servem para mostrar à outra pessoa o nosso interesse e atenção. Esta atitude é agradável para quem fala e para quem ouve.

As respostas de escuta activa são:

- Expressões corporais de interesse: abanar com a cabeça, inclinar-se para o outro;
- Pequenos comentários (“estou a ver”, “estou a perceber”, sons encorajadores: “hum, hum”, “sim”, “pois”);
- Pedir explicações;
- Fazer perguntas;
- Manter (algum) contacto ocular;

Esta atitude de escuta é amigável pois demonstra interesse, amizade e preocupação pelo bem-estar do outro. Quanto melhor utilizarmos estas respostas de escuta activa mais a outra pessoa conversa connosco.

Distância:

Ao estar (a ouvir ou a falar) com as pessoas devemos estar também atentos à distância que deixamos entre nós e os outros.

As distâncias variam consoante o tipo de situação e pessoas com quem estamos. As distâncias mais próximas são mais frequentes entre familiares e amigos próximos. Com estas pessoas o contacto físico é mais frequente.

A seguir, encontram-se as pessoas com que nos encontramos frequentemente mas não nos são tão próximas. A relação não é tão íntima e pessoal. Com estas pessoas a distância deve ser um pouco maior (entre um metro e um metro e meio) e o contacto físico é muito menos frequente. (Baptista, N. 2010)

SESSÃO 11

- ✓ Material: Flipchart
- ✓ Exercícios:

Quebra – gelo: “Átomos e moléculas” (anexo 11)

Actividade 13: “Competências de escuta activa” (anexo 11);

SESSÃO 12

- ✓ Material: Nenhum.
- ✓ Exercícios:

Actividade 14: “Distância na escuta activa” (anexo 12);

SESSÃO 13

- ✓ Material: Nenhum.

✓ Exercícios:

Actividade 15: “Pedir informações” (anexo 13);

Actividade 16: “Vamos ser assertivos” (anexo 14);

SESSÃO 14

✓ Material: Pequenos textos.

✓ Exercícios:

Actividade 17: “Contar um segredo” (anexo 15);

Actividade 18: “Quem conta um conto” (anexo 16);

SESSÃO 15

✓ Material: Questionário.

✓ Exercícios:

Actividade 19: “Cumprimento das regras” (anexo 17);

Actividade 20: “Ordenar uma característica pessoal” (anexo 18);

SESSÃO 16

✓ Material: Questionários, lápis, folhas de papel, canetas de cor.

✓ Exercícios:

Actividade 21: “História da máquina registadora” (anexo 19);

Actividade 22: “Desenha o teu sonho (anexo 20);

SESSÃO 17

✓ Material: Cartões com partes de frases seleccionadas, vendas e cordas (3 metros).

✓ Exercícios:

Actividade 23: “Organizar uma frase” (anexo 21);

Actividade 24: “Quadrado cego” (anexo 22);

SESSÃO 18

✓ Material: Cartões com provérbios, balões ou lenços, corda de sisal.

✓ Exercícios:

Actividade 25: “Provérbio desordenado” (anexo 23);

Actividade 26: “Assalto ao castelo” (anexo 24);

SESSÃO 19

✓ Material: Listagem de objectos, ficha “O abrigo subterrâneo”.

✓ Exercícios:

Actividade 27: “Alunagem forçada” (anexo 25);

Actividade 28: “Abrigo subterrâneo” (anexo 26);

PARTE 5

Saber falar

Treino de Assertividade

(competências sociais: empatia, saber ouvir e dizer “não”, lidar com injustiças, exprimir opiniões, recusar e aceitar pedidos, dar e receber elogios)

✓ Objectivos específicos: Aprender a exprimir-se de forma assertiva, lidar com injustiças, saber ouvir e dizer “não”, dar e receber elogios.

✓ Conteúdos: O que implica falar? As competências aprendidas até aqui encorajam os outros a falar mais, mas podem não ser suficientes para iniciar uma conversa.

As questões servem para iniciar e manter conversas. Agora vamos ver de que forma as podemos usar para melhorar a nossa comunicação.

As perguntas abertas são perguntas que encorajam o outro a dar uma resposta mais longa (e.g., “como?” “de que forma?”).

As perguntas fechadas são aquelas que podem ser respondidas com poucas palavras, muitas vezes com “sim”, ou “não”, (e.g. “concordas?”). Desta forma são necessárias perguntas adicionais.

As questões para iniciar uma conversa estão normalmente relacionadas com assuntos mais ou menos gerais e “leves” relacionados com a situação presente.

Não deveremos iniciar as conversas com assuntos pessoais e particulares relativamente a nós ou aos outros (e.g., mesmo quando vamos ter com alguém para falar acerca de algo que nos preocupa, é melhor iniciarmos a conversa tendo em conta as necessidades do outro). (Baptista, N. 2010)

SESSÃO 20

✓ Material: Nenhum.

✓ Exercícios:

Quebra – gelo: “Massagem de grupo” (anexo 27);

Actividade 29: “Acordos e desacordos” (anexo 28);

Actividade 30: “Eu tenho o direito de...” (anexo 29);

Sessão 21

✓ Material: Folhas de papel e lápis.

✓ Exercícios:

Actividade 31: “Penso que devias...” (anexo 30);

Actividade 32: “Reconhece como te exprimes globalmente” (anexo 31);

Sessão 22

✓ Material: Nenhum.

✓ Exercícios:

Actividade 33: “A tua postura na relação com os outros” (anexo 32);

Actividade 34: “Expressar-se e escutar” (anexo 33);

SESSÃO 23

✓ Material: Cartões com situações descritas.

✓ Exercícios:

Actividade 35: “Se a resposta é não, então...” (anexo 34);

Actividade 36: “Aquilo que realmente queres” (anexo 35);

SESSÃO 24

✓ Material: Nenhum.

✓ Exercícios:

Actividade 37: “Transforma a negação em afirmação” (anexo 36);

Actividade 38: “Expressa-te nas situações de dificuldade” (anexo 37);

SESSÃO 25

✓ Material: Nenhum.

✓ Exercícios:

Actividade 39: “Entrar na conversa” (anexo 38);

Actividade 40: “Bloquear as invasões do grupo” (anexo 39);

SESSÃO 26

✓ Material: Nenhum.

✓ Exercícios:

Actividade 41: “Reagir às críticas” (anexo 40);

SESSÃO 27

- ✓ Material: Nenhum.
- ✓ Exercícios:

Actividade 42: “Opõe-te ao poder” (anexo 41);

SESSÃO 28

- ✓ Material: Computador, colunas, filme, data show.
- ✓ Exercícios:

Actividade 43: “Visualização de qualquer filme acerca das responsabilidades sociais” (anexo 42);

SESSÃO 29

- ✓ Material: O mesmo que da sessão anterior.
- ✓ Exercícios: Continuação da sessão anterior.

PARTE 6

Conclusão do programa

Avaliação dos resultados

(concluir se foi eficaz ou não averiguando se o programa foi ao encontro das suas expectativas e verificando os conhecimentos adquiridos dos alunos) e entrega de um diploma de participação a todos os intervenientes.

- ✓ Objectivos específicos: Avaliação dos resultados, verificando se foi eficaz ou não (aplicando novamente o teste inicial) e se o programa foi ao encontro das expectativas.
- ✓ Conteúdos: Avaliação do programa a fazer pelos alunos e entrega dos diplomas.

SESSÃO 30

- ✓ Material: Cesto, folhas A5.
- ✓ Exercícios:

Quebra – gelo: “Troca-tintas” (anexo 43);

Actividade 44: “Entrega de Diplomas” (anexo 44).

MÉTODO DE AVALIAÇÃO DE EFICÁCIA

No final deste projecto os participantes deverão ser capazes de expressar as suas opiniões em contexto grupal, adequadamente; serão também capazes de discernir entre diferentes estilos de comunicação e relacionamento.

Adquirirem a capacidade de pedir ajuda, ou seja, recorrer a outros em busca de auxílio e/ou resposta; adquirindo também a capacidade de pensar previamente nas suas acções e possíveis consequências, bem como, a capacidade de criar respostas alternativas à resolução de problemas, sem ter de recorrer à violência e/ou conflito.

Deverão entender, perceber e pôr em prática a importância das regras de conduta, relacionamento com outros, para que esses mesmos relacionamentos melhorem.

Demonstrar-se-ão menos agressivos devido à sua capacidade de auto-controlo e controlo da impulsividade (auto-regulação).

Conseguirão também a competência para fortalecer laços de amizade, sendo mais assertivos e lidarem com a frustração e injustiça.

O espírito de iniciativa e a motivação escolar estarão mais evidenciados.

Por fim encontrar-se-ão mais aptos, sendo capazes de ouvir um “não” sem recorrer a impulsos negativos, sendo que as suas competências sociais e pessoais estarão fomentadas, tornando assim possível um maior envolvimento grupal (turma, grupo de pares, pais, família alargada, professores, auxiliares de educação, etc).

Após a aplicação deste programa e com a intervenção do processo terapêutico espera-se proporcionar uma mudança gradual das competências dos alunos, reforçando a aproximação das componentes comportamentais específicas e necessárias à competência desejada. Conceptualiza-se que a promoção das competências de comunicação e interação poderá aumentar a causalidade pessoal dos sujeitos (os alunos passarão a perceber-se como competentes e capazes) e modificarão o seu padrão habitual (através da modificação dos seus hábitos comportamentais ao nível das competências sociais e da eventual aquisição ou reaquisição de papéis significativos), promovendo consequentemente o seu desempenho em actividades significativas (Remtula, 2005).

Em epítome, as competências sociais dos alunos deverão melhorar significativamente após a aplicação do programa de promoção de competências sociais.

CONCLUSÃO

“O adulto de hoje foi criança um dia e a criança de hoje será o adulto do futuro”

João Augusto Figueiró (médico e psicoterapeuta)

Através da realização deste trabalho conseguimos perceber o quão abrangente e complexo é o tema Competências Sociais. Podemos verificar que são muitos os factores que determinam um desenvolvimento correcto das competências sociais nas crianças, como o seio familiar, o grupo de pares, a escola e características individuais (por exemplo, a idade), entre outros. Talvez seja por esse motivo que tenhamos encontrado certas dificuldades em encontrar estudos acerca desta temática.

É de referir que as competências sociais nas crianças são determinantes para um desenvolvimento saudável em diversos contextos (académico, familiar) e nas suas relações interpessoais. Devemos mencionar que é muito importante uma intervenção realizada da forma mais adequada possível de modo a que as crianças possam desenvolver as suas competências sociais, trabalhando afincadamente em factores como o desenvolvimento das expressões emocionais e dos sentimentos, na comunicação não verbal (expressões corporais, contacto ocular, paralinguística, etc.), na comunicação verbal (escuta activa, estilos comunicacionais e resolução de problemas) e no treino de assertividade (expressar opiniões, dar e receber elogios, etc.).

As consequências que advêm dos défices de competências sociais, são prejudiciais para as crianças, visto este défice se prolongar durante todo o seu desenvolvimento até à idade adulta e até mesmo posteriormente, à idade sénior, podendo evidenciar-se em baixos contactos de interacção interpessoal e social.

Pretendemos igualmente que a aplicação deste programa de intervenção, seja eficaz quanto à realização dos objectivos propostos inicialmente de modo a que promovam uma melhoria na comunicação e interacção destas crianças.

A execução deste trabalho elucidou-nos para uma realidade ainda um quanto ou tanto negligenciada tanto em Portugal como além fronteiras, sendo esta realidade antagónica ao que deveria ser, visto as competências sociais se manifestarem ser imprescindíveis para uma qualidade de vida melhor, e também para a resolução de muitos problemas existentes actualmente nas escolas como é o exemplo da problemática do bullying.

BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL:

Aguiar, A. (2009). *Promoção de competências sociais nas perturbações do espectro do autismo – Programa para aquisição de competências da teoria da mente na síndrome de Asperger ou autismo de elevado funcionamento*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;

Aguiar, T. (2009). *Competências de Literacia, de numeracia e sociais no pré-escolar e no 1º ano de escolaridade – Um estudo sobre a sua configuração e evolução*. Tese de Mestrado em Temas de Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;

Baptista, N. (2010). *Programa de Promoção de Competências Sociais, Pessoais e Assertivas: Intervenção em Grupo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*. Trabalho final não publicado do Curso de Especialização em Psicologia Escolar. Red Apple – Porto;

Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., Quinn, M. (2006). *Competências Sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Psiquilíbrios Edições: Braga;

Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A., Rolão, T. (2008). *Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares*. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI) – (pp. 463-478). Instituto Superior de Psicologia Aplicada de Lisboa;

Maia, M. (2008). *Competências de literacia, numeracia e sociais no 1º ano de escolaridade – reflexões sobre a importância da frequência de jardim de infância*. Tese de mestrado em Psicologia na área de Educação e Desenvolvimento da criança em idade pré - escolar. Faculdade de psicologia e de Ciências da Educação do Porto;

Manes, S. (2003). *83 Jogos psicológicos para a Dinâmica de Grupos*. Editora Paulus;

Remtula, S. (2005). *Treino de Competências Sociais em Indivíduos Sem-Abrigo*. Trabalho publicado no Curso de Terapia Ocupacional. Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto;

Rocha, C., Morais, A. (1999). *Desenvolver Competências Sociais nos primeiros anos da escola: Uma Inovação Possível*. Centro de Investigação em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa;

Rocha, T. I. M. (2008). *Adaptação Escolar: Uma abordagem integradora das competências sociais e académicas*. Tese de Mestrado em Temas de Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto;

Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes*. Climepsi Editores: Lisboa.

Teixeira, V. (2004). *O dia-a-dia das crianças portuguesas – seu significado desenvolvimental*. Tese de Mestrado em Psicologia, Especialização em Intervenção Psicológica com crianças e adolescentes. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

Abreu-Lima, I., & Cadima, j. (2006). *Comportamentos das crianças na sala de jardim-de-infância: a importância das competências sociais*. Comunicação apresentada no VI Simpósio nacional de investigação em psicologia, Évora, Portugal;

Alves, D. R. (2006). O emocional e o social na idade escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto;

Blair, C. (2002). *School readiness – Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children’s functioning at school entry*. *American Psychologist*, 57, 111-127;

Caldarella, P. & Merrell, K. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviours. *School Psychology Review*, 26, 264-279;

Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). *School*. *Psychology Review*, 28, 338-352;

Carvalho, M. (2001). *Gender and Children’s Time Use*. Rio Grande do Sul-Brasil, Retirado do sítio «<http://www.stmarys.ca/partners/iatur/>»;

Cruz, M. & Mazaira, M. (1992). *DSA, Programa de Desenvolvimento Sócio-Afectivo*. TEA ediciones;

Denham, S. A. (2007). *Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships*. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11, 1-48;

Fritzen, J. (1981). *Exercícios Práticos de Dinâmicas de Grupo* (Vol.II). Editora Petrópolis;

Gonçalves, O. (1994). *Terapias Cognitivas: teorias e práticas*. Edições Afrontamento;

Hofferth, S. L. & Sandberg, J. F. (2001). *How American Children spend their time*. *Journal of marriage and family*;

Izard, C., Fine, S., Shultz, D., Mostow, A., Ackerman, & Youngstrom, E. (2001). *Emotion knowledge as predictor of social behavior and academic competence in children at risk*. *Psychological Science*, 12, 18-23;

Lloyd, S. (2005). *Desenvolvimento em Assertividade, técnicas práticas para o sucesso Pessoal*. Edições para Profissionais;

Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, C., Mathur, S., Quinn, M. (2006). *Competências Sociais, aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Psiquilibrios;

Lopes, M. & Coelho, E. (2002). *Diferenças e Semelhanças entre o Uso do tempo das crianças e dos adultos em Portugal*. Documento apresentado na Annual Conference 2002, 15-18 October, Lisbon, Portugal da Internacional Association of time use research (IATUR) retirado em Fevereiro de 2004 do sítio <<http://pascal.iseg.utl.pt/~cisep/IATUR/time%20conference%202002.htm>>;

Martin, R. P., Drew, D., Gaddis, L. R., & Moseley, M. (1988). *Prediction of elementary school achievement from preschool temperament: Three studies*. *School Psychology Review*, 17, 125-137;

Matos, M.(1997). *Comunicação e Gestão de Conflitos nas Escolas*. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa;

Matos, M. (1997). *Programa de Competências Sociais*. Lisboa: Ministério da Educação;

Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields A. (2006). *Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers*. *Cognition and Emotion*, 20, 1170-1192;

Moreira, P. (2001). *Crescer a Brincar: bloco de actividades para a promoção do ajustamento psicológico*. Quarteto editores;

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2003). Social functioning in first grade: associations with earlier home and child care predictors and with current classroom experiences. *Child Development*, 74, 1639-1662;

Palinsin, H. (1986). *Preschool temperament and performance on achievement tests*. *Development Psychology*, 22, 766-770;

Parke, R. D. (1994). *Progress, paradigms, and unresolved problems: A commentary on recent advances in our understanding of children's emotions*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 157-169;

Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). *Development and Psychopathology*, 7, 295-312;

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press;

Sassu, R. (2007). *The Evolution of schools readiness for 5-8 years old children-cognitive, social-emotional, and motor coordination and physical health perspectives*. *Cognition, brain, behavior*, 11 (1), 67-81;

Short, S. & Langham, A. (2002). *Uses of time use data: childhood eating and exercise patterns*. Documento apresentado na Annual Conference 2002, 15-18 October, Lisbon, Portugal da Internacional Association of time use research (IATUR) retirado em Fevereiro de 2004 do sítio <<http://pascal.iseg.utl.pt/~cisep/IATUR/time%20conference%202002.htm>>;

Spencer, S. H. (2003). *Social skills training with children and young people*. *Theory, evidence and practice child and adolescent mental health*, 8 (2), 84-96;

Wentzel, K. R. (2003). School adjustment. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Educational Psychology* (pp. 235-257). New Jersey: John Wiley & Sons.