

Lusíada



Repositório das Universidades Lusíada

Universidades Lusíada

Silva, Carla Alexandra Rebelo Lopes da

Relação entre as competências socioemocionais e o funcionamento familiar em adultos

<http://hdl.handle.net/11067/6645>

Metadados

Data de Publicação	2022
Tipo	masterThesis
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-05-04T06:41:14Z com informação proveniente do Repositório



Universidade Lusíada
Porto

Relação entre as Competências Socioemocionais e o Funcionamento Familiar em Adultos

Dissertação de Mestrado em **Psicologia Clínica**

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

PORTO, 2022

Carla Alexandra Rebelo Lopes da Silva



instituto de psicologia
e Ciências da Educação
Universidade Lusíada



Universidade Lusíada
Porto

Relação entre as Competências Socioemocionais e o Funcionamento Familiar em Adultos

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

PORTO, 2022

Carla Alexandra Rebelo Lopes da Silva

Trabalho efectuado sob a orientação do/a
Professora Doutora Sofia Marques



instituto de psicologia
e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

Agradecimentos

Como uma longa jornada se torna mais fácil quando se faz com o apoio de quem está ao nosso lado, quero agradecer a todas as pessoas que estiveram ao meu lado e me ampararam neste desafio, de forma direta ou indireta.

Agradeço à minha orientadora de dissertação de mestrado, a Professora Doutora Sofia Marques, por todo o apoio fornecido ao longo de todo este processo.

Agradeço também ao Professor Doutor Paulo Moreira pelo acompanhamento deste processo, ao longo do ano curricular.

Agradeço a todos/as os/as colegas e professores/as, que me acolheram de forma tão carinhosa, e estiveram sempre tão disponíveis para me ajudar.

Obrigada a toda a minha família por estarem sempre presentes e me apoiarem, obrigada por caminharem sempre ao meu lado.

Obrigada a todos/as os/as que já não estão aqui comigo, mas que me amparam e guiam, em todo o meu percurso.

Um especial obrigada ao Vítor e ao Rafael. Foi por vós e graças a vós que segui este caminho.

Índice

Introdução.....	1
Enquadramento teórico	2
As Competências Socioemocionais	2
Competências socioemocionais e características sociodemográficas	11
Aprendizagem Socioemocional.....	12
O Funcionamento Familiar	14
As Competências Socioemocionais e o Funcionamento Familiar	20
Objetivos, Questões e Hipóteses	24
Metodologia.....	25
Tipo de estudo.....	25
Participantes.....	25
Instrumentos de avaliação	26
Competências Socioemocionais	26
Funcionamento Familiar	27
Procedimentos.....	28
Procedimentos de Recolha dos Dados:.....	28
Procedimentos de Análise dos Dados:	29
Resultados.....	30
Discussão dos Resultados	36
Conclusão	42
Anexos.....	55

Índice de Tabelas

Tabela 1. <i>Correlação de Pearson entre Competências Socioemocionais e Funcionamento Familiar, Recursos Familiares, Comunicação na Família, e Dificuldades Familiares</i>	31
Tabela 2. <i>Correlação de Pearson entre Funcionamento Familiar e Competências Socioemocionais, Adaptabilidade e Expressividade</i>	32
Tabela 3. <i>Teste T-Diferenças ao nível das competências socioemocionais em função do sexo</i>	33
Tabela 4. <i>ANOVAS- Diferenças ao nível das competências socioemocionais em função do estado civil</i>	34
Tabela 5. <i>Diferenças ao nível das competências socioemocionais em função das habilitações literárias</i>	35
Tabela 6. <i>Diferenças ao nível das competências socioemocionais em função do estado da profissão</i>	35
Tabela 7. <i>Descritivos das Competências Socioemocionais-Score Total</i>	56
Tabela 8. <i>Descritivos do Funcionamento Familiar-Score Total</i>	57
Tabela 9. <i>Testes de Normalidade</i>	58

Resumo

Enquadramento: As competências socioemocionais são fundamentais nas relações interpessoais, no desempenho académico e profissional, no bem-estar e na saúde mental. O funcionamento familiar compreende múltiplas dimensões, relacionando-se com o bem-estar e o ajustamento psicológico.

Objetivos: Este estudo procurou perceber a relação entre essas variáveis, nos adultos, e compreender se as competências socioemocionais estão relacionadas com determinadas variáveis sociodemográficas.

Metodologia: Este estudo contou com 338 participantes, 140 (41.4%) do sexo masculino e 198 (58.6 %) do sexo feminino, entre os 16 e os 82 anos ($M = 36.67$; $SD = 16.68$). Para avaliar as competências socioemocionais foi utilizada a *Social-Emotional Expertise Scale* (SEE) e para avaliar o funcionamento familiar foi utilizado o *Systemic Clinical Outcome Routine Evaluation* (SCORE-15).

Resultados: Verifica-se que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre as competências socioemocionais e os recursos familiares ($r = -.17$, $p = .00$) e entre adaptabilidade e recursos familiares ($r = -.20$, $p < .001$), revelando que maiores competências se relacionam com mais recursos familiares. Verificou-se, também, que os indivíduos do sexo feminino ($M = 3.49$) têm mais expressividade que os do sexo masculino ($M = 3.42$), que os solteiros ($M = 3.53$) têm maiores competências socioemocionais do que os casados ($M = 3.37$), e que os estudantes ($M = 3.6$) têm maiores competências socioemocionais do que os empregados ($M = 3.41$).

Conclusões: Alguns dos resultados não corroboram a literatura existente, o que reforça a necessidade de aprofundar a pesquisa destas variáveis, para os adultos.

Palavras-Chave: Competências Socioemocionais; Competências Emocionais; Competências Sociais; Funcionamento Familiar.

Abstract

Background: Socioemotional skills are fundamental in interpersonal relationships, academic and professional performance, well-being and mental health. Family functioning comprises multiple dimensions, relating to well-being and psychological adjustment.

Purposes: This study sought to understand the relationship between these variables, in adults, and to understand whether socioemotional skills are related to certain sociodemographic variables.

Methods: This study had 338 participants, 140 (41.4%) male and 198 (58.6%) female, aged between 16 and 82 years ($M = 36.67$; $SD = 16.68$). The Social-Emotional Expertise Scale (SEE) was used to assess socio-emotional skills and the Systemic Clinical Outcome Routine Evaluation (SCORE-15) was used to assess family functioning.

Results: There is a statistically significant negative correlation between socioemotional skills and family resources ($r = -.17$, $p = .00$) and between adaptability and family resources ($r = -.20$, $p < .001$), revealing that greater competences are related to more family resources. It was also found that female individuals ($M = 3.49$) have more expressiveness than males ($M = 3.42$), and that single individuals ($M = 3.53$) have greater socioemotional skills than married individuals ($M = 3.37$), and that students ($M = 3.6$) have greater socioemotional skills than employees ($M = 3.41$).

Conclusions: Some of the results do not corroborate the existing literature, which reinforces the need to deepen the research on these variables for adults.

Keywords: Socioemotional Skills; Socioemotional Competences; Emotional Skills; Emotional Competences; Social Skills; Social Competences; Family Functioning.

Lista de Abreviaturas

- CASEL – Academic, Social and Emotional Learning
- CIPD – Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento
- ESI – Emotional-Social Intelligence
- FACES – Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale
- FAD – Family Assessment Device
- FAM – Family Assessment Measure
- FES – Family Environment Scale
- IE – Inteligência Emocional
- MSCEIT – Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test
- OPP – Ordem dos Psicólogos Portugueses
- QI – Quociente de Inteligência
- SCORE – Systemic Clinical Outcome Routine Evaluation
- SEE – Social-Emotional Expertise Scale
- SEL – Social Emotional Learning
- SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

Introdução

Atualmente, é fundamental que o indivíduo possua um leque de competências, não só no âmbito teórico, mas também a nível social e emocional, para que consiga ter sucesso nas diversas dimensões da sua vida, sendo capaz de persistir nas dificuldades e ultrapassá-las.

As competências socioemocionais podem ser definidas como os conhecimentos, atitudes, e habilidades, referentes quer aos processos intrapessoais, quer aos processos interpessoais, que visam o bem-estar pessoal e relações sociais positivas (Gondim et al., 2014).

Pessoas com elevadas competências socioemocionais conseguem gerir, de forma mais adequada, as suas emoções, alcançar melhor os seus objetivos, tomar decisões mais conscientes, e manter relações sociais mais positivas, sendo, assim, fundamentais, quer no desempenho a nível académico, quer a nível profissional, quer nas relações entre os seres humanos (Alzina & Escoda, 2007).

Deste modo, as competências socioemocionais auxiliam o ser humano, ao longo do ciclo vital, para que consiga adotar as melhores atitudes e habilidades, estando associadas ao bem-estar e à saúde mental.

Segundo Nakano (2018), através da Psicologia Positiva, será possível desenvolver e incentivar as competências socioemocionais, visto que esta área da Psicologia procura valorizar os aspetos positivos dos indivíduos, procurando que estes funcionem de forma saudável e realizando-se de forma completa, em todas as dimensões que constituem a sua vida, seja a nível pessoal ou a nível profissional. Para esta autora, embora as competências socioemocionais sejam já reconhecidas como elementos preciosos nos âmbitos académico, profissional e pessoal, e tendo já um papel relevante em variadas áreas do conhecimento, estas competências ainda carecem de esforços, quer na sua pesquisa, quer na sua aplicação nas políticas públicas. Também Denham (2007) considera que, mesmo sendo esta uma dimensão tão importante, o estudo e o conhecimento sobre o desenvolvimento das competências sociais e emocionais merece ainda muito trabalho, o que exige pesquisas futuras nesta área. O seu funcionamento, como poderão ser estas competências estimuladas, e como poderão ser medidas, são algumas das questões apontadas, neste domínio (OECD, 2015). Ademais, as técnicas de investigação e de avaliação, destas competências, devem ser adotadas de forma cautelosa, pois os aspetos socioemocionais não deverão ser separados dos aspetos cognitivos, porque isso simplificaria a natureza complexa e dinâmica do ser humano (Smolka et al., 2015).

A família constitui o primeiro contexto promotor do desenvolvimento humano, logo, é no ambiente familiar onde se sucedem as primeiras interações sociais e onde se desenvolvem os primeiros padrões de socialização (De Sousa, 2008).

Nesta perspectiva, as primeiras interações dos seres humanos serão as responsáveis pelo seu desenvolvimento, no âmbito socioemocional. Por conseguinte, compreender se o funcionamento familiar pode influenciar as competências socioemocionais torna-se, assim, fundamental, pois é na família que o ser humano estabelece as suas primeiras relações, aprende a interagir e cumpre os seus primeiros papéis sociais (Dias, 2011).

Alguns estudos apontam para uma ligação entre as competências socioemocionais e o funcionamento familiar. Segundo Rubin & Burgess (2002), diferentes ambientes familiares, proporcionados quer pelos atributos pessoais dos pais, quer pelas suas práticas educativas, irão influenciar a qualidade do relacionamento entre os pais e as crianças, o que se repercutirá, por sua vez, em comportamentos ajustados ou desajustados pelas crianças. Assim, segundo estes autores, a agressividade e o retraimento social (enquanto comportamentos desajustados) estão relacionados com piores competências socioemocionais.

Embora existam vários estudos que demonstram a ligação entre o funcionamento familiar e as competências socioemocionais para crianças e adolescentes, esta relação, nos adultos, ainda carece de mais investigação. Por conseguinte, este estudo procura perceber qual a relação entre competências socioemocionais e o funcionamento familiar em adultos.

Enquadramento teórico

As Competências Socioemocionais

O interesse pelo estudo das competências socioemocionais só veio a surgir no último quartel do século XX. Nesse século, nos anos 30 e 40, surgiram as primeiras investigações acerca das relações sociais e humanas, devido ao surgimento da psicanálise. Nas décadas de 50 a 70, com a emergência do comportamentalismo, o interesse dos investigadores estava voltado para a mudança dos comportamentos, mediante os contextos. Posteriormente, nas décadas de 60 a 80, o foco incidiu no papel dos grupos sociais e a relação entre os pares, nas crianças e nos jovens (Ortiz & Rendón, 2010).

Com Bandura (1971), surge a teoria da Aprendizagem Social, que postula que a principal fonte de aprendizagem consistente e complexa é a aprendizagem vicariante, isto é, a aprendizagem que se realiza através da observação, enfatizando o papel do contexto social para a construção do indivíduo, e tendo em conta as suas representações simbólicas.

É, então, só na década de 80, que surge o conceito de competência social, a partir de resultados de investigações, onde se concluiu que as crianças seriam capazes de aprender competências sociais ou de manifestar dificuldades em contextos de socialização precoce, no seio familiar (Ladd, 1999).

Segundo Alzina e Escoda (2007), o conceito de competência pode ser definido como a capacidade de o indivíduo adequar as suas capacidades, habilidades, conhecimentos, e atitudes, na realização das tarefas, efetuando-as de forma eficaz e com qualidade.

A palavra socioemocional remete para a junção das palavras social e emocional, ou seja, competência socioemocional remete para a ideia de uma competência quer no domínio social, quer no domínio emocional.

Estas competências não têm tido consenso no que concerne à sua definição, diferindo entre os países, os momentos temporais, e mediante os contextos sociais ou de pesquisa (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

Segundo Kankaraš e Suarez-Alvarez (2019), as competências socioemocionais dos indivíduos estarão relacionadas com aspetos da sua personalidade, mais especificamente com as cinco dimensões da personalidade, de acordo com o Modelo Big Five: amabilidade, consciência, extroversão, estabilidade, e abertura à experiência. A cada uma dessas dimensões estão associados pensamentos, sentimentos, e comportamentos específicos, que são expressos ou manifestos nas competências socioemocionais do indivíduo; deste modo, cada uma dessas dimensões poderá ser dividida em subdomínios mais estreitos. A amabilidade está relacionada com solidariedade e altruísmo, o que resulta em relacionamentos com mais qualidade, maior número de comportamentos pró-sociais e menos problemas de comportamento. Indivíduos mais conscienciosos são mais disciplinados e mais persistentes na realização de tarefas, tendendo a ser grandes realizadores no âmbito académico e profissional. A extroversão está relacionada com energia, positividade, e assertividade, características que estão relacionadas com melhores posições no emprego e cargos de liderança, assim como melhores redes sociais. A estabilidade permite aos indivíduos regular as suas emoções, para lidar com as experiências emocionais negativas e acontecimentos stressores, estando, assim, este aspeto da personalidade, relacionado com uma melhor saúde mental e física. Indivíduos abertos à experiência têm uma mente mais aberta, o que está associado a uma maior realização no âmbito académico e uma maior capacidade de lidar com as alterações que ocorrem ao longo da vida (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

Os psicólogos do desenvolvimento, por seu turno, tendem a conceptualizar estas competências como ativos do desenvolvimento humano. Nesta perspetiva, é a partir das interações entre o indivíduo e o meio que surgem os pensamentos e os comportamentos positivos, sendo as competências socioemocionais parte constituinte do repertório resultante dessa interação (Gondim et al., 2014).

É possível verificar que, na literatura, o conceito de Competências Socioemocionais tem sido confundido com outros termos, tais como Inteligência Emocional (IE) (Ortiz & Rendón, 2010). Alzina e Escoda (2007) demonstram que há uma confusão entre os conceitos Competências Socioemocionais ou Competências Emocionais (que, para estes autores, são sinónimos), IE, e Educação Emocional. Segundo Alzina (2003), as Competências Socioemocionais enfatizam a interação entre o indivíduo e o meio, enquanto a Educação Emocional visa o desenvolvimento das competências emocionais, cujo objetivo é o bem-estar pessoal e social. Por outro lado, a IE poderá ser definida como a capacidade de o indivíduo identificar, compreender e utilizar, em si mesmo, as informações do foro emocional (Gondim et al., 2014).

Foi a partir do aparecimento dos primeiros instrumentos que avaliam o Quociente de Inteligência (QI) que o construto inteligência começou a ser esboçado, sendo considerado como a capacidade de processar informações, perceber, e compreender o raciocínio abstrato (Gondim et al., 2014). Assim, de 1900 a 1970, a inteligência e a emoção eram vistas como conceitos desconectados (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Posteriormente, com a cisão do dualismo que compreendia a emoção e a razão, a emoção tomou um papel essencial na construção dos processos a nível cognitivo (Mayer & Caruso, 2008).

De 1970 a 1990, prevalece a influência do paradigma do processamento cognitivo e de informação. Neste contexto insere-se o trabalho de Gardner, com a Teoria das Inteligências Múltiplas (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Segundo a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1997), existem várias e independentes facetas na cognição humana, sendo elas interdependentes. Nesta perspetiva, podem ser identificadas as inteligências linguística, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, e naturalista (Marin et al., 2017).

Salovey e Mayer (1990), formularam, a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas, um modelo teórico, o Modelo de Inteligência Emocional de Salovey e Mayer, em que a IE é definida como a forma de conectar a emoção à inteligência, visando a solução dos problemas. Nesta perspetiva, a IE é composta por três habilidades: a avaliação e a expressão das emoções, verbais e não verbais, no próprio sujeito, assim como nos outros

indivíduos; a regulação das emoções em si mesmo e nos outros sujeitos, através da empatia; e o uso das emoções, de forma planeada, através do manejo do pensamento criativo, do uso da atenção, e da motivação.

Mais tarde, este modelo passou a integrar quatro habilidades, a percepção das emoções, a facilitação das emoções, a compreensão das emoções, e a gestão reflexiva das emoções (Mayer, 2004). A percepção das emoções refere-se à capacidade de o indivíduo perceber as emoções em si próprio e nas outras pessoas, bem como em outros estímulos, tal como objetos de arte, música, histórias, etc. A facilitação das emoções diz respeito à habilidade de utilizar as emoções como facilitadoras da sinalização das mudanças do ambiente e de humor, o que, por sua vez, auxilia o indivíduo a perceber a situação de outra maneira e a adequar o tipo de raciocínio. A facilitação das emoções ou “Emotional Facilitation of Thinking” refere-se, assim, à capacidade de utilizar as emoções como facilitadoras no processo de pensamento do indivíduo, isto é, as emoções, nesta perspetiva, conduzem o sistema cognitivo e promovem o raciocínio do indivíduo. A compreensão das emoções é a capacidade de conhecer as emoções e o léxico das emoções, para perceber como estas se combinam, de forma a gerar outras emoções. A gestão reflexiva das emoções refere-se à capacidade de gerir as emoções (as próprias e das outras pessoas) de modo a promover o crescimento pessoal e social (Mayer, 2004).

Deste modo, esta teoria unifica as emoções e as funções cognitivas, pois a IE é concetualizada como um tipo de inteligência que processa a informação da esfera emocional. No âmbito deste modelo, postula-se uma relação estreita entre emoções e cognição, pelo que, para existir o desenvolvimento a nível intelectual, terá que ocorrer um desenvolvimento no âmbito das habilidades socioemocionais (Cabello et al., 2010).

Mayer, Salovey e Caruso (2002), formularam não só a teoria a nível científico, como também um método para medir a IE - o Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). O MSCEIT consiste num teste de desempenho de inteligência emocional, que procura avaliar as quatro habilidades definidas teoricamente, e em que o indivíduo deverá resolver problemas acerca das emoções, ou que façam o uso da emoção (Mayer et al., 2002). Assim, procura oferecer uma estimativa das habilidades de um indivíduo, através da capacidade do indivíduo na resolução de problemas que se enquadram em situações que envolvem emoções (Mayer et al., 2002).

Foi através do psicólogo Daniel Goleman (1995) que o conceito de IE se disseminou desde os anos 90, do século passado. Segundo Goleman (2005), o indivíduo inteligente, a nível emocional, é capaz de se automotivar, persistir e ultrapassar

dificuldades e frustrações, é capaz de controlar os seus impulsos, sabe esperar e protela recompensas, autorregula-se, mantém a sua capacidade racional, é empático, e mantém a esperança. Nesta perspetiva, a IE pode ser definida através do autoconhecimento, automotivação, autocontrolo, reconhecimento das emoções nas outras pessoas, e competência em relacionamentos interpessoais (Goleman, 1995). A pesquisa deste autor foca-se na atuação dos indivíduos no trabalho e na liderança no âmbito organizacional, estando a IE, neste contexto, relacionada com a autoconsciência, o autocontrolo, a consciência no âmbito social, e a gestão dos relacionamentos a nível interpessoal (Marin et al., 2017).

Bar-on (2006) também teve um papel importante neste domínio da Psicologia, cuja teoria da IE tem como base a sua pesquisa na área do bem-estar, sendo que, para este teórico, o bom funcionamento emocional e social leva ao bem-estar psicológico. Segundo Bar-On (2006), a IE é uma matriz multifatorial, que engloba habilidades, competências, e facilitadores, a nível emocional e a nível social, que se dividem em cinco campos diferentes, que interagem entre si. Os cinco campos são: intrapessoais (onde estão englobadas a assertividade, a autoestima, a autorrealização, a consciência das emoções, e a independência); interpessoais (que compreende as relações interpessoais, a empatia, e a responsabilidade a nível social); gestão do *stress* (que se compõe pelo controlo dos impulsos e complacência em relação ao *stress*); adaptabilidade (onde estão integradas a maleabilidade e a resolução de problemas); e humor geral (que abarca o otimismo e a felicidade), combinando, assim, competências no domínio intrapessoal e no domínio interpessoal, competências de adaptação, administração do *stress*, e o estado emocional do indivíduo (Marin et al., 2017) . Segundo Bar-On (2006), ter IE é ter a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, lidar de forma realista e maleável com as diversas situações, e gerir, de forma eficaz, as mudanças pessoais, sociais e ambientais, sendo que, para ter essas capacidades, o indivíduo deverá saber gerir adequadamente as suas emoções, ser otimista e automotivado.

Este modelo teórico (The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence - ESI) deu origem a uma medida, o EQ-i, que fornece uma estimativa de inteligência, através de um instrumento de autorrelato, que mede o comportamento inteligente a nível emocional e a nível social (Bar-On, 2006).

O modelo de Goleman (1995) e o modelo de Bar-On (2006) são considerados modelos mistos, pois abarcam várias características, tais como competências, habilidades, objetivos, disposições afetivas, e traços de personalidade (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

O surgimento do conceito de competências socioemocionais parece estar relacionado com os modelos mistos da IE, embora Saarni (1999) pareça ter sido a primeira autora a diferenciar os dois construtos e Alzina (2003, 2009) também tenha dado um contributo muito importante, através do seu modelo de competências socioemocionais (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

Saarni (1999) baseou-se em três teorias, cujo foco é a emoção, para o desenvolvimento do seu modelo (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Um desses modelos é o Modelo Relacional da Emoção que defende que a emoção é parte essencial da motivação e as emoções são categorizadas, sendo que cada categoria se relaciona a um processo perceptivo, que poderá fazer com que o ambiente pareça prejudicial ou benéfico. Outro modelo é o Modelo Funcionalista da Emoção, que realça o aspeto social da emoção, onde quatro tipos de relações com o ambiente poderão criar uma reação emocional: a influência de um acontecimento com objetivos pessoais; as respostas das outras pessoas; um evento de cariz hedônico; e a memória de situações idênticas. Também se baseou no Modelo Socioconstrutivista da Emoção que postula que as emoções só poderão existir quando está presente um determinado contexto, sendo a emoção o resultado de um contexto social específico e do desenvolvimento cognitivo.

As competências socioemocionais, para Saarni (1999), revelam a eficácia do indivíduo nos seus relacionamentos sociais que despoletam emoções, aplicando, de forma adequada, os seus conhecimentos acerca das emoções e da sua expressividade. Os resultados almejados, para o indivíduo, refletem os seus valores e as suas crenças culturais, sendo que esses valores e essas crenças já têm atribuídos, pelo *self*, determinados significados pessoais. As emoções do indivíduo são influenciadas pelo seu carácter moral e pelos seus valores éticos, que promovem, desta forma, a sua integridade pessoal (Saarni,1999).

A identidade pessoal ou *ego*, o senso moral e a história do desenvolvimento são os principais contribuintes para o desenvolvimento destas competências, que se aprimoram ao longo da trajetória desenvolvimental do indivíduo (Saarni,1999). Estas competências englobam oito dimensões: consciência do estado emocional da própria pessoa; capacidade de discriminar e entender as emoções das outras pessoas; capacidade de expressar as emoções, assim como o grau de reciprocidade nas outras pessoas; empatia e simpatia com as emoções das outras pessoas, reconhecimento, e compreensão as emoções dos outros; diferenciação dos estados emocionais a nível interno e a expressão externa das emoções; confrontação, de forma adaptativa, perante emoções negativas; capacidade de estar

consciente da importância das emoções nos relacionamentos; e capacidade de autoeficácia emocional (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

Segundo Saarni (1999), ter a capacidade de ser eficaz em gerir as suas emoções traz determinadas consequências, tais como bem-estar subjetivo e resiliência adaptativa, perante acontecimentos stressores. Assim, as competências socioemocionais relacionam-se com a saúde dos indivíduos, sendo que indivíduos que apresentam boas habilidades, nessa dimensão, agem em prol do seu bem-estar, sentem-se mais felizes e satisfeitos, e têm menores níveis de *stress* (Saarni, 1999).

Segundo Saarni (1999), os conceitos de IE e competências socioemocionais são distintos, sendo que a IE não faz referência à ética da pessoa, à identidade do *ego* ou à sua história desenvolvimental, não tendo em consideração os papéis desempenhados quer pelo contexto, quer pelo *self*, no funcionamento emocional das pessoas. Para Saarni (1999), as competências socioemocionais deverão considerar a motivação do indivíduo, os valores e crenças que o indivíduo imprime nas experiências de cariz emocional, assim como as características específicas dos contextos. Por conseguinte Saarni (1999), afirma que os instrumentos de avaliação destas competências não devem permitir afirmar que um indivíduo é emocionalmente mais competente que outro indivíduo, pois os contextos, que têm um papel relevante na expressão das competências socioemocionais, não são considerados na avaliação com esses instrumentos.

Este modelo afasta-se das teorias da IE, relacionando-se com o modelo funcionalista, em que as relações e as interações entre o indivíduo e o meio são realçadas, sendo que as emoções desempenham um papel funcional nestas relações e interações (Saarni, 1999). Nesta perspetiva, as emoções têm como funções estimular o indivíduo a iniciar, a manter, a modificar ou a encerrar a ação. As emoções levam o indivíduo a predispor-se para manter ou alterar a relação entre si e o ambiente, mediante os termos significativos para esse indivíduo (Saarni, 1999).

Alzina (2003) também deu um grande contributo para o estudo destas competências. Assim, para esse autor, as competências socioemocionais englobam os conhecimentos, habilidades e atitudes, para que o indivíduo seja capaz de realizar uma diversidade de tarefas, eficazmente e com qualidade, obtendo, assim, o bem-estar pessoal e social, assim como o sucesso a nível profissional.

Em 2007, Alzina e Escoda definiram que as competências emocionais ou socioemocionais (que também podem ser designadas no singular) referem-se ao mesmo tipo de competências, inserindo-se no domínio das competências pessoais dos indivíduos.

Estas competências, segundo estes autores, englobam cinco domínios: consciência emocional (quer das próprias emoções, quer das emoções das outras pessoas, quer do ambiente emocional de um determinado contexto); regulação emocional (capacidade de o indivíduo adequar as suas emoções, numa gestão equilibrada entre emoção, cognição e comportamento); autonomia emocional (este conceito abarca vários domínios relacionados com a autogestão pessoal, tais como a autoestima, responsabilidade, entre outros); competência social (esta competência define-se pela capacidade de o indivíduo manter relações positivas com outras pessoas, usando, de forma adequada, determinadas estratégias de comunicação, assertividade, entre outras); e competências para a vida e bem-estar (que se traduz na capacidade de o indivíduo utilizar condutas adequadas e responsáveis, mediante as adversidades com que se depara).

Já para Fragoso-Luzuriaga (2015), há, efetivamente, uma relação entre os conceitos IE e competências socioemocionais, sendo que, para esse autor, determinados modelos não os diferenciam claramente, todavia, as bases teóricas desses conceitos são diferentes.

Segundo Canha e Neves (2008), a competência interpessoal (que inclui as dimensões empatia, assertividade, gestão da ansiedade e da raiva e competências de conversação) e o desenvolvimento e manutenção das relações de intimidade (incluindo a comunicação, a resolução de conflitos e competências de intimidade) referem-se à competência social.

Para Little et al. (2017), embora existam muitas definições de competência social, há uma concordância em definir as competências sociais como comportamentos que são aprendidos, ajustados no âmbito social, que auxiliam na comunicação e interação com outras pessoas.

A competência emocional, segundo Denham (2007), pode ser definida como a capacidade de o indivíduo expressar emoções, de se regular socialmente e de ter conhecimentos a nível emocional, sendo fundamental na interação e nas relações gratificantes com os outros, na autorregulação e na gestão do afeto, e no envolvimento com os outros. Essas competências são fundamentais para a saúde mental dos indivíduos, assim como para serem bem-sucedidos a nível académico e social, pois os indivíduos com boas competências socioemocionais são capazes de gerir os momentos adequados para demonstrar as suas emoções, assim como escolher, de forma adequada, as pessoas a quem as poderão demonstrar (Denham, 2007). Deste modo, as competências emocionais poderão ser um fator de proteção em perturbações de comportamentos, quer de internalização, quer de externalização, prevenindo a psicopatologia, no presente e no futuro (Denham, 2007). A

competência emocional, assim como a competência social, para este autor, sustentam o crescimento emocional do indivíduo.

Elias (1997) explica, de forma semelhante, as ideias de Denham (2007), definindo as competências socioemocionais como a capacidade que o indivíduo possui de compreender, gerir e demonstrar o seu funcionamento socioemocional. Por conseguinte, o indivíduo detentor de mais capacidades socioemocionais é um indivíduo que gere, de forma adequada, as várias dimensões da sua vida, tais como aprendizagens, relacionamentos, a superação de dificuldades, sendo também capaz de se ajustar perante as várias fases do trajeto desenvolvimental. Assim, para este autor, determinadas dimensões estão incluídas nestas competências, tais como a autoconsciência, o trabalho cooperativo, o domínio da impulsividade, e a capacidade de responsabilização por si próprio e por outras pessoas. A respeito destas últimas dimensões, Kankaraš e Suarez-Alvarez, (2019), apontam que as competências socioemocionais estão associadas com o envolvimento cívico, participação em ações de voluntariado, maiores níveis de integração social, assim como de confiança e de tolerância interpessoal, diminuindo a frequência de condutas antissociais e criminosas.

McBrien e colaboradores (2018) salientam duas dimensões na definição de competências socioemocionais: a dimensão da adaptabilidade e da expressividade. A adaptabilidade consiste na competência do indivíduo para saber estar em ambientes sociais, adaptando-se com facilidade a um repertório variado de situações sociais e emocionais com que se poderá deparar (McBrien et al.,2018). Segundo Brock e Curby (2016), uma criança que tem mais habilidades para se adaptar, percebe e responde, de forma mais eficaz, às mudanças dos ambientes sociais, o que se repercute, de forma positiva, a nível social e a nível académico.

Por sua vez, a expressividade é definida por McBrien e colaboradores (2018) como a habilidade de um indivíduo para a transmissão das suas emoções e das suas ideias, aos outros indivíduos. Num estudo de Know et al. (2017), crianças com mais habilidades, ao nível da expressividade emocional, têm melhores desempenhos no que concerne ao funcionamento, à motivação, e ao compromisso, no âmbito académico.

McBrien e colaboradores (2018) criaram uma escala, a Social-Emotional Expertise (SEE), cujo objetivo é avaliar as competências socioemocionais, especificamente os comportamentos e as cognições pró-sociais, que estão na base das interações sociais sucedidas com êxito. Esta escala é composta por duas subescalas, a Adaptabilidade, que consiste na capacidade de o indivíduo adaptar-se a um repertório de situações sociais e

emocionais, e a Expressividade, que poderá ser definida pela capacidade do indivíduo expor as suas emoções perante os outros indivíduos (McBrien et al., 2018).

Competências socioemocionais e características sociodemográficas

As competências socioemocionais têm sido relacionadas com determinados fatores sociodemográficos. Um fator que tem sido relacionado com essas competências é o género. Por conseguinte, num estudo realizado por Groves (2005), indivíduos do sexo feminino revelaram ser detentoras de mais competências socioemocionais. Em crianças e adolescentes, essas diferenças também foram encontradas pois as crianças do sexo feminino revelaram ter mais competências socioemocionais que as crianças do sexo masculino (Abdi, 2010; Romer, 2011).

Outro fator que tem sido relacionado é o estado civil. Segundo Alzina e Escoda (2007), as competências socioemocionais influenciam a vida social e as relações entre casais. Também López e González (2004) demonstraram que as competências sociais e emocionais constituem um suporte basilar para a construção de uma relação amorosa equilibrada e flexível. Segundo Alzina (2003), as competências socioemocionais constituem uma ferramenta para a regulação da expressão emocional, auxiliando as relações interpessoais. Segundo o autor, é fundamental o desenvolvimento dessas competências para que as relações íntimas se tornem mais maduras e equilibradas, provocando, em consequência, um decréscimo de situações de violência doméstica.

Na literatura, também têm surgido evidências que o rendimento académico é influenciado pelas competências socioemocionais (Denham, 2007; Durlak et al., 2011). Indivíduos com elevadas competências socioemocionais possuem maiores níveis de motivação, investindo mais tempo e esforço em prol de determinados objetivos académicos (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

Estas competências, segundo Alzina e Escoda (2007), também se relacionam com vários aspetos da vida profissional das pessoas, tais como resolução de conflitos com os chefes e com os clientes, perseverança nas tarefas, e a capacidade de enfrentar desafios. Num estudo, Lindqvist e Vestman (2011) perceberam que as baixas competências socioemocionais estavam relacionadas com o desemprego e baixos salários. Deste modo, as competências emocionais influenciam o desenvolvimento da carreira de um indivíduo, assim como o seu sucesso profissional.

Por conseguinte, este estudo procura também perceber se existe alguma relação entre as competências socioemocionais e determinadas variáveis sociodemográficas.

Aprendizagem Socioemocional

Perante a relevância das competências socioemocionais, para o ser humano, e sendo estas maleáveis e passíveis de serem moldadas, ao longo do tempo e do estudo destas competências, foram desenvolvidos vários programas que visam a promoção dessas mesmas competências (Kankaraš e Suarez-Alvarez, (2019). Poder-se-á, assim, afirmar que a promoção destas competências resulta da fusão entre a prática psicológica, a nível preventivo, e as intervenções no âmbito académico.

A aprendizagem socioemocional, segundo Elias e Mocerri (2012), é o processo no qual o indivíduo adquire habilidades, conhecimentos, atitudes, e crenças, de modo a poder identificar e gerir as suas emoções, preocupar-se com as outras pessoas, decidir adequadamente, ter uma conduta ética e responsável, relacionar-se de forma positiva, e desviar-se de condutas negativas.

Neste âmbito, a abordagem com princípios orientadores de intervenção mais disseminada é designada por Social Emotional Learning (SEL), sendo desenvolvido pela Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning – CASEL, que visa a aprendizagem socioemocional, em contexto escolar (CASEL, 2003). Esta abordagem está relacionada com o desempenho a nível académico, demonstrando habilidades para o indivíduo, em vários âmbitos, desde a vida em geral até à sala de aula ou local de trabalho. Essas habilidades agrupam-se segundo o designado CASEL FIVE: Autoconsciência; Autogerenciamento; Consciência Social; Habilidades de Relacionamento; Tomada de Decisão Responsável e Resolução de Problemas (Elias & Mocerri, 2012).

Os programas de intervenção, orientados por uma abordagem SEL, demonstram que os indivíduos que neles participam melhoram significativamente as suas competências socioemocionais, melhorando também as suas atitudes, a sua conduta, e o seu desempenho a nível académico (Durlak et al., 2011). Estes programas, com base na abordagem SEL, auxiliam o indivíduo na aquisição dessas competências, auxiliando também na sua internalização e generalização, para que se mantenham ao longo do tempo, e em diferentes contextos da vida dos indivíduos. Para isso, várias pessoas são intervenientes nesse processo, tais como os pais, educadores, pares, e outras pessoas (Elias & Mocerri, 2012).

No contexto português, apenas recentemente, a avaliação e a implementação de programas para o desenvolvimento de competências socioemocionais foram encaradas como prioridades (Costa & Faria, 2013).

A Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) tem disponível, no seu Portal de Recursos, alguns programas desenvolvidos neste âmbito. Um desses programas denomina-

se Crescer a Brincar- Aprendizagem Socioemocional para o Ajustamento Psicológico, que demonstrou resultados positivos em crianças no ensino pré-escolar, tais como mudanças comportamentais, capacidade de aprendizagem de conceitos relacionados com as emoções, competências de diferenciação emocional, assertividade, regulação das emoções, e estratégias de *coping* (Moreira et al., 2010, 2014). Este programa procura desenvolver competências de identificação e diferenciação a nível emocional, fomentar competências de autocontrolo, desenvolver competências de regulação das emoções, e incrementar o desenvolvimento de competências no âmbito social (OPP, 2015). O programa é composto por um conjunto de 13 manuais, destinados aos/às alunos/as e aos/às professores/as. Num estudo de Moreira e colaboradores (2014), verificou-se que, através da implementação do programa, as crianças tinham melhores resultados no total de problemas e ao nível de comportamentos disruptivos internalizantes (i.e., problemas de ansiedade, depressão, assim como problemas de atenção); melhores resultados no âmbito da regulação emocional; e maiores níveis de envolvimento com a escola, pois verificou-se um aumento da motivação das crianças, assim como uma diferenciação a nível cognitivo. Deste modo, o programa evidencia-se como um suporte para promover o desenvolvimento positivo da personalidade das crianças, assim como um potenciador de melhores resultados a nível académico.

A maioria das abordagens e programas para o desenvolvimento das competências socioemocionais direcionam-se, especificamente, para a infância e para a adolescência, tais como os exemplos acima referidos. No entanto, também é possível verificar, na literatura, programas para o desenvolvimento dessas mesmas competências para os adultos. Desde há algumas décadas, que se tem verificado esforços para o desenvolvimento das competências socioemocionais, em diversas áreas, tais como nas áreas profissionais e da educação. Na área profissional, é possível encontrar uma diversidade de programas para o desenvolvimento dessas competências, tais como, por exemplo, programas para pessoas desempregadas, programas para comunicação e empatia para médicos/as, programas para os/as polícias lidarem com situações de conflito, treino para cargos de gerência, ou treino de gestão de *stress* (Cherniss, 2000).

A maior parte desses programas são oriundos dos EUA. Neste contexto, a CASEL (2019) também vem implementando programas de desenvolvimento de competências para os indivíduos adultos, atuando em quatro dimensões. Uma das dimensões que é contemplada são os cargos de liderança, cujo objetivo é implementar, de forma sistémica, as práticas do SEL, disseminando-as a todos/as os/as colaboradores/as. Neste âmbito, estão enquadrados os indivíduos líderes de departamento, membros do conselho escolar, pessoal

dos recursos humanos, líderes sindicais, entre outros/as. Outra área que é abrangida é a área escolar, que se destina a todo o pessoal que trabalha em escolas: diretores/as, reitores/as, professores/as, assistentes de ação educativa, entre outros/as. Uma outra dimensão que o programa abarca é a competência nas dimensões emocional, social, e cultural do adulto, que se destina a trabalhadores/as nas áreas de recursos humanos, diretores/as, supervisores/as, entre outros/as. Também é contemplado, neste programa, a promoção da confiança, da comunidade, e da eficácia coletiva entre os/as funcionários/as, destinando-se, especialmente, para funcionários/as comunitários/as, líderes escolares, e assistentes de ação educativa.

Em Portugal, a OPP (2015) também tem disponível, no seu Portal de Recursos, alguns programas desenvolvidos para essa população, tais como o programa Arte com Sentido, de Torres & Venâncio (2016). Contudo, muitos desses programas ainda carecem de suporte empírico, estando ainda em fases iniciais do seu processo de validação, tais como o programa Resiliência e Autoestima, de Alexandra Alvernaz, e o programa Mais Viver, de Rocha.

O Funcionamento Familiar

O ser humano é um ser que vive em sociedade, isto é, é um ser que vive integrado em grupos sociais, onde se estabelecem relações entre os seus elementos. O primeiro e mais importante grupo social é a família, sendo este o primeiro agente de socialização, onde o ser humano aprende a estabelecer relações e a desempenhar um papel social, onde se adquirem as crenças, as atitudes, os valores, e os comportamentos ajustados à sociedade (Ogwo, 2013). Segundo Alarcão e Gaspar (2007), a família é fundamental para o ser humano aprender a interagir, sendo um componente fulcral para o desenvolvimento do indivíduo.

A família, sendo uma instituição central, quer para o indivíduo, quer para a comunidade, não tem, deste modo, em nenhuma sociedade, a sua importância contestada, mesmo em diferentes momentos temporais, culturas, localizações geográficas, ou conjunturas económicas ou sociopolíticas (Hochfeld, 2007).

Para se definir família, ter-se-á que ter em conta que o conceito de família é algo que vem sofrendo alterações ao longo da história, diverge mediante as culturas, e mesmo ao longo do ciclo vital (Carter & Murdock, 2001). Deste modo, não há homogeneidade na definição deste conceito, pois está sujeito às variações dos momentos temporais e à variabilidade cultural.

Popularmente falando, a família remete para um conjunto de pessoas, ligadas por laços de parentesco, e que, geralmente, residem na mesma habitação, ou elementos que estão ligados através de laços de sangue, por ascendência, estirpe ou linhagem, ou através da adoção (Prado, 2017).

Segundo a perspectiva sistémica, a família é uma unidade social, constituída por um grupo de pessoas que estabelecem relações entre elas e o meio exterior; sendo um sistema dinâmico que se relaciona com outros subsistemas, e desempenha funções na sociedade (Dias, 2011). Assim, o próprio indivíduo poderá ser considerado como um subsistema. Nesta lógica, o indivíduo vai relacionar-se com outras pessoas e comunicar constantemente com elas. O subsistema conjugal reflete uma união entre duas pessoas, ou seja, um casal, em que ambos são interdependentes e se complementam. O subsistema filial surge quando nascem os filhos. O subsistema fraternal refere-se ao subsistema em que se enquadram os/as irmãos/ãs. Cabe ao subsistema parental determinadas responsabilidades, tais como a educação e proteção das gerações mais novas, o ensino do sentido de autoridade, de negociação e de gerir conflitos na relação vertical, e o ensino do sentido de filiação e de pertença na família (Alarcão e Gaspar, 2007).

Para Alarcão e Gaspar (2007), a família, segundo a perspectiva sistémica, deverá ter como funções a proteção e autonomia dos seus membros (mantendo, no entanto, o sentimento de pertença) e a boa integração social e cultural.

Nesta perspectiva, a família pode ser definida como um sistema aberto, composto por vários subsistemas, onde as influências são recíprocas, ocorrendo interna e externamente. Por conseguinte, os membros que compõe cada família relacionam-se entre si e mantêm relações com o exterior (Dias, 2011).

A estrutura familiar diz respeito à maneira como os subsistemas estão organizados e como são desenvolvidas as relações no âmbito de cada subsistema, tendo características específicas e únicas. No sistema familiar não há um estatuto fixo, pois ao longo da vida familiar, ocorrerão mudanças. Nesta dinâmica, este sistema (família) adapta-se e reestrutura-se, num processo desenvolvimental que se desenrola em diferentes estádios de desenvolvimento. A família pode, assim, alterar a sua composição, ao longo da trajetória de vida, podendo, por exemplo, ser constituída por mais que duas gerações e, posteriormente, tornar-se nuclear ou conjugal, com a morte dos membros mais velhos e a saída dos filhos (Prado, 2017). É nesta instituição que se definem papéis, aperfeiçoam modelos relacionais e se reescrevem identidades pessoais, num processo dinâmico de

construção, onde os sistemas devem ser flexíveis para mudarem ou se transformarem, sem que a coerência sistémica seja afetada (Alarcão e Gaspar, 2007).

O conceito de família, nas últimas décadas, tem-se amplificado, pois surgiram novas tendências, novas dinâmicas, novos valores, e novas formas de organização familiar. Vários fatores, tais como fatores económicos, políticos, sociais, culturais, demográficos, e tecnológicos, contribuíram para essas alterações na estrutura e dinâmica familiar, refletindo-se nas funções, relações, complexidade, e globalidade ao longo do desenvolvimento social (Simionato & Oliveira, 2003).

Deste modo, segundo Dias (2011), poder-se-ão encontrar diferentes configurações familiares, tais como a família nuclear (que é constituída por dois adultos de sexo diferente e os filhos, biológicos ou adotados), as uniões de facto (semelhantes ao casamento, mas sem existir um contrato escrito), as uniões livres (são idênticas às uniões de facto, aqui a ideia de formalizar a família com contratos nunca está presente), as famílias recompostas (compostas por membros que se separaram ou divorciaram anteriormente), as famílias monoparentais (em que existe um pai ou uma mãe e os seus filhos), e as famílias homossexuais (compostas por dois adultos do mesmo sexo, com ou sem filhos).

Estas alterações no conceito de família trouxeram novas realidades, tais como a baixa taxa de natalidade, o aumento da esperança de vida, o envelhecimento da população, o declínio do casamento, e o aumento dos divórcios (Simionato & Oliveira, 2003). Surgiram novas formas de relacionamento entre os sexos, onde o papel da mulher também se tem alterado. Por conseguinte, os papéis sociais também se têm alterado, o que leva a uma adaptação a novos papéis, quer dos homens, quer das mulheres.

Não obstante todas as alterações que se têm vindo a verificar, nestas últimas décadas, a família é uma instituição com uma grande capacidade de se adaptar e de sobreviver, resistindo às crises e evoluções (Prado, 2017).

Segundo Walker e Shepherd (2008), o funcionamento familiar diz respeito à forma como os elementos da família se relacionam, como mantêm os relacionamentos, como comunicam, como tomam as decisões, e como resolvem os problemas. Este conceito também engloba a atribuição dos papéis dos membros da família, os laços de afeto que os unem, assim como as suas condutas (Roman et al., 2016). É, assim, um conceito que compreende múltiplas dimensões, englobando a forma como os membros da família interagem entre si, a maneira como trabalham juntos para determinados propósitos, e os resultados alcançados em conjunto (Botha & Booysen, 2013).

Determinados fatores, segundo Walker e Shepherd (2008), poderão afetar o funcionamento familiar, tais como, a situação econômica, a situação profissional, ou outros fatores, tais como as relações entre os membros da família. Assim, famílias que têm um bom funcionamento conseguem garantir um bom desempenho e produtividade dos seus membros, e, por conseguinte, melhoram o bem-estar dos indivíduos, sendo estes mais felizes e mais satisfeitos com a vida (Botha & Booyesen, 2013). A relação entre o bom funcionamento familiar e o bem-estar dos indivíduos também é referida por Caprara et al. (2005), para os quais, esta relação poderá auxiliar na resolução de problemas familiares, assim como poderá ser um potencializador de união entre os seus membros. Deste modo, um bom funcionamento familiar poderá ser considerado como um fator de proteção para problemas psicológicos, pois estas famílias funcionam de forma coesa, fornecem uma rede de suporte, e um baixo nível de conflituosidade, sendo potenciadoras para a manifestação de qualidades psicológicas positivas (Sbicigo & Dell'Aglio, 2012).

Segundo Allison e colaboradores (2003), os recursos familiares estão associados à lealdade, à confiança, ao respeito, e ao cuidado pelos outros membros. Os elementos da família detentores desses recursos auxiliam-se perante as dificuldades, aceitam os seus membros tal como eles são, expressam os seus sentimentos, discutem os seus medos e as suas inquietações, e sentem esperança em relação ao futuro. Para estes autores, os recursos familiares auxiliam na gestão de situações adversas, sejam elas atuais ou futuras, sendo, assim, um importante aliado no trabalho terapêutico.

Em contrapartida, um funcionamento familiar desajustado, onde existem dificuldades, que poderão ser de diversas origens, tais como a violência familiar, o abuso de substâncias, a negligência, o abuso infantil, as práticas parentais disfuncionais, assim como uma comunicação desadequada, poderão levar a situações de vulnerabilidade e perturbações do foro psicológico (Kessler et al., 2010). As dificuldades familiares poderão estar, assim, relacionadas com a psicopatologia, especialmente com a depressão, a ansiedade e o comportamento suicida (Cruz et al., 2013).

Outro fator importante para o funcionamento familiar é a comunicação. Segundo Epstein et al. (1983), a comunicação consiste na troca de informações que existe entre os elementos da família. É através da comunicação que se baseiam os processos de formação, educação, assim como as relações, as interações, e a integração a nível social dos membros da família (Dias, 2011). Por conseguinte, os processos comunicacionais influenciam o desenvolvimento pessoal e social dos elementos da família, assim como a sua integração na sociedade.

A importância do funcionamento familiar levou a que vários autores procurassem compreender como os seus membros se relacionam emocionalmente, e também compreender as suas próprias condutas, o que originou modelos de compreensão cada vez mais complexos, assim como formas de avaliar esse mesmo funcionamento. Contudo, o processo de avaliação do funcionamento familiar tem sido alvo de algumas dificuldades, tais como a própria definição do construto, pois a sua nomenclatura poderá ser utilizada para variadas definições de construtos, assim como o mesmo construto poderá ter nomenclaturas variadas, como, por exemplo, satisfação familiar, suporte familiar, entre outros. A melhor maneira para avaliar o funcionamento familiar e o que deve ser avaliado também tem sido alvo de controvérsia, assim como a definição de relação familiar saudável e relação familiar disfuncional (Souza et. al, 2011).

A construção de cada instrumento para a avaliação do funcionamento familiar baseia-se numa determinada fundamentação e abordagem teórica. Alguns dos instrumentos mais utilizados para avaliar o Funcionamento Familiar serão descritos em seguida.

A Family Assessment Device (FAD) (Epstein et al., 1983) tem como base teórica o Modelo McMaster do Funcionamento Familiar. A sua unidade de estudo é toda a família. Esta escala procura descrever a estrutura e a organização da família e dos padrões de transação entre os seus membros. Procura diferenciar a família saudável e a família patológica.

A Family Environment Scale (FES) (Moos & Moos, 1986) tem como fundamentação os princípios da Teoria Socioecológica e Psicológica e a Teoria Sistêmica Familiar. Esta escala, cuja unidade de estudo é toda a família, analisa características do ambiente social de todos os géneros familiares, assim como as transformações devidas à dependência química de algum elemento da família.

A Family Assessment Measure (FAM) (Skinner et al., 1983) tem como modelo teórico o Modelo do Processo do Funcionamento Familiar, que sublinha a dinâmica na família e a interação entre o processo individual e familiar. Esta escala tem como finalidade avaliar os resultados da terapia e dos processos familiares na pesquisa.

A Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES) (Sprenkle & Olson, 1978) tem como fundamentação teórica o Modelo Circumplexo, que se baseia, por sua vez, dentro da perspetiva sistêmica familiar e conjugal. Este instrumento tem sido muito utilizado para finalidades terapêuticas e como fundamentação teórica de muitos estudos, sendo a sua última versão a FACES IV (Olson, 2011). Olson e colaboradores (1979), na tentativa de responder à necessidade de pesquisar múltiplas variáveis,

postularam um modelo para o funcionamento familiar, em que distinguiram formas de funcionamento familiar equilibradas e desequilibradas, podendo as famílias ser classificadas quanto ao seu nível de coesão e flexibilidade, dimensões centrais de funcionamento, que vão num contínuo, desde o desequilíbrio ao equilíbrio. A terceira dimensão é a comunicação, sendo esta a facilitadora da coesão e da flexibilidade.

A coesão familiar, uma das dimensões avaliadas pelo FACES, diz respeito ao vínculo emocional que existe entre os membros da família. Esta dimensão permite perceber como os elementos da família equilibram situações de separação entre si, podendo ser classificados em quatro níveis: desengajado (muito baixa coesão), separado (coesão baixa a moderada), conectado (coesão moderada a alta) e emaranhado (coesão muito alta). Nesta perspetiva, os níveis centrais ou equilibrados (separado e conectado) são os que contribuem para o funcionamento familiar, ao passo que os outros níveis (desengajado e emaranhado) poderão vir a causar problemas. Neste sentido, os sistemas familiares equilibrados são mais funcionais que os sistemas familiares desequilibrados.

A dimensão da flexibilidade refere-se à maneira como o sistema familiar equilibra os momentos de estabilidade e os momentos de mudança. Esta dimensão descreve a mudança no âmbito da liderança (controlo e disciplina), nos papéis e nas regras do sistema familiar. Também esta dimensão tem quatro níveis: rígido (flexibilidade muito baixa), estruturado (flexibilidade baixa a moderada), flexível (flexibilidade moderada a alta), e caótico (flexibilidade muito alta). Também aqui os níveis intermédios são os níveis conducentes a um sistema familiar equilibrado.

A comunicação no sistema familiar é inferida através de várias dimensões, tais como as habilidades de escuta e de fala, a autorrevelação, a clareza, a continuidade, e o respeito e consideração pelos outros. Sistemas familiares equilibrados são caracterizados por uma boa comunicação, enquanto que sistemas familiares desequilibrados se relacionam com uma má comunicação.

Um outro instrumento desenvolvido para avaliar o funcionamento familiar é Systemic Clinical Outcome Routine Evaluation (SCORE-15; Stratton et al., 2010), tendo como base teórica o Construcionismo Social e como prática corrente a Terapia Familiar Sistémica. Este instrumento tem como objetivos conceber uma medida que seja sensível à mudança do funcionamento familiar durante o processo terapêutico; distinguir características que despoletam mais dificuldades no quotidiano da família; e avaliar dimensões familiares que variam no decorrer do processo terapêutico e à medida que a família maneja de forma mais adequada as adversidades (Stratton et al, 2010). Deste modo,

este instrumento procura avaliar as mudanças no funcionamento familiar, que ocorrem ao longo do tempo, especialmente, as mudanças que ocorrem em consequência da terapia familiar ou da terapia de casal.

A versão inicial deste instrumento era constituída por 40 itens (SCORE-40), divididos em cinco dimensões: Atmosfera e Ambiente, Conflito, Expressividade e Comunicação, Regras e Papéis, e Funcionalidade e Adaptação (Stratton et al, 2010). Não obstante o instrumento demonstrar adequadas qualidades psicométricas, era muito extenso e as pessoas levavam muito tempo a preenchê-lo. Por conseguinte, foi criada uma versão mais reduzida, o SCORE-15.

Este instrumento procura avaliar o funcionamento familiar em três dimensões: os Recursos Familiares, a Comunicação na Família, e as Dificuldades Familiares. Os Recursos Familiares correspondem aos recursos da família e à sua capacidade de se adaptar (Stratton et al, 2010). A Comunicação na Família, segundo Stratton et al. (2006), é algo complexo e que está sujeito às influências da cultura e dos contextos em que o indivíduo está inserido. As Dificuldades Familiares, neste instrumento, contemplam as circunstâncias da vida familiar que se podem tornar difíceis para os seus membros gerirem de forma adequada, o que poderá leva-los a desenvolver problemas psicológicos (Stratton et al, 2010).

O SCORE-15 tem sido estudado e traduzido em vários países da Europa, dentre os quais Portugal (Vilaça, et al., 2014).

As Competências Socioemocionais e o Funcionamento Familiar

Segundo Morgado e colaboradores (2013), a família tem um papel fulcral para que o indivíduo possa aprender os comportamentos sociais, processo este que é produto das múltiplas interações entre a criança e as pessoas significativas, ao longo da sua trajetória desenvolvimental. Assim, torna-se pertinente referenciar algumas perspetivas teóricas que referem a importância destas interações.

Há determinados fatores do funcionamento da família que se relacionam com o desenvolvimento socioemocional (Bronfenbrenner, 1986). Segundo o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1995), existe uma bidirecionalidade entre a pessoa e o ambiente, ou seja, a pessoa influencia os contextos onde atua e os contextos irão influenciar a pessoa. Nesta perspetiva, operam inter-relações e influências recíprocas, entre dois ou mais ambientes, em que o indivíduo participa ativamente. Segundo este modelo, a família é um microssistema, onde se realizam formas duradouras de interação, nos ambientes imediatos, os processos proximais, que operam e sustentam o

desenvolvimento do indivíduo. Os processos proximais poderão ser definidos como formas específicas de interação entre o indivíduo e o ambiente, sendo estes processos os primeiros mecanismos que irão permitir o desenvolvimento da pessoa. Deste modo, o relacionamento entre os pais e a criança é enquadrado dentro dos processos proximais, sendo que este relacionamento interage com as características específicas do contexto, do indivíduo e do tempo, o que leva às especificidades do desenvolvimento. Essas relações proximais, que favorecem as primeiras interações sociais, irão servir de base para as futuras relações que o indivíduo irá ter (Bronfenbrenner, 1995).

Segundo o Modelo Estrutural- Construtivista do Desenvolvimento de Piaget (De Oliveira, 1980), o sujeito tem um papel ativo, nas suas interações com o meio, influenciando-se reciprocamente. Deste modo, existe um processo de construção progressiva, em que o sujeito é um construtor ativo do seu conhecimento e do seu desenvolvimento (Morgado et al., 2013).

O Modelo Sociogenético e Histórico-cultural do Desenvolvimento de Vygostky, postula que a principal fonte de desenvolvimento são os contextos sociais, sendo a existência social da criança regulada pela sua situação social do desenvolvimento (Teixeira, 2021). Assim, através da interação da criança, nos contextos em que esta vivencia, resultam as aquisições a nível desenvolvimental.

John Bowlby na sua Teoria da Vinculação, propôs a vinculação como um sistema motivacional que tem como objetivo a proteção e conforto da criança, sendo complementar ao sistema exploratório da criança e ao sistema de prestação de cuidados por parte dos progenitores (Bretherton,1992). Nesta perspetiva, ao longo do tempo, a criança desenvolve um modelo interno dinâmico das relações de vinculação, que são mapas cognitivos baseados nas experiências de vinculação precoces que servem de modelo, mais tarde, no desenvolvimento de relacionamentos íntimos, permitindo-lhe prever como é que o *self* e os outros significativos vão comportar-se nas relações (Carr, 2016).

Mary Ainsworth definiu a figura de vinculação como alguém que serve de suporte para que a criança possa explorar o mundo (Bretherton,1992). Nesta perspetiva, a vinculação é vista como uma ligação afetiva persistente e não transitória que envolve uma figura específica. A relação é emocionalmente significativa, sendo que o indivíduo pretende manter a relação ou a proximidade, e é experienciada uma certa perturbação face a uma situação de separação ou quando a proximidade não é possível (Bretherton,1992).

Segundo a Teoria da Vinculação, é através das relações de vinculação, isto é, as relações entre a criança e a(s) figura(s) de vinculação, que a criança irá satisfazer as suas necessidades físicas e psicossociais (Morgado et al., 2013).

A Teoria da Aprendizagem Social, por seu turno, postula que, através da observação e imitação de modelos, a criança é capacitada de comportamentos sociais. Também nesta perspetiva, a criança não é passiva, pois é ela que escolhe os modelos e os comportamentos que vai observar e imitar (Bandura, 1971).

Alguns estudos apontam que existe uma ligação entre as competências socioemocionais e o funcionamento familiar.

Num estudo de Sbicigo e Dell'Aglio (2012), determinados componentes do ambiente familiar, nomeadamente, a coesão, o apoio, e baixos níveis de conflito, estão relacionados com características psicológicas positivas nos/as adolescentes. Por outro lado, fatores de risco na família poderão repercutir-se negativamente nas competências socioemocionais nas crianças (Whittaker et al., 2011). Deste modo, as dificuldades vivenciadas pelos membros da família, assim como os seus recursos poderão influenciar as competências socioemocionais dos indivíduos.

Num estudo realizado por Bandeira et al. (2006), também se concluiu que o ambiente familiar tem impacto nas competências socioemocionais das crianças, sendo que, quanto menos os pais das crianças valorizam as competências socioemocionais, menores são essas competências nas crianças e maior a probabilidade de as famílias se encontrarem em situação de risco.

Segundo Alzina e Escoda (2007), há uma relação entre as competências socioemocionais e o ambiente familiar, refletindo-se essa ligação nas decisões do indivíduo e no clima de bem-estar na família. Segundo os autores, os indivíduos com mais competências socioemocionais tomam as suas decisões, nas diferentes dimensões da sua vida, tendo em conta a sua responsabilidade por essas mesmas decisões, isto é, considerando os aspetos sociais, éticos, e de segurança. Os indivíduos que são capazes de estarem conscientes do seu bem-estar subjetivo poderão transmitir esse bem-estar aos outros elementos da família (Alzina e Escoda, 2007).

Fatores como os recursos da família, a comunicação, e as dificuldades familiares também têm sido relacionados com as competências socioemocionais. Deste modo, segundo Whittaker et al. (2011), ambientes familiares que possuem recursos e que funcionam como sustentáculo às necessidades, a nível socioemocional, proporcionam competências socioemocionais elevadas e poucos problemas a nível comportamental nos

filhos. Neste sentido, o estudo de Arshat et al. (2018) relacionou o bom funcionamento familiar com um baixo nível de problemas infantis, no âmbito socioemocional, assim como o estudo de Jones et al. (2008), que também relacionou o bom funcionamento das famílias com a diminuição do comportamento agressivo nas crianças.

A comunicação e a capacidade de sentir empatia são apontadas como fatores chave para um bom relacionamento (Tannen, 1993). Um estudo de Cia et al. (2006) demonstrou a relação entre a comunicação pais-filhos, assim como a participação dos pais nas atividades escolares dos filhos, e suas competências socioemocionais, sendo que quanto melhor é a comunicação e a participação dos pais, melhor o repertório das competências socioemocionais dos filhos. Em contrapartida, segundo Silva (2022), a ausência de comunicação entre os pais e os filhos pode gerar determinados problemas, tais como dificuldades a nível pedagógico e emocional, dificuldades na expressividade e inseguranças, podendo também acarretar mudanças comportamentais nas crianças e adolescentes, alterações no sono, tristeza, ansiedade, alterações no apetite, entre outros.

As dificuldades familiares, tais como, psicopatologia parental, a idade parental, o temperamento das crianças, condições socioeconómicas baixas, entre outras, constituem fatores de risco, podendo ter um impacto negativo nas crianças pequenas (Adams et al., 1994). Neste sentido, segundo Schultz e Shaw (2003), fatores de risco, a nível familiar, relacionam-se com problemas de conduta nas crianças, sugerindo que o clima emocional familiar tem impacto no desenvolvimento destas. Num estudo realizado por Whittaker e colaboradores (2011), determinadas dificuldades na família, tais como falta de recursos, conflito familiar, e baixa sensibilidade materna influenciam negativamente as competências socioemocionais das crianças. Segundo o autor, os recursos familiares inadequados e o conflito familiar constituem variáveis de risco, provocando *stress* parental, o que poderá provocar um efeito negativos nos filhos; em contrapartida, a alta sensibilidade da mãe é apontada como um fator de proteção.

Embora existam alguns estudos que demonstram a ligação entre o funcionamento familiar e as competências socioemocionais, esta relação tem sido mais largamente pesquisada para crianças e adolescentes, sendo que essa pesquisa não está ainda muito aprofundada para a população adulta, notando-se uma clara carência de estudos, neste domínio, para essa população.

Objetivos, Questões e Hipóteses

Procurando colmatar as falhas na literatura existente, através do presente estudo, procurar-se-á perceber se existe uma relação entre as competências socioemocionais e o funcionamento familiar, nos adultos. Para atingir esse objetivo, foi formulada a seguinte questão de investigação: “Será que as competências socioemocionais em adultos estão relacionadas com o funcionamento familiar?”.

Deste modo, para responder à questão de investigação, foi elaborada a seguinte hipótese de investigação:

Hipótese 1– As competências socioemocionais estão relacionadas com o funcionamento familiar em adultos.

Ademais, este estudo também tem como objetivo compreender se existe uma relação entre as competências socioemocionais e determinadas variáveis sociodemográficas.

Assim, o presente estudo tem como objetivo compreender se existem diferenças, no âmbito das competências socioemocionais, entre o sexo dos/as participantes. Por conseguinte, foi formulada a seguinte questão: “Será que existem diferenças entre sexos nas competências socioemocionais?”.

Para responder a essa questão, foi elaborada a seguinte hipótese de investigação:

Hipótese 2 – Existem diferenças entre o sexo dos/as participantes no que diz respeito às competências socioemocionais.

Este estudo também tem como objetivo compreender se existem diferenças, ao nível das competências socioemocionais, em função do estado civil dos/as participantes. Deste modo, foi formulada a seguinte questão: “Será que existem diferenças, ao nível das competências socioemocionais, em função do estado civil dos/as participantes?”.

Desta forma, foi elaborada a hipótese:

Hipótese 3 – Existem diferenças entre os diferentes estados civis, no que diz respeito às competências socioemocionais dos/as participantes.

Também se procurou compreender se existem diferenças, ao nível das competências socioemocionais, nas habilitações literárias dos/as participantes, o que levou à seguinte questão: “Será que existem diferenças, ao nível das competências socioemocionais, em função das habilitações literárias dos/as participantes?”.

Esta questão conduziu à seguinte hipótese de investigação:

Hipótese 4 – Existem diferenças, ao nível das competências socioemocionais, em função das habilitações literárias dos/as participantes.

Ademais, o presente estudo procurou perceber se existem diferenças, ao nível das competências socioemocionais, em função do estado da profissão dos/as participantes, levando à seguinte questão: “Será que existem diferenças, ao nível das competências socioemocionais, em função do estado da profissão dos/as participantes?”.

Por conseguinte, foi elaborada a seguinte hipótese de investigação:

Hipótese 5 – Existem diferenças, ao nível das competências socioemocionais, em função dos estados da profissão dos/as participantes.

Metodologia

Tipo de estudo

Neste estudo, pretende-se verificar a associação entre as variáveis competências socioemocionais e funcionamento familiar, ou seja, verificar como elas se relacionam. Deste modo, segundo a tipologia tradicional, é um estudo de *design* correlacional.

De acordo com a tipologia de Montero e León (2007), trata-se de um estudo empírico quantitativo, *ex post facto* retrospectivo.

Participantes

Este estudo insere-se num estudo mais vasto, denominado Personalidade e Funcionamento Positivo (referência: CIPD/2122/PERS/3), a decorrer no Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento (CIPD), na Universidade Lusíada – Porto.

Os/As participantes foram selecionados/as de forma não-aleatória, por conveniência (alunos/as dos cursos da Universidade Lusíada – Porto) e por bola de neve (membros próximos dos alunos/as). O presente estudo teve como critério de inclusão a idade dos participantes ser igual ou superior a 16 anos.

Na totalidade, o presente estudo conta com 338 participantes, 140 (41.4%) do sexo masculino e 198 (58.6 %) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 16 e os 82 anos, sendo a média de idade 36.67 ($SD = 16.68$).

No que concerne ao estado civil, 162 (47.9%) participantes são solteiros/as, 23 (6.8%) vivem em união de facto, 128 (37.9%) são casados/as, 18 (5.3%) são divorciados/as, quatro (1.2%) são viúvos/as, e 3 (.9%) omitiram essa informação.

Quanto ao nível de escolaridade, dois (.6%) indivíduos concluíram o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), dois (.6%) concluíram o 2º CEB, cinco (1.5%) concluíram o 3º CEB, 178 (52.7%) concluíram o ensino secundário, 81 (24%) são licenciados, 21 (6.2%) têm o mestrado, quatro (1.2%) o doutoramento, e 45 (13.3%) omitiram essa informação.

Relativamente ao estado da profissão, 96 (28.4%) participantes são estudantes, 132 (39.1%) estão empregados/as, 13 (3.8%) estão em situação de desemprego, 30 (8.9%) estão reformados/as, dois/duas (.6%) são trabalhadores/as-estudantes, e 65 (19.2%) omitiram essa informação.

Instrumentos de avaliação

Competências Socioemocionais

Para avaliar as Competências Socioemocionais foi utilizada a *Social-Emotional Expertise Scale* (SEE; McBrien et al., 2018).

A SEE é uma escala de autorrelato que permite avaliar a capacidade de o sujeito utilizar “ferramentas socioemocionais” em situações de interação social, permitindo perceber a capacidade do indivíduo de flexibilizar mediante situações variadas de interação, mesmo em situações que possam ser consideradas mais ambíguas ou estranhas para o indivíduo.

Este instrumento é constituído por 25 itens, numa escala de Likert de cinco pontos: “nunca” (1); “por vezes” (2); “neutro” (3); “muitas vezes” (4); e “sempre” (5). Tem uma Escala Total e duas Subescalas: Expressividade (itens 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19 e 24) e Adaptabilidade (itens 3, 10, 11, 14, 20, 21, 22, 23 e 25).

A Expressividade consiste na capacidade de o indivíduo transmitir afeto e ideias para os outros indivíduos (e.g. item 1. “Sou bom a fazer contacto visual”); por sua vez, a Adaptabilidade consiste na capacidade do indivíduo se ajustar a diferentes interações sociais (e.g. item 3. “Eu uso a linguagem corporal das pessoas para me ajudar a saber como lhes responder”).

Os autores verificaram que os 25 itens possuem uma boa consistência interna (alfa de Cronbach de .90).

Para esta escala, existe uma versão portuguesa de Santos e Cunha (2021), cujos alfas de Cronbach de cada item variaram entre .92 e .93, revelando boa consistência interna. Também existe uma adaptação para a versão portuguesa (Moreira et. al) que está em desenvolvimento, na qual serão calculados parâmetros que avaliarão a validade deste instrumento.

Este instrumento é de livre acesso, não necessitando de autorização, por parte dos autores, para a sua utilização.

Funcionamento Familiar

Para avaliar o Funcionamento Familiar foi utilizado o *Systemic Clinical Outcome Routine Evaluation* (SCORE-15; Stratton et al, 2010), que foi utilizado na versão portuguesa (Vilaça et. al, 2014).

Este instrumento consiste num questionário de autorrelato que permite avaliar as várias dimensões do funcionamento das famílias que são sensíveis à mudança terapêutica.

Para cada item há uma Escala de Likert de cinco pontos, onde a pessoa poderá descrever a sua família: “descreve-nos muito bem” (1); “descreve-nos bem” (2); “descreve-nos em parte” (3), “descreve-nos mal” (4); e “descreve-nos muito mal” (5). Atendendo à forma como a escala de Likert de 5 pontos está definida, um melhor funcionamento familiar traduz-se em pontuações mais baixas na escala, enquanto pontuações mais altas refletem um pior funcionamento familiar.

Os 15 itens do Score-15 dividem-se por: Recursos Familiares (itens 1, 3, 6, 10, 15), Comunicação na Família (itens 2, 4, 8, 12, 13, que são itens invertidos), e Dificuldades Familiares (5, 7, 9, 11, 14, que são também itens invertidos), assumindo também uma Escala Completa. Os cinco itens dos Recursos Familiares correspondem aos recursos e a capacidade de adaptação da família (e.g. item 1 “Na minha família, falamos uns com os outros sobre coisas que têm interesse para nós”); os cinco itens da dimensão Comunicação na Família avaliam a comunicação no sistema familiar (e.g. item 2 “Na minha família muitas vezes não se diz a verdade uns com os outros”); por sua vez, os cinco itens da dimensão Dificuldades Familiares procuram avaliar o peso das adversidades no sistema familiar (e.g. item 5 “Sentimos que é difícil enfrentar os problemas do dia-a-dia”).

Por definição, este instrumento pode ser preenchido pelos elementos que constituem o sistema familiar, desde que tenham os 12 anos de idade.

No estudo original de Stratton et al. (2010), verificou-se que os 15 itens possuem uma boa consistência interna (alfa de Cronbach de .89).

Através do coeficiente alfa de Cronbach, pode verificar-se, para a versão portuguesa do Score-15, valores que representam uma boa consistência interna para a escala total e para os fatores que a compõem: a escala total $\alpha = .84$, Fator 1 $\alpha = .85$, Fator 2 $\alpha = .83$ e Fator 3 $\alpha = .82$ (Pestana & Gageiro, 2008).

O pedido de acesso a este instrumento pode ser elaborado através da página <http://www.fpce.uc.pt/avaliacaofamiliar>. Para o efeito, será necessário ceder determinadas informações, tais como os contactos pessoais e institucionais, os dados acerca do propósito

da utilização do SCORE-15, assim como concordar com as condições de utilização e de partilha dos resultados com os autores da versão portuguesa deste instrumento.

Procedimentos

Procedimentos de Recolha dos Dados:

Inicialmente, para a realização deste estudo, cujos/as participantes são os/as estudantes da Universidade Lusíada – Porto, foi feito um pedido de autorização à Comissão de Ética dessa mesma instituição. Por conseguinte, foram feitos contactos aos/às diferentes Diretores/as de Faculdades e/ou Institutos da Universidade Lusíada – Porto, especificamente, da Faculdade de Direito, da Faculdade de Arquitetura e Artes, da Faculdade de Ciências da Economia e da Empresa e do Instituto de Psicologia e Ciências da Educação, de modo a perceber se os/as integrantes das turmas estavam disponíveis para a aplicação dos instrumentos de avaliação.

Para garantir que o número de participantes de cada curso seria suficiente, foram contactados/as vários/as Regentes das diferentes Unidades Curriculares.

Neste estudo, participaram cinco cursos, dos nove cursos existentes na Universidade Lusíada – Porto, nomeadamente, Direito, Gestão de Empresa, Relações Internacionais, Marketing e Psicologia. No curso de Gestão de Empresa, participaram duas turmas do primeiro ano e uma turma do terceiro ano. No curso de Relações Internacionais, participaram uma turma do primeiro ano e uma do segundo. No curso de Marketing, participou uma turma do terceiro ano. Quanto ao curso de Direito, participaram quatro turmas do primeiro ano. No que diz respeito ao curso de Psicologia, participaram uma turma do primeiro ano, uma do segundo ano e uma do terceiro ano de Psicologia. O estudo teve também a participação de uma turma do primeiro ano e uma turma do segundo ano do Mestrado em Psicologia Clínica e uma turma do primeiro ano e do segundo ano do Mestrado em Psicologia de Educação.

Para além da própria participação dos/as alunos/as do curso de Psicologia, foi pedido aos/às mesmos/as para que apurassem a possibilidade de pessoas próximas de si preencherem também esses instrumentos (e.g. familiares, amigos).

Os/As participantes foram selecionados/as em função de um critério de inclusão, especificamente a idade, tendo estes/as que ter idade igual ou superior a 16 anos.

No primeiro momento deste estudo, a recolha de dados desenrolou-se entre novembro de 2018 e fevereiro de 2019. A maioria dos dados foi recolhida, de modo

presencial, pelos/as investigadores/as do Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento. Para a recolha de dados das pessoas pertencentes às famílias dos estudantes, ou à sua rede de amigos, os/as estudantes levaram, cada um/a, 10 protocolos de avaliação em envelopes, para que as pessoas, a quem foi pedido, pudessem completar.

Para participarem e preencherem os questionários, os/as participantes tiveram que assinar o Consentimento Informado.

Entre junho e julho de 2020, sucedeu o segundo momento de recolha de dados, após a autorização do Conselho de Administração das Universidades Lusíada.

Deste modo, os/as regentes das disciplinas foram contactados, para que se pudesse encontrar os/as alunos/as do momento anterior.

Também neste momento, apenas os/as participantes com Consentimento Informado assinado participaram e preencheram os questionários.

Os/As estudantes que preencheram online receberam o link através dos professores que ficaram responsáveis pela sua aplicação.

Entre junho e julho de 2021, realizou-se o terceiro momento de recolha de dados, seguindo o mesmo método que nos momentos anteriores.

Não obstante a existência de 3 momentos de recolha de dados, o presente estudo de investigação foca-se apenas nos dados relativos ao 1º momento de avaliação.

Procedimentos de Análise dos Dados:

Os elementos recolhidos foram inseridos numa base de dados e processados pelo *software* IBM SPSS-Statistical Package for the Social Sciences (versão 26), onde foi realizada a limpeza dos dados introduzidos, computação das variáveis, e a caracterização da distribuição.

Deste modo, para a análise dos dados, numa primeira fase, foi realizada a estatística descritiva, onde se sintetiza e representa, de forma compreensível, a informação contida num conjunto de dados (Martins, 2011). Nela foram executadas medidas, como a média e o desvio-padrão.

Numa segunda etapa, procedeu-se ao uso da estatística inferencial, que permite extrapolar conclusões sobre a população, a partir dos resultados da amostra (Martins, 2011).

Inicialmente, verificou-se que a assimetria e a curtose variavam entre os valores adequados (-1 e +1), para considerar que a distribuição é normal (Anexos A e B).

Posteriormente, foi feito o teste de normalidade da distribuição, para verificar se a distribuição como um todo se desvia de uma distribuição normal usada como comparação (Anexo C). Para isso utilizaram-se os Testes de Normalidade Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk para as duas variáveis em estudo (i.e., competências socioemocionais e funcionamento familiar). Estes testes comparam os valores na nossa amostra com uma série de valores distribuídos de forma normal com a mesma média e desvio padrão. Se o teste é não significativo ($p > .05$), a distribuição da amostra não é significativamente diferente de uma distribuição normal (i.e., a sua distribuição é provavelmente normal) (Martins, 2011).

Após esta análise dos dados, verificou-se que a variável Competências Socioemocionais (Kolmogorov-Smirnov $p = .006$; Shapiro-Wilk $p = .012$) e a variável Funcionamento Familiar (Kolmogorov-Smirnov $p < .001$; Shapiro-Wilk $p < .001$) não seguem uma distribuição normal. Não obstante, foi utilizada estatística paramétrica, como sugerido por Fife-Schaw (2006), dado que os testes paramétricos podem ter um bom desempenho com dados contínuos que violam o pressuposto da normalidade, mas cumprem o critério da dimensão amostral (i.e., $n > 30$).

Resultados

Para responder à primeira hipótese, ou seja, para saber se existe uma relação entre as competências socioemocionais e o funcionamento familiar recorreu-se à análise do Coeficiente de Correlação de Pearson, que explora se duas ou mais variáveis intervalares se associam e, caso exista uma associação significativa entre as variáveis, qual a direção (i.e., positiva ou negativa) e a magnitude (i.e., varia entre +1 e -1) (Martins, 2001). Este teste também foi utilizado para perceber se existe uma correlação entre as Competências Socioemocionais e as subescalas Recursos Familiares, Comunicação na Família, e Dificuldades Familiares, assim como para perceber se existe uma correlação entre o Funcionamento Familiar e as subescalas Adaptabilidade e Expressividade.

Segundo os resultados obtidos através do teste de Coeficiente de Correlação de Pearson, verifica-se que não existe uma correlação estatisticamente significativa entre as Competências Socioemocionais e o Funcionamento Familiar ($r = -.07$, $p = .17$) (Tabela 1).

Tabela 1.

Correlação de Pearson entre Competências Socioemocionais e Funcionamento Familiar, Recursos Familiares, Comunicação na Família, e Dificuldades Familiares

	Competências Socioemocionais-Score Total
Funcionamento Familiar	-.07
Recursos Familiares	-.17**
Comunicação na Família	-.03
Dificuldades Familiares	-.01

** $p < .01$

Na escala utilizada, mais recursos familiares (valores/pontuações mais baixas) estão correlacionados com maiores/melhores competências socioemocionais (valores/pontuações mais altas). Para cada item, há uma Escala de Likert de cinco pontos, onde a pessoa poderá descrever a sua família: “descreve-nos muito bem” (1); “descreve-nos bem” (2); “descreve-nos em parte” (3), “descreve-nos mal” (4); e “descreve-nos muito mal” (5). Atendendo à forma como a escala de Likert de 5 pontos está definida, um melhor funcionamento familiar traduz-se em pontuações mais baixas na escala, enquanto pontuações mais altas refletem um pior funcionamento familiar. Deste modo, por exemplo, no item 1. “Na minha família falamos uns com os outros sobre coisas que têm interesse para nós”, ter uma pontuação de 1 (descreve-nos muito bem) é melhor do que ter uma pontuação de 5.

Assim, entre as Competências Socioemocionais e os Recursos Familiares, verifica-se que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa ($r = -.17$, $p = .00$) (Tabela 2). Sendo assim, a correlação negativa ganha o sentido esperado, isto é, mais recursos familiares correlacionam-se com maiores/melhores competências socioemocionais.

Verifica-se, também, que não existem correlações estatisticamente significativas entre as Competências Socioemocionais e a Comunicação na Família ($r = -.03, p = .54$), assim como entre as Competências Socioemocionais e as Dificuldades Familiares ($r = -.01, p = .80$) (Tabela 2).

Foi possível, também, verificar que não existe uma correlação estatisticamente significativa entre o Funcionamento Familiar e a Adaptabilidade ($r = -.08, p = .15$) e entre o Funcionamento Familiar e a Expressividade ($r = -.06, p = .31$) (Tabela 2).

Tabela 2.

Correlação de Pearson entre Funcionamento Familiar e Competências Socioemocionais, Adaptabilidade e Expressividade

	Funcionamento Familiar	Recursos Familiares	Comunicação na Família	Dificuldades Familiares
Competências Socioemocionais	-.07	-.171**	-.034	.014
Adaptabilidade	-.08	-.198**	-.027	.023
Expressividade	.06	-.101	-.038	-.002

** $p < .01$

Analisando as relações entre as subescalas, é possível verificar que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa ($r = -.20, p < .001$) entre a subescala Adaptabilidade e a subescala Recursos Familiares. Relativamente às subescalas Adaptabilidade e Dificuldades Familiares ($r = .023, p = .68$) e às subescalas Adaptabilidade e Comunicação na Família ($r = .027, p = .62$), verifica-se que não existem correlações estatisticamente significativas. No que concerne às subescalas Expressividade e Recursos Familiares ($r = -.10, p = .06$), Expressividade e Dificuldades Familiares ($r = -.002, p = .96$), e Expressividade e Comunicação na Família ($r = -.038, p = .49$), verifica-se que não existem correlações estatisticamente significativas.

Em relação à segunda hipótese, procurando compreender se existem diferenças entre os sexos, ao nível das Competências Socioemocionais-Score Total, Adaptabilidade-Subescala, e Expressividade-Subescala foi feito um Teste-T de Amostras Independentes, para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos

(Martins, 2011). Assim, verificam-se diferenças significativas entre os indivíduos do sexo masculino e os indivíduos do sexo feminino apenas ao nível da expressividade ($p = .03$), sendo que os indivíduos do sexo feminino ($M = 3.49$) têm mais expressividade socioemocional que os indivíduos do sexo masculino ($M = 3.42$) (Tabela 3).

Tabela 3.

Teste T

Diferenças ao nível das competências socioemocionais em função do sexo

	Masculino (n = 139)		Feminino (n = 198)		<i>t</i> (335)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Adaptabilidade Socioemocional	3.43	.48	3.47	.51	-.664	.507
Expressividade Socioemocional	3.39	.56	3.53	.56	-2.25	.025
Competências Socioemocionais	3.42	.47	3.49	.50	-.137	.173

No que concerne à terceira hipótese, para averiguar se existem diferenças entre o estado civil dos/as participantes, ao nível das competências socioemocionais, foi feita uma Análise Univariada de Variância (ANOVA), que é utilizada para comparar três ou mais grupos independentes numa variável dependente intervalar (Martins, 2011). Através desta análise, verificou-se que há diferenças significativas entre os diferentes estados civis (de uma forma global) no que diz respeito às competências socioemocionais ($p = .009$) (Tabela 4).

Através das análises post hoc com correção de Bonferroni, percebe-se que essas diferenças são marginalmente significativas ($p = .085$) entre os solteiros e os casados, sendo que os solteiros ($M = 3.53$) têm maiores competências socioemocionais do que os casados ($M = 3.37$).

Tabela 4.

ANOVAS

Diferenças ao nível das competências socioemocionais em função do estado civil

	Solteiro		União de Facto		Casado		Divorciado		Viúvo		F(4,330)	p
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Competências Socioemocionais (score total)	3.53	.48	3.40	.46	3.37	.49	3.68	.48	3.01	.27	3.45	.009

Em relação à quarta hipótese, ou seja, para compreender se há diferenças, ao nível das competências socioemocionais, em função das habilitações literárias, foi feita uma Análise Univariada de Variância, que mostra que não há diferenças estatisticamente significativas nas competências socioemocionais, em função das habilitações literárias ($p = .12$) (Tabela 5).

Relativamente à quinta hipótese, isto é, para saber se existem diferenças, ao nível das competências socioemocionais, em função do estado da profissão, também foi feita uma Análise Univariada de Variância (Tabela 6).

Deste modo, a tabela dos testes de efeitos entre sujeitos mostra que há diferenças significativas entre os diferentes estados da profissão no que diz respeito às competências socioemocionais (de uma forma global) ($p = .04$). Numa análise mais fina percebe-se que essas diferenças são marginalmente significativas ($p = .053$) entre os estudantes e os empregados, sendo que os estudantes ($M = 3.6$) têm maiores competências socioemocionais do que os empregados ($M = 3.41$).

Tabela 5.*Diferenças ao nível das competências socioemocionais em função das habilitações literárias*

	1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo		Secundário		Licenciatura		Mestrado		Doutoramento		<i>F</i> (6,286)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Competências Socioemocionais (score total)	3.32	.28	4.40	.17	3.26	.17	3.45	.49	3.53	.47	3.45	.53	3.51	.28	1.70	.121

Tabela 6.*Diferenças ao nível das competências socioemocionais em função do estado da profissão*

	Estudante		Empregado		Desempregado		Reformado		Trabalhador-Estudante		<i>F</i> (4,268)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Competências Socioemocionais (score total)	3.60	.05	3.41	.04	3.29	.13	3.44	.09	3.56	.34	1.70	.037

Discussão dos Resultados

Nesta etapa, será feita uma reflexão acerca dos resultados obtidos, enquadrando esses mesmos resultados na literatura existente.

A primeira hipótese pretendeu averiguar se existe uma relação entre as competências socioemocionais e o funcionamento familiar. De facto, segundo os resultados obtidos, verifica-se que não existe uma relação entre as duas variáveis, ou seja, a primeira hipótese foi rejeitada. Este resultado não vai ao encontro do que seria esperado e do que é encontrado na literatura, tal como os estudos de Alzina e Escoda (2007) e de Extremera e Fernández-Berrocal (2004), que relacionaram as competências socioemocionais dos indivíduos com o tipo de tomada de decisões nas suas vidas familiares. Também, para Augustin e Frizzo (2015), a família, segundo a perspetiva sistémica, constitui um sistema, onde cada elemento poderá afetar e ser afetado pelo comportamento dos outros elementos da família, o que poderá repercutir-se no desenvolvimento de cada membro da família e no próprio sistema familiar. Também, Wagner e Mosmann (2008) investigaram determinados aspetos, a nível familiar, especificamente aspetos relacionados com a conjugalidade e parentalidade, tais como a conexão emocional e os níveis de satisfação e de conflito, sendo que, para os autores, quando existem problemas, nesta esfera, deverá existir assistência, de forma a prevenir problemas, quer a nível conjugal, quer no âmbito da parentalidade, pois poderão provocar consequências em qualquer membro familiar.

Entre as competências socioemocionais e os recursos familiares, verifica-se que existe uma relação, ou seja, mais recursos familiares estão relacionados com maiores/melhores competências socioemocionais. Este resultado vai de encontro ao postulado por Valencia e colaboradores (2011), para os quais um ambiente familiar ajustado também estará relacionado com melhores habilidades sociais, mais especificamente, com a organização familiar, a coesão, e a expressividade. Os recursos familiares também são evidenciados em estudos com crianças, tal como no estudo de Trivellato-Ferreira e Marturano (2008), que relacionam recursos familiares e as práticas parentais positivas com o desenvolvimento de competências nas crianças. Também nesta faixa etária, encontra-se o estudo de Whittaker e colaboradores (2011), para os quais os recursos familiares constituem fatores de proteção para o funcionamento no domínio socioemocional.

O presente estudo também não encontrou uma relação entre as competências socioemocionais e as dificuldades familiares, embora, na literatura, se encontre uma relação

entre essas variáveis, como postulam Mombelli e colaboradores (2011), que demonstraram que determinadas dificuldades poderão potenciar o aparecimento de problemas comportamentais e psicológicos, tais como suicídio, quadros depressivos, alterações a nível do humor, agressividade, hiperatividade, apatia, mudanças nas representações internas acerca do *self* e no desempenho do indivíduo, assim como abuso de substâncias e delinquência. Segundo estes últimos autores, determinadas dificuldades na família, especificamente os conflitos na família e a infelicidade conjugal, entre outras condições, repercutem de forma negativa na qualidade das relações entre os membros da família. A literatura também demonstra essa relação, nos infantes, como demonstram Whittaker e colaboradores (2011), que relacionaram as dificuldades na família com o mau funcionamento das competências socioemocionais nas crianças. Esta perspetiva é partilhada por dos Santos e colaboradores (2018), para os quais as dificuldades familiares, tais como os maus tratos, o nível socioeconómico, as perturbações de foro emocional, a vulnerabilidade, e o estado da saúde mental, poderão ser consideradas como fatores de risco para as competências socioemocionais.

Verifica-se, também, que não existe uma relação entre as competências socioemocionais e a comunicação na família. Também este resultado difere de outros estudos na literatura, sendo que Laible (2010) destacou a comunicação entre a mãe-filho/a, demonstrando que a comunicação tem um grande impacto nas competências a nível socioemocional. Dias (2015) também demonstrou a importância da comunicação na família. A autora afirma que é na família que o indivíduo inicia os seus primeiros contactos e as relações com os outros indivíduos, comunicando através de linguagem verbal, simbólica, e não verbal. Por conseguinte, segundo a autora, a qualidade da comunicação influencia o equilíbrio do sistema familiar, pois determina o tipo de relações, sendo que uma má qualidade na comunicação levará a conflitos familiares, devido à incompreensão, que afetam as relações entre os membros familiares. Por outro lado, uma boa comunicação, no seio familiar, está relacionada com relações mais próximas e recíprocas e com melhores interações entre os elementos da família. Nesta perspetiva, a forma como se desenvolve a comunicação terá impacto no desenvolvimento a nível pessoal e a nível social, assim como na maneira em que cada membro da família se irá integrar na própria família e na sociedade (Dias, 2015).

Foi possível verificar, também, que não existe uma relação entre o funcionamento familiar e a adaptabilidade, assim como os resultados de um estudo preconizado por Falceto e colaboradores (2000), onde também não se verificou uma relação entre esses conceitos. No entanto, na literatura, pode ser encontrada uma relação entre o funcionamento da família e a

adaptabilidade dos indivíduos, tal como o estudo de Fiorini e Bardagi (2018), onde os indivíduos jovens adultos, integrados nas famílias caracterizadas com um funcionamento mais saudável, apresentavam maiores valores de adaptabilidade, ao nível da carreira. Gondim e colaboradores (2014) procuram explicar a relação entre o funcionamento familiar e as competências socioemocionais, especificamente a adaptabilidade dos indivíduos. Assim, os indivíduos poderão adquirir aprendizagens, o que os levarão a mudar as suas atitudes e comportamentos, e conseqüentemente, a serem mais flexíveis, a se adaptarem e a se transformarem. Segundo os autores, essa aprendizagem será influenciada por fatores contextuais, tais como a família, a sociedade, e as organizações em que os indivíduos interagem. A aprendizagem poderá ocorrer, assim, através de ambientes formais, tais como instituições académicas, ou através de ambientes informais, onde se inclui a instituição familiar (Gondim et al., 2014).

A expressividade, a nível emocional, tem como características os comportamentos verbais ou não verbais das vivências emocionais, as mudanças de conduta resultantes das emoções, e a exteriorização das emoções (Dinis et al., 2011). Embora se encontre, na literatura, uma relação entre o funcionamento familiar e a expressividade, no presente estudo, não foi encontrada uma relação entre esses conceitos. Num estudo de Correia e Mota (2017), verificou-se que a expressividade se relaciona com a comunicação e com as trocas emocionais, no ambiente familiar, baixando os níveis de depressão dos seus membros. Todavia, nesse mesmo estudo, verificou-se que a expressividade predizia, de forma positiva, sintomas de ansiedade, facto que não era expectável.

Entre as subescalas Recursos Familiares e Adaptabilidade, os resultados demonstram que existe uma relação. Este resultado corrobora a literatura, que demonstra que os recursos da família potenciam as competências socioemocionais. Neste sentido, Saarni (1999) afirma que as competências socioemocionais, entre as quais a capacidade de o indivíduo se adaptar, são influenciadas por determinados fatores, como os contextos em que o indivíduo se move. Também, nesta lógica, Stratton e colaboradores (2010) definem os recursos familiares como os recursos que a família possui e a capacidade de adaptação, sendo que, para McBrien e colaboradores (2018), a adaptabilidade corresponde à habilidade do indivíduo para se ajustar a um variado repertório de situações sociais e emocionais.

No entanto, verifica-se que não existe uma relação entre as subescalas Recursos Familiares e Expressividade. Este resultado não valida a literatura, que relaciona estes dois conceitos. Dessarte, segundo Allison e colaboradores (2003), os recursos familiares potenciam a oportunidade de crianças e adolescentes se poderem expressar emocionalmente.

Para os autores, os recursos da família oferecem um sentido de apoio e segurança na expressão das emoções, pois esses recursos relacionam-se com a aceitação dos elementos da família, o respeito, o cuidado, a confiança, e a lealdade. Nesta sequência, inserem-se os estudos de Gosselin (2000) e de Mondim (2005), que também demonstraram a relação entre os recursos da família e a capacidade de as crianças se poderem expressar, pois num ambiente familiar onde as crianças sentem que têm oportunidade de serem ouvidas e que é importante o que têm para dizer, elas sentir-se-ão mais seguras e confiantes ao se expressarem.

No presente estudo, também não se verificou uma relação entre as subescalas Comunicação e Expressividade, embora, na literatura, se verifique essa relação. Mondim (2005) demonstra a importância dessa relação, pois é através da comunicação, no seio familiar, que a criança se poderá expressar. Segundo a autora, os processos comunicacionais são constituídos pelo ouvir e pelo falar. O aspeto ouvir é um auxiliador no entendimento, na proximidade, no amor, e na resolução de diferenças, enquanto que o aspeto falar auxilia a compreensão dos desejos do indivíduo e na satisfação das necessidades. Nesta aceção, através da comunicação no seio familiar, as crianças poderão aprender não só a exprimir-se, mas a desenvolver as suas competências socioemocionais.

Relativamente à relação entre a Comunicação e a Adaptabilidade, não existe uma relação entre essas subescalas, neste estudo. No entanto, Gosselin (2000), demonstrou que, nas relações familiares, onde existem comunicação de instruções, que visam responder às necessidades das crianças, e transmissão da responsabilidade de executarem as tarefas e da supervisão, o desenvolvimento das habilidades das crianças é potenciado de forma superior. Desta forma, são transmitidos às crianças comportamentos pró-sociais, que lhe permitirão uma maior adaptabilidade, a nível social e académico.

Também não se verificou uma relação entre as subescalas Dificuldades Familiares e Adaptabilidade. Também este resultado parece contrariar o que é encontrado na literatura. Assim, segundo Petrucci e colaboradores (2016), existe uma relação entre as variáveis, pois as dificuldades no âmbito familiar, tais como conflituosidade e hostilidade, entre os membros familiares, ou dificuldades financeiras, poderão potenciar dificuldades na adaptabilidade nos diferentes ambientes. Neste sentido, também Rubin & Burgess (2002) relacionam a relação entre os pais e as crianças com o comportamento adaptativo ou maladaptativo das últimas. Para os autores, as crenças e perceções desajustadas dos pais irão influenciar os comportamentos e as emoções das crianças, potenciando comportamentos mal adaptativos. Por outro lado, crenças e perceções ajustadas poderão potenciar a competência social e a

adaptabilidade. No entanto, mais uma vez, se salvaguarda que estes resultados se referem à faixa etária das crianças.

No que concerne às subescalas Dificuldades Familiares e Expressividade, os resultados também demonstraram que não existe uma relação entre ambas. Ao contrário deste resultado, a literatura demonstra uma relação entre as dificuldades na família e a expressividade. Deste modo, Rubin & Burgess (2002) defendem que o ambiente familiar influencia o desenvolvimento das competências socioemocionais. Assim, se existirem dificuldades nos ambientes familiares, estas poderão propiciar o aparecimento de problemas a nível comportamental, tais como agressividade, retraimento ou inibição. No entanto, ambientes familiares ajustados possibilitam segurança e confiança e nível interpessoal, autoestima e autoconfiança, reciprocidade e empatia, o que está relacionado com a expressividade emocional e o comportamento das crianças. Nesta perspetiva, Cumberland-Li e colaboradores (2003), postularam que determinadas dificuldades no seio familiar, especificamente comportamentos relacionados com a emocionalidade negativa, tais como a hostilidade dos pais e a sua expressão de emocionalidade de cariz negativo, relacionam-se com a expressividade de emoções negativas e agressividade nas crianças.

No que concerne à segunda hipótese, também não se encontraram, no presente estudo, diferenças entre o sexo dos/as participantes, ao nível das competências socioemocionais, o que permite também rejeitar essa hipótese. Este resultado foi ao encontro do resultado de um estudo preconizado por Del Prette e Del Prette (2002), no qual também não se encontraram diferenças entre os sexos feminino e masculino, nessas competências. No entanto, na literatura, é possível encontrar uma relação entre essas duas variáveis, como no estudo de Fung e colaboradores (2019), em que as crianças do sexo feminino demonstraram maiores competências socioemocionais que as crianças do sexo masculino. Resultados idênticos foram verificados no estudo de Del Prette e colaboradores (2014), em que adolescentes do sexo feminino demonstraram serem detentoras de maiores competências socioemocionais que adolescentes do sexo masculino. Da mesma forma, MacDermott e colaboradores (2010) também verificaram resultados similares num estudo feito com crianças e adolescentes.

No entanto, neste presente estudo, é possível verificar que o sexo feminino apresentou valores mais altos, ao nível da expressividade, assim como num estudo de Correia e Mota (2017), os indivíduos do sexo feminino demonstraram níveis superiores de expressividade. No estudo de Del Prette e Del Prette (2001) também se verificaram diferenças entre os sexos, ao nível da expressividade, sendo que indivíduos do sexo feminino demonstraram mais habilidades ao expressar sentimentos de cariz positivo, enquanto os indivíduos do sexo

masculino demonstraram mais habilidades ao expressar sentimentos de cariz negativo. Os resultados de um estudo de López (2018) também vão ao encontro do que fora encontrado na literatura, pois, no seu estudo, os indivíduos do sexo feminino demonstraram narrativas mais ricas em expressividade emocional e com traços mais interpessoais e terapêuticos que os indivíduos do sexo masculino.

Relativamente à terceira hipótese, este estudo verificou que existem diferenças, relativamente ao estado civil, nas competências socioemocionais, sendo que, os solteiros apresentaram mais competências socioemocionais do que os casados, o que permite aceitar esta hipótese. Embora não tivesse sido possível encontrar literatura que confirmasse que essas diferenças poderão ter repercussões nas competências socioemocionais, segundo o estudo de Extremera e Fernández-Berrocal (2004), existe uma relação entre as competências socioemocionais e as relações interpessoais, influenciando na quantidade e qualidade das relações. Também Alzina e Escoda (2007) mencionaram a importância das competências socioemocionais nas relações interpessoais, pois auxiliam no reconhecimento dos sentimentos e nas perspetivas dos outros indivíduos, auxiliam no reconhecimento das semelhanças e diferenças dos outros indivíduos, auxiliam no manejo de competências comunicacionais e sociais na interação, e ajudam na prevenção, manejo e resolução de conflitos. Neste sentido, Alzina (2009) relacionou competências socioemocionais com as relações, sendo que essas competências poderão auxiliar nas relações entre casais, prevenindo e solucionando conflitos, prevenindo a violência e auxiliando na educação dos/as filhos/as. Nesta perspetiva, as competências socioemocionais auxiliam os indivíduos para que possam estar mais satisfeitos, nas dimensões pessoal e interpessoal, e ajudam a prevenir situações de conflito, separações, divórcios, tristeza, e depressões, entre outras.

Através da quarta hipótese, procurou-se perceber se existem diferenças, ao nível das competências socioemocionais, nas habilitações literárias dos/as participantes. No presente estudo, não se encontraram diferenças ao nível das competências socioemocionais, nas habilitações literárias dos/as participantes, o que permite rejeitar a hipótese. Este resultado também não é corroborado pelo que foi encontrado na literatura, tal como defendem Alzina & Escoda (2007), que relacionam as competências socioemocionais com a capacidade de o indivíduo gerir as situações, no âmbito académico. Assim, para os autores, existe uma maior facilidade em aprender os conteúdos de cariz académico, se o indivíduo estiver motivado, souber controlar os seus impulsos, se demonstra iniciativa, se é responsável, entre outros fatores. Da mesma forma, Extremera e Fernández-Berrocal (2004), demonstraram que o

desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as está relacionado com o rendimento acadêmico.

Este estudo também tentou perceber se existem diferenças, ao nível das competências socioemocionais, nos estados da profissão, sendo que os resultados mostram uma relação entre as variáveis (de uma forma global), o que permite aceitar a quinta hipótese formulada, no presente estudo. Essas diferenças são significativas entre os estudantes e os empregados, sendo que os estudantes têm maiores competências socioemocionais do que os empregados. A literatura também vem demonstrando que existe uma relação entre as competências socioemocionais e a profissão dos indivíduos. Talavera e Pérez-González, (2007) afirmam que as competências socioemocionais auxiliam na empregabilidade dos indivíduos, pois constituem uma ferramenta para auxiliar os indivíduos a terem mais automotivação perante as dificuldades, a resolver mais adequadamente os conflitos interpessoais, a saberem trabalhar melhor em equipa, ou a resistir perante elevados níveis de tensão. Contudo, para estes autores, as competências socioemocionais vão-se aprimorando, ao longo do tempo, através do treino, da prática, e da experiência, logo os estudantes e os recém-licenciados têm menores competências sociais que os indivíduos trabalhadores, o contradiz o resultado obtido no presente estudo. Por seu lado, Gondim e colaboradores (2014) também afirmaram a importância das competências socioemocionais a nível profissional. Para estes, essas competências poderão auxiliar em vários domínios, tais como nas habilidades sociais e de comunicação, a nível criativo, na administração das diferenças culturais, na gestão de riscos e responsabilidades. Segundo os autores, as competências socioemocionais proporcionam ao indivíduo a possibilidade de integrar os seus conhecimentos, as suas habilidades e as suas atitudes no âmbito profissional e organizacional, atribuindo, assim, êxito e valor, quer ao próprio indivíduo, quer à própria organização.

Conclusão

Nesta parte final, é pertinente tecer algumas considerações relativamente aos resultados obtidos, assim como as suas limitações e implicações, dando sugestões para estudos futuros.

No presente estudo, procurou-se perceber se existe uma relação entre as competências socioemocionais e o funcionamento familiar, e as competências socioemocionais e determinadas variáveis sociodemográficas. Analisando os dados, verificou-se que alguns resultados obtidos não corroboraram os dados existentes na literatura.

Como já foi dito, anteriormente, as competências socioemocionais precisam ainda de ser mais pesquisadas, na população adulta. A própria pesquisa, destas competências, pode tornar-se um pouco confusa, pela própria definição, que, muitas vezes é confundida com outros termos, tais com a IE.

Algumas limitações também poderão ser apontadas, no presente estudo. Primeiramente, o facto de os dados serem obtidos numa única instituição universitária, sendo os dados recolhidos forma não-aleatória, por conveniência e por bola de neve (membros próximos dos/as alunos/as), o que limita a generalização de resultados. Por outro lado, a quantidade de questionários administrados simultaneamente, para a recolha dos dados poderá ter tido um efeito enviesador, pois os/as respondentes poderão ter seleccionado as respostas ao acaso, devido ao efeito de cansaço.

Assim, como sugestão, para futuros estudos, considera-se importante a inclusão de amostras de participantes mais heterogéneas e representativas e a administração de um protocolo de instrumentos de menor dimensão, atendendo que o estudo presente estava inserido num outro estudo, com um protocolo maior. Poderá, também, ponderar-se a utilização de versões breves dos instrumentos em que isso seja possível, sem comprometer as qualidades psicométricas dos mesmos.

Apesar das limitações anteriormente referidas, este estudo tem a sua pertinência, pois o estudo das competências socioemocionais nos adultos, e em particular, da relação entre as competências socioemocionais e o funcionamento familiar ainda carece de mais esforços. Apesar de existir, na literatura, muitos estudos, estes versam-se, sobretudo, para a população infantil e juvenil.

Referências Bibliográficas

- Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 1175-1179. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.256>
- Adams, C., Hillman, N., & Gaydos, G. (1994). Behavioral difficulties in toddlers: Impact of socio-cultural and biological risk factors. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(4), 373-381. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2304_3
- Alarcão, M., & Gaspar, M. (2007). Imprevisibilidade familiar e suas implicações no desenvolvimento individual e familiar. *Paidéia*, 17(36), 89-102. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100009>
- Allison, S., Stacey, K., Dadds, V., Roeger, L., Wood, A., & Martin, G. (2003). What the family brings: Gathering evidence for strengths-based work. *Journal of Family Therapy*, 25(3), 263-284. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-6427.00248>
- Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Alzina, R., & Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Arshat, Z., Ismail, Z., & Omar, R. (2018). Effects of family functioning on socioemotional behaviour of children in low income family. *Journal of Social Science and Humanities*, 1(2), 47-52. <https://doi.org/10.26666/rmp.jssh.2018.2.8>
- Augustin, D., & Frizzo, G. (2015). A Coparentalidade ao Longo do Desenvolvimento dos Filhos: Estabilidade e Mudança no 1º e 6º Ano de Vida. *Interação Psicológica*, 19(1), 13-24. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v19i1.29239>
- Bandeira, M., Rocha, S., Freitas, L., Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em estudo*, 11(3), 541-549. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300010>
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Press.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl), 13-25.

- Botha, F. & Booysen, F. (2013). Family functioning and life satisfaction and happiness in South African households. *Social Indicators Research*, 119(1), 163-182. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0485-6>
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759–775. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.759>
- Brock, L., & Curby, T. (2016). The role of children's adaptability in classrooms characterized by low or high teacher emotional support consistency. *School Psychology Review*, 45(2), 209-225. <https://doi.org/10.17105/SPR45-2.209-225>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619– 647). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10176-018>
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernandez-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Eletrônica Interuniversitária de Formação del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Canha, L., & Neves, S. (2008). *Promoção de Competências Pessoais e Sociais, Desenvolvimento de um Modelo Adaptado a crianças e jovens com deficiência, Manual*. Associação de Paralisia Cerebral de Odemira: Instituto Nacional para a Reabilitação.
- Caprara, G., Pastorelli, C., Regalia, C., Scabini, E., & Bandura, A. (2005). Impact of adolescents' filial self-efficacy on quality of family functioning and satisfaction. *Journal of Research on Adolescence*, 15(1), 71-97. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00087.x>
- Carr, A. (2016). *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology: A contextual approach* (3^a ed.). Routledge.
- Carter, A., & Murdock, K. (2001). The family as a context of psychological functioning. In E. L. Grigorenko & R. J. Sternberg (Eds.), *Family environment and intellectual functioning: A life-span perspective* (pp. 1–22). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Cherniss, C. (2000). Social and emotional competence in the workplace. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 433–458). Jossey-Bass.
- Cia, F., Pamplin, R., & Del Prette, Z. (2006). Comunicação e participação pais-filhos: Correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paidéia*, 16(35), 395-406. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300010>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). 2003. *Safe and Sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. <https://casel.org/safe-and-soul-guide-to-sel-programs/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). 2019. *The CASEL Guide to Schoolwide Social and Emotional Learning*. <https://schoolguide.casel.org/>
- Correia, F., & Mota, C. (2017). Papel do Ambiente Familiar no desenvolvimento de Sintomatologia Psicopatológica em Jovens Adultos. *Psicologia Clínica*, 29(2), 253-271.
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407-424. <https://doi.org/10.14417/ap.701>
- Cruz, D., Narciso, I., Muñoz, M., Pereira, C., & Sampaio, D. (2013). Adolescents and self-destructive behaviours: An exploratory analysis of family and individual correlates. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 21, 271-288. <http://hdl.handle.net/10451/22919>
- De Oliveira, L. (1980). *Piaget para principiantes* (Vol. 8). Grupo Editorial Summus.
- De Sousa, A. (2008). A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana De Educación*, 44(7), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie4472172>
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Vozes.
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2002). Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: Indicadores sociométricos associados a frequência versus dificuldade [Evaluation of children's social skills using a multimedia social skills

- inventaire: Psychometric indexes of frequency versus difficulty]. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 61–73. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100009>
- Del Prette, Z., Teodoro, M., and Del Prette, A. (2014). Social skills of adolescents: convergent validity between IHSA-Del-Prette and MESSY. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 31(1), 15-24. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2014000100002>
- Denham, S. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, and Behaviour*, 11 (1), 1-48.
- Dias, M. (2011). Um olhar sobre a família na perspectiva sistémica—o processo de comunicação no sistema familiar. *Gestão e desenvolvimento*, 19, 139-156. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2011.140>
- Dias, M. (2015). A comunicação como processo de interação e de integração no sistema familiar – os valores. *Gestão E Desenvolvimento*, 23, 85-105. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2015.273>
- Dinis, A., Gouveia, J., & Xavier, A. (2011). Estudo das características psicométricas da versão portuguesa da Escala de Expressividade Emocional. *Psychologica*, (54), 111-137. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606_54_5
- dos Santos, M., Silva, T., Spadari, G., & Nakano, T. (2018). Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. *Gerai: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 4-10. <http://dx.doi.org/10.36298/gerais2019110102>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: a meta- 35 analysis of school-based universal interventions: social and emotional learning. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M. (Ed.). (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M., & Mocerri, D. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: The American experience. *Research Papers in Education*, 27(4), 423-434. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.690243>
- Epstein, N., Baldwin, L., & Bishop, D. (1983). The McMaster family assessment device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9(2), 171-80. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1983.tb01497.x>

- Extremera P., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Falceto, O., Busnello, E., & Bozzetti, M. (2000). Validação de escalas diagnósticas do funcionamento familiar para utilização em serviços de atenção primária à saúde. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 7(4), 255-263.
- Fife-Schaw, C. (2006). Levels of Measurement. In G. M. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, & J. A. Smith (Eds.), *Research methods in psychology* (pp. 50–63). Sage Publications, Inc.
- Fiorini, M., & Bardagi, M. (2018). Funcionamento familiar, diferenciação do self e adaptabilidade de carreira de universitários brasileiros. *Psicología desde el Caribe*, 35(3), 210-223. <https://doi.org/10.14482/psdc.35.3.155.2>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>
- Fung, W., Chung, K., & Cheng, R. (2019). Gender differences in social mastery motivation and its relationships to vocabulary knowledge, behavioral self-regulation, and socioemotional skills. *Early Education and Development*, 30(2), 280-293. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1544004>
- Gardner, H. (1997). Multiple intelligences as a partner in school improvement. *Educational leadership*, 55(1), 20-21.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence: The 10th Anniversary Edition*. Bantam Books.
- Gondim, G., Morais, D., & Brantes, A. (2014). Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 394-406.
- Gosselin, C. (2000). Fonction des comportements parentaux: révision de la notion de sensibilité maternelle. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 103-111.
- Groves, K. (2005). Gender Differences in Social and Emotional Skills and Charismatic Leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(3), 30-46. <https://doi.org/10.1177/107179190501100303>

- Hochfeld, T. (2007). Missed opportunities: Conservative discourses in the draft National Family Policy of South Africa. *International Social Work*, 50(1), 79–91. <https://doi.org/10.1177/0020872807071484>
- Jones, D., Forehand, R., Rakow, A., Colletti, C., McKee, L., & Zalot, A. (2008). The specificity of maternal parenting behavior and child adjustment difficulties: A study of inner-city African American families. *Journal of Family Psychology*, 22(2), 181–192. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.2.181>
- Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Kessler, R., McLaughlin, K., Green, M., Gruber, M., Sampson, N., Zaslavsky, A., Aguilar-Gaxiola, S., Alhamzawi, A., Alonso, J., Angermeyer, M., Benjet, C., Bromet, E., Chatterji, S., de Girolamo, G., Demyttenaere, K., Fayyad, J., Florescu, S., Gal, G., Gureje, Haro, J., Hu, C., Karam, E., Kawakami, N., Lee, S., Lépine, J., Ormel, J., Posada-Villa, J., Sagar, R., Tsang, A., Ustun, T., Vassilev, S., Viana, M., & Williams, D. (2010). Childhood adversities and adult psychopathology in the WHO World Mental Health Surveys. *The British Journal of Psychiatry*, 197(5), 378–385. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.110.080499>
- Kwon, K., Hanrahan, A., & Kupzyk, K. (2017). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 75-88. <https://doi.org/10.1037/spq0000166>
- Ladd, G. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 333-359. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.333>
- Laible, D. (2010). Does it matter if preschool children and mothers discuss positive vs. negative events during reminiscing? Links with mother-reported attachment, family emotional climate, and socioemotional development. *Social Development*, 20,394-411. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00584.x>
- Lindqvist, E., & Vestman, R. (2011). The labor market returns to cognitive and noncognitive ability: Evidence from the Swedish enlistment. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(1), 101-28. <https://doi.org/10.1257/app.3.1.101>
- Little, S., Swangler, J., & Akin-Little, A. (2017). Defining social skills. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 9–17). Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_2

- López, E., & González, M. (2004). *Inteligencia en pareja: un encuentro entre la razón y la emoción*. Editorial Norma.
- López, J. (2018). *La Expresión y Comunicación Emocional como base de la Creatividad*. Asociación Internacional de Expresión y Comunicación Emocional.
- MacDermott, S., Gullone, E., Allen, J., King, N., & Tonge, B. (2010). The Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA): A psychometric investigation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(3), 301–314. <https://doi.org/10.1007/s10862-009-9154-0>
- Marin, A., Silva, C., Andrade, E., Bernardes, J., & Fava, D. (2017). Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 92-103. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir* (1ªed.). Psiquilíbrio Edições.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). Mayer-Savoley-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual. Multi-Health Systems.
- Mayer, J. (2004). What is Emotional Intelligence? *UNH Personality Lab.*, 8, 1-9. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American psychologist*, 63(6), 503. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- McBrien, A., Wild, M., & Bachorowski, J. (2018). Social-Emotional Expertise (SEE) Scale: Development and Initial Validation. *Assessment*, 27(8), 1718–1730. <https://doi.org/10.1177/1073191118794866>
- Mombelli, M., Costa, J., Marcon, S., & Moura, C. (2011). Estrutura e suporte familiar como fatores de risco de stress infantil. *Estudos de Psicologia*, 28, 327-335. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000300004>
- Mondin, E. (2005). Interações afetivas na família e na pré-escola. *Estudos de Psicologia*, 10, 131-138. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000100015>
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moos, R., & Moos, B. (1986). Family Environment Scale Manual (2nd ed.). *Consulting Psychologists Press, Inc.*
- Moreira, P., Crusellas, L., Sá, I., Gomes, P., & Matias, C. (2010). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary

- school children: Results from a 4-year study in Portugal. *Health promotion international*, 25(3), 309-317. <https://doi.org/10.1093/heapro/daq029>
- Moreira, P., Jacinto, S., Pinheiro, P., Patrício, A., Crusellas, L., Oliveira, J., & Dias, A. (2014). Long-term impact of the promotion of social and emotional skills. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 634–641. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427404>
- Morgado, A., Dias, M., & Paixão, M. (2013). O desenvolvimento da socialização e o papel da família. *Análise Psicológica*, 31(2), 129-144. <https://doi.org/10.14417/ap.751>
- Nakano, T. (2018). *Psicologia positiva aplicada à educação*. Vetor Editora.
- Ogwo, A. (2013). Adolescents-parent relationships as perceived by younger and older adolescents: child & adolescent therapy and e-therapy. *IFE Psychologia: An International Journal*, 21(3), 224-229.
- Olson, D., Sprenkle, D., & Russell, C. (1979). Circumplex model of marital and family system: I. Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. *Family Process*, 18(1), 3-28. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1979.00003.x>
- Olson, D. (2011). FACES IV and the Circumplex Model: validation study. *Journal of Marital Family Therapy*, 37(1), 64-80. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2009.00175.x>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2015). Programas de Prevenção/Promoção de Competências. <https://recursos.ordemdospsicologos.pt/programas>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- Ortiz, M., & Rendón, M. (2010). Competência Social: una revisión conceptual. *Tipica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 6(1), 1-10.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais - A complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Silabo.
- Prado, D. (2017). *O que é família*. Brasiliense.
- Roman, N., Schenck, C., Ryan, J., Brey, F., Henderson, N., Lukelelo, N., Minnaar-McDonald, M., & Saville, V. (2016). Relational aspects of family functioning and family satisfaction with a sample of families in the Western Cape. *Social Work*, 52(3), 303-312. <https://doi.org/10.15270/52-3-511>

- Romer, N., Ravitch, N., Tom, K., Merrell, K., & Wesley, K. (2011). Gender differences in positive social-emotional functioning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 958–970. <https://doi.org/10.1002/pits.20604>
- Rubin, K., & Burgess, K. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (pp. 383–418). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Saarni, C. (1999). A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective. *Educational Resources Information Center*, 1-20.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Santos, A., & Cunha, M. (2021). *Validação da Versão Portuguesa da Social-Emotional Expertise (SEE) Scale*. [Tese de Mestrado, ISMT]. Repositório ISMT. <http://repositorio.ismt.pt/jspui/handle/123456789/1302>
- Sbicigo, J., & Dell'Aglio, D. (2012). Ambiente familiar e adaptação psicológica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(3), 615-622. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000300022>
- Schultz, D., & Shaw, D. (2003). Boys' maladaptive social information processing, family emotional climate, and pathways to early conduct problems. *Social Development*, 12(3), 440-460. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00242>
- Silva, S. (2022). A importância da comunicação no desenvolvimento socioemocional. In M. Gonçalves & B. Jesus (Eds.), *Educação Contemporânea* (1ª ed., Vol. 38, pp. 7-11). Editora Poisson. <https://doi.org/10.36229/978-65-5866-178-8>
- Simionato, M., & Oliveira, R. (2003). Funções e transformações da família ao longo da história. *Anais do I Encontro Paranaense de Psicopedagogia*, 57-66.
- Skinner, H., Steinhauer, P., & Santa-Barbara, J. (1983). The Family Assessment Measure. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 2(2), 91-105. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-1983-0018>
- Smolka, A., Laplane, A., Magiolino, L., & Dainez, D. (2015). O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação & Sociedade*, 36, 219-242. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030>
- Souza, J., Abade, F., Silva, P., & Furtado, E. (2011). Avaliação do funcionamento familiar no contexto da saúde mental. *Archives of Clinical Psychiatry*, 38, 254-259. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832011000600007>

- Sprenkle, D., & Olson, D. (1978). Circumplex model of marital and family systems IV: An empirical study of clinic and nonclinic couples. *Journal of Marriage and Family Counseling*, 4, 59-74. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1983.00069.x>
- Stratton, P., McGovern, M., Wetherell, A., & Farrington, C. (2006). Family therapy practitioners researching the reactions of practitioners to an outcome measure. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 27(4), 199-207. <https://doi.org/10.1002/j.1467-8438.2006.tb00722.x>
- Stratton, P., Bland, J., Janes, E., & Lask, J. (2010). Developing an indicator of family function and a practicable outcome measure for systemic family and couple therapy: the SCORE. *Journal of Family Therapy*, 32(3), 232-258. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.2010.00507.x>
- Talavera, E., & Pérez-González, J. (2007). Formação em competências sócio-emocionais através de estágios em empresas. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40(1), 90-113.
- Tannen, D. (Ed.). (1993). *Gender and conversational interaction*. Oxford University Press.
- Teixeira, P. (2021). Lev Semionovich Vygotsky. *Revista Coleta Científica*, 5(10), 09-14. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5725896>
- Torres, A., & Venâncio, J. (2016). Effects of an innovative group program of multisensory stimulation of older adults. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences.*, 387-396. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.07.02.37>
- Trivellato-Ferreira, C., & Marturano, E. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 42(3), 549-558.
- Valencia, L., & Lopez, G. (2011). Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en habilidades sociales en niñas entre dos y tres años de edad [The relationship between social family climate and social skills performance in boys and girls between two and three years of age]. *Acta Colombiana de Psicología*, 14(1), 19-30.
- Vilaça, M., Silva, J., & Relvas, A. (2014). Systemic Clinical Outcome Routine Evaluation: SCORE-15. *Avaliação familiar: Funcionamento e intervenção*, 1, 23-41. http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0839-6_1
- Wagner, A., & Mosmann, C. (2008). Dimensiones de la conyugalidad y de la parentalidad: un modelo correlacional. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 79-103.

- Walker, R., & Shepherd, C. (2008). *Strengthening Aboriginal family functioning: What works and why?* Australian Institute of Family Studies.
- Whittaker, J., Harden, B., See, H., Meisch, A., & Westbrook, T. (2011). Family risks and protective factors: Pathways to early head start toddlers' social–emotional functioning. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 74–86. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.007>

Anexos

Anexo A. Dados Descritivos – Competências Socioemocionais – Score Total

Tabela 7.

Descritivos das Competências Socioemocionais-Score Total

		Estatística	Desvio Padrão
Competências	Média	3,4618	,02652
Socioemocionais - Score Total	95% de Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior Limite superior	3,4097 3,5140
	5% da média aparada	3,4720	
	Mediana	3,4800	
	Variância	,238	
	Erro Padrão	,48753	
	Mínimo	1,68	
	Máximo	4,96	
	Amplitude	3,28	
	Amplitude interquartil	,64	
	Assimetria	-,351	,133
	Curtose	,703	,265

Anexo B. Dados Descritivos – Funcionamento Familiar – Score Total

Tabela 8.

Descritivos do Funcionamento Familiar-Score Total

		Estatística	Desvio Padrão
Funcionamento Familiar	Média	2,0627	,03691
- Score Total	95% de Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior 1,9901	
		Limite superior 2,1353	
	5% da média aparada	2,0241	
	Mediana	1,9333	
	Variância	,461	
	Erro Padrão	,67863	
	Mínimo	1,00	
	Máximo	4,60	
	Amplitude	3,60	
	Amplitude interquartil	,93	
	Assimetria	,868	,133
	Curtose	,848	,265

Anexo C. Testes de Normalidade

Tabela 9.

Testes de Normalidade

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Competências Socioemocionais- Score Total	,059	338	,006	,989	338	,012
Funcionamento Familiar- Score Total	,081	338	,000	,949	338	,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors