Revista Brasileira de **Terapias Cognitivas**
2017•13(2)•pp.92-103

Angela Helena Marin [1]
Cecília Tonial da Silva [2]
Erica Isabel Dellatorre Andrade [3]
Jade Bernardes [4]
Débora Cristina Fava [5]

Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados

Social-emotional competence: concepts and associated instruments

Resumo

O construto competência socioemocional tem sido destacado na literatura pela sua relação com a qualidade do desenvolvimento e ajustamento social e emocional de crianças e adolescentes, contribuindo tanto para a promoção quanto para a avaliação do nível de prazer e bem-estar ao longo da vida. Constata-se, entretanto, uma pluralidade em relação a forma como tem sido definido e avaliado nos estudos. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo revisar o construto competência socioemocional, identificando como ele tem sido apresentado em estudos nacionais e internacionais, tendo em vista diferencia-lo de outros construtos associados, assim como rastrear instrumentos que têm sido utilizados para sua avaliação. Discute-se que a competência socioemocional é um construto complexo, que compreende outros conceitos, como o de habilidades, estando relacionado aos conceitos de inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional.

Palavras-chave: Competência socioemocional; desenvolvimento psicossocial; ajustamento emocional.

Abstract

The socio-emotional competence construct has been highlighted in the literature for its relation to the quality of development and social and emotional adjustment of children and adolescents, contributing both to the promotion and evaluation of the level of pleasure and well-being throughout life. However, a plurality is observed in relation to the way it has been defined and evaluated in many studies. In this sense, the present study aimed to review the social-emotional competence construct, identifying how it has been presented in national and international studies, in order to distinguish it from other associated constructs, as well as to track instruments that have been used for its evaluation. It is argued that social-emotional competence is a complex construct, which includes other concepts, such as that of skills, being related to the concepts of emotional intelligence and social-emotional development.

Keywords: Social-emotional competence; psychosocial development;emotional adjustment.

[1] Doutora em psicologia UFRGS e especialista em terapia de casal e família. - (Professora dos cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia - Unisinos/RS).
[2] Psicóloga, especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental pelo IWP. - (Psicóloga e Mestranda em Psicologia Clínica - UNiSINOS Sócia Instituto do Comportamento São Leopoldo/RS).
[3] Especialista em Terapia Cognitiva-Comportamental pela PUCRS. Especialista em Dependência Química pela UNIAD-UNIFESP. Especialista em Direito Público pela Escola Superior da Magistratura Federal. - (Psicóloga, Mestranda em Psicologia Clínica - Unisinos/RS - EFIES - Núcleo de Estudos sobre a Família e Instituições Educacionais e Sociais).
[4] Acadêmica de Psicologia - Unisinos/RS - (Acadêmica de Psicologia da Unisinos/RS. Bolsista de iniciação científica no grupo de pesquisa NEFIES. Estagiária no Projeto de Atenção Ampliada à Saúde - PAAS).
[5] Mestre em Psicologia - Cognição Humana, PUCRS. Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental. Terapeuta Cognitiva Certificada pela FBTC com formação em Manejo do Comportamento Infantil (PVCC/USA) - (Doutoranda em Psicologia Clínica - Unisinos/RS Coordenadora da ELO - Psicologia e Desenvolvimento) - Porto Alegre - RS - Brasil.

Correspondência:
Débora Cristina Fava.
Instituição: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Centro de Ciências da Saúde, Área de Conhecimento e Aplicação de Psicologia.
Av. Unisinos, 950.
São Leopoldo - RS.
CEP: 93022-000.
E-mail: deborafava@gmail.com

Este artigo foi submetido no SGP (Sistema de Gestão de Publicações) da RBTC em 14 de Dezembro de 2017. cod. 581.
Artigo aceito em 28 de Abril de 2018.

DOI: 10.5935/1808-5687.20170014

INTRODUÇÃO

As habilidades não cognitivas são habilidades que compreendem construtos de diferentes categorias, tais como atitudes, crenças, qualidades emocionais e sociais e traços de personalidade (Lipnevich & Roberts, 2012). Tais categorias compreendem diversas habilidades e competências e, frequentemente, estão associadas ao constructo da competência socioemocional (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011) Atualmente, esse construto tem sido relacionado a qualidade do desenvolvimento e ajustamento social e emocional de crianças e adolescentes, contribuindo tanto para a promoção quanto para a avaliação do nível de prazer e bem-estar das pessoas ao longo da vida (Guerra & Bradshaw, 2008; Lipnevich & Roberts, 2012; Major & Seabra-Santos, 2013; Santos, Nakano, & Silva, 2015).

Frente à relevância da temática e do impacto que as competências socioemocionais parecem ter na vida dos indivíduos, o presente estudo teve como objetivo revisar o construto competência socioemocional, identificando como ele tem sido apresentado em estudos nacionais e internacionais, tendo em vista diferencia-lo de outros construtos associados, assim como rastrear instrumentos que têm sido utilizados para sua avaliação. Para tanto, realizou-se uma revisão narrativa da literatura em diferentes bancos de dados, tais como BVS, Ebscohost, Scielo, Pepsic, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Google Scholar, buscando-se sistematizar dados teóricos e empíricos com vistas a ampliar o alcance a diferentes materiais, sem, contudo, exceder o foco sobre a área das ciências humanas.

Constatou-se que dentre os principais conceitos associados à competência socioemocional, destacam-se a inteligência emocional (Frederickson, Petrides, & Simmonds, 2012; Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997; Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011); a aprendizagem socioemocional (Durlak et al., 2011; Santos & Primi, 2014); a competência social (Naranjo-Meléndez, 2006; Rendón Arango, 2007; a competência emocional (De Oliveira Pavão, 2003, Goleman, 1995, Pérez-Escoda, Fillela, Bisquerra, &Alegre, 2012), as habilidades sociais (Del Prette et al., 2004); as habilidades socioemocionais (Abed, 2016); as habilidades não-cognitivas (Abed, 2016;Beuchamp & Anderson, 2010; Santos & Primi, 2014); e a regulação emocional (Lopes, Salovey, Côté, Beers, & Petty, 2005). Considerando sua presença e destaque na literatura pesquisada, enfatizaram-se os conceitos relativos à inteligência, habilidades e competências e suas variações.

Inteligência emocional

Para melhor compreender o conceito de competência socioemocional, é imprescindível entender o construto inteligência emocional. O constructo inteligência começou a ser delineado a partir dos primeiros instrumentos de avalição do quociente intelectual - Q.I, e foi entendido como uma aptidão ou capacidade de processar informações (Siqueira, Barbosa, & Alvez, 1999), além de representar a capacidade de percepção e compreensão de raciocinar abstratamente (Mayer, 2001). Contudo, com o rompimento da ideia dualista entre emoção e razão, a emoção passou a ser vista como uma peça fundamental para a construção dos processos cognitivos (Mayer & Caruso, 2008; Salovey & Mayer, 1990).

A teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1997), sinalizou que cognição humana era composta por diversas e independentes facetas entre as quais há uma relação de interdependência entre duas ou mais delas. Veenema e Gardner (1996) defenderam que a inteligência está vinculada a capacidade de resolução de problemas, uma vez que o indivíduo pode receber e modificar a informação a partir do nível de compreensão de si e dos outros. Assim, passou-se a reconhecer e valorizar as emoções, uma vez que podem aumentar a eficácia nas decisões e nos comportamentos (Branco, 2004). Compõem a Teoria das Inteligências Múltiplas as inteligências: linguística, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista, como consta na Tabela 1. Posteriormente, as inteligências espiritual, existencial e moral foram sugeridas, mas Gardner não incluiu na sua lista original.

Tabela 1. Inteligências Contempladas pela Teoria das Inteligências Múltiplas

Inteligências	*Conceitualização*
Linguística	Capacidade de usar as palavras, tanto na linguagem escrita, quanto falada, visando atingir objetivos.
Musical	Capacidade para reconhecer tons, melodias, ritmos, perceber, discriminar e de se expressar através da música.
Espacial	Capacidade de perceber com precisão o mundo visual e espacial. Inclui ser capaz de transformar o espaço e a sensibilidade a formas, linhas, cores, configurações, bem como a habilidade de trabalhar através de representação gráfica a partir da visualização de algo.
Corporal-cenestésica	Capacidade de solucionar problemas ou produzir algo se utilizando do corpo.
Interpessoal	Capacidade de trabalhar com outras pessoas de forma colaborativa, de compreender o que os outros sentem (suas emoções, estados de ânimo, motivações) e de comunicar-se bem de forma verbal e não verbal.
Intrapessoal	Capacidade de ver a si mesmo de forma acurada e de ser capaz de viver a vida efetivamente. Conhecimento de si, de seus próprios sentimentos e da intensidade das respostas emocionais.
Naturalista	Capacidade de observar, identificar e classificar espécies da fauna e flora. Conota conhecimento sobre os seres vivos e habilidade de entender situações relacionadas a natureza.

Destaca-se que, originalmente, a construção do conceito de IE foi desenvolvida por Salovey e Mayer (1990) que, partindo dos princípios estudados por Gardner (1983), elaboraram um modelo teórico, que define a IE como a maneira de vincular a emoção à inteligência, almejando o encontro de soluções para problemas (Flores & Tovar, 2005; Mayer & Salovey, 1997). Dessa forma, a IE se propõe a unificar o entendimento das emoções e das funções cognitivas, contrariando a teoria que propõe a separação entre razão e emoção (Rego & Fernandes, 2005). Ela deixou de ser um construto referido apenas no meio científico, quando o jornalista Goleman publicou seu livro intitulado "Inteligência Emocional", tornando-a conhecida como um importante preditor de sucesso (Mayer, 2001). Nesta obra a IE é destacada como um construto que pode ser apreendido, possibilitando a regulação emocional, a inibição dos impulsos, a motivação e a persistência frente a frustrações, além do desenvolvimento da empatia e da esperança (Goleman,1995).

Inicialmente, Goleman (1995), baseado nos estudos de Salovey e Mayer, definiu a IE em cinco categorias: autoconhecimento, autocontrole, automotivação, reconhecimento das emoções nos outros e habilidade em relacionamentos interpessoais. Contudo, mais tarde em publicações nas quais a IE aparece voltada especificamente a algum contexto, como o empresarial, por exemplo, a IE é apresentada em quatro categorias, a saber: autoconsciência, autocontrole, consciência social e gestão de relacionamentos interpessoais (Goleman, Boyatzis, & Mckee, 2007). Destaca-se que, apesar da impactante popularização do termo IE, Goleman (1995) foi alvo de crítica por parte da comunidade científica, especialmente devido a linguagem utilizada para abarcar um conceito considerado complexo e que já era bastante estudado (Correia, 1997).

Embora as publicações de Goleman sejam as mais divulgadas, no âmbito acadêmico o Modelo de Inteligência Emocional de Salovey e Mayer (Salovey & Mayer 1990; Mayer & Salovey, 2007) e o modelo de Inteligência Social e Emocional de Bar- On (1997) são os mais difundidos devido ao rigor teórico e empírico referente à formalização do conceito e aos instrumentos desenvolvidos para sua avaliação e mensuração (Neta, Garcia, & Gargallo, 2008).

O modelo de Mayer e Salovey (1997) pressupõe que a IE se caracteriza como uma habilidade cognitiva associada à inteligência geral, que reúne quatro habilidades diferentes: percepção de emoção (capacidade de perceber as emoções em si mesmo e nos outros), facilitação emocional (capacidade das emoções para ajudar a sinalizar mudanças ambientais importantes e de humor, ajudando indivíduos a ver uma situação de várias maneiras diferentes e auxiliar diferentes tipos de raciocínio), compreensão de emoções (conhecimento de emoções e do vocabulário emocional e como eles se combinam para criar outras emoções) e gerenciamento de emoções (capacidade de gerenciar suas próprias emoções e das pessoas ao seu redor). Compreende-se que este modelo emerge dos processos psicológicos básicos, estabelecendo que é fundamental desenvolver habilidades socioemocionais para o desenvolvimento intelectual (Cabello, Ruiz-Aranda, & Fernandez-Berrocal, 2010).

Propondo uma perspectiva integrativa, Bar-On (2006) conceituou a inteligência socioemocional, referindo que o constructo consiste em competências, habilidades e facilitadores emocionais e sociais, divididos em cinco áreas diferentes que interagem uns com os outros: intrapessoais (consciência emocional, assertividade, independência, autoestima e autorrealização); interpessoais (empatia, responsabilidade social e relações interpessoais); gerenciamento do estresse (tolerância ao estresse e controle de impulsos); adaptabilidade (flexibilidade e resolução de problemas) e humor geral (felicidade e otimismo). Assim, construiu um modelo misto que inclui a associação da personalidade e da habilidade de automotivação e regulação emocional (Flores & Tovar, 2005), ou seja, a combinação de competências intra e interpessoais, habilidades de adaptação, manejo de estresse e estado emocional (Bar-On, 2006).

Como visto, a IE tem sido foco de vários estudos, mas ainda há inconsistência na literatura sobre seu entendimento. Apesar disso, indica-se que as distintas teorias se complementam e, principalmente, que a IE é um construto associado a competência socioemocional (Frederickson et al., 2012; Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011; Neta et al., 2008).

Habilidades e competência socioemocional

A IE está associada ao que, atualmente, é conceituado como habilidades sociais, compreendidas como um conjunto de repertório comportamental adequado a diferentes situações e contextos que contribuirão para o desempenho socioemocional (Del Prette & Del Prette, 2007). As habilidades sociais consistem em comportamentos que expressam sentimentos, atitudes, desejos, opiniõese direitosque devem ser adequadosa situação, solucionar problemas imediatose também minimizar a probabilidade de futuros problemas. As habilidades estão distribuídas em classes que seriam interdependentes e complementares e estariam organizadas nas seguintes categorias: autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solucionar problemas interpessoaise habilidades sociais acadêmicas(Del Prette & Del Prette, 2001). As habilidades sociais são diversas, como, por exemplo, iniciar e manter conversações, falar em público, expressar amor, agrado e afeto, defender os próprios direitos, pedir favores, recusar pedidos, solicitar mudança no comportamento do outro, enfrentar críticas, entre outros (Caballo, 2003).

O uso do termo socioemocional associado às habilidades se refere àquelas que se formam através do desenvolvimento das relações interpessoais e afetivas, aliada a forma como a pessoa percebe, sente e nomeia a associação entre situações e comportamentos (Bolsoni-Silva, 2002; Caballo, 2014). Tais habilidades se modificam conforme a interação com o meio social, por isso podem ser objeto de intervenção específica, visando a uma melhor funcionalidade do sujeito (Lopez, 2008). Assim, as habilidades socioemocionais auxiliariam no bom desempenho

socioemocional, entendido como um conceito não estático e em formação, que se refere àutilização das habilidades socioemocionais, tendo em vista identificar problemas emocionais e de comportamento que poderiam interferir no seu uso (Murray et al., 2010; Thamilselvan, Kumar, Murthy, Sharma, & Kumar, 2015; Silva, Rodrigues, & Lauris, 2017). Entende-se, portanto, que existe um processo de desenvolvimento de tais habilidades para que seja atingido um nível satisfatório de competência socioemocional (CASEL, 2017), uma vez que esta inclui um conjunto de habilidades necessárias para atender às demandas que emergem nas relações, observando as exigências impostas pela cultura (Del Prette & Del Prette, 1999). Dessa forma, o conceito de competência abrangeria o de habilidades, acrescentando a noção de adequação do comportamento às demandas do contexto em que ele ocorre.

O desenvolvimento das habilidades e da competência socioemocionais (Abed, 2016), associado a aspectos de caráter e de personalidade (Carvalho & Santos, 2016; Smolka, Laplane, Magiolin, & Dainez, 2015),sustentam o que se define como desenvolvimento socioemocional (Eisenberg, 2006). Por sua amplitude, Del Prette e Del Prette (2003) ao abordar o desenvolvimento socioemocional, pontuam que "os conceitos de inteligência interpessoal, inteligência emocional, competência social, habilidades sociais etc. vêm sendo utilizados com muita liberdade, referindo-se à capacidade de articular sentimentos, pensamentos e comportamentos em padrões sociais adequados de desempenho em diferentes situações e demandas interpessoais" (p. 92).

Uma das perspectivas que abarca o desenvolvimento socioemocional é a teoria histórico-cultural de Vygostky (2010), compreendendo-o como "a interligação de um sistema de reações influenciado pelo meio social em que cada sujeito está inserido" (Piske, 2013, p. 12). Nesse ponto de vista, o desenvolvimento socioemocional aponta para o caráter social aprendido e das emoções que, por sua vez, suscitam pensamentos e ações. Com base nesta perspectiva, Piske (2013) afirma que o desenvolvimento socioemocional refere-se às vivências que os indivíduos apresentam em seu contexto histórico e cultural, as quais envolvem sentimentos e emoções, caracterizando-o como um fenômeno com um propósito, sentido e significado social.

Considerada o primeiro contexto de inserção, a família atua como mediadora das relações sociais, sendo responsável pela transmissão de valores e crenças presentes na sociedade (Dessen & Polônia, 2007), por meio de cuidados parentais, práticas educativas e estilos parentais (Alvarenga, Weber, Bolsoni-Silva, 2016; Marin, Piccinini, Gonçalves, & Tudge, 2012). Essa transmissão pode sofrer influência da qualidade da comunicação mãe-criança (Laible, 2011) e do clima familiar, que engloba dimensões como coesão, conflito e hierarquia (Teodoro, Allgayer, & Land, 2009), aspectos que têm sido destacados na literatura como associados ao desenvolvimento socioemocional.

Contudo, apesar de o sistema familiar exercer função central no desenvolvimento dos indivíduos, à medida que as crianças crescem e se inserem em novos contextos, lhe são possibilitadas novas experiências socioemocionais e cognitivas que também contribuem para o desenvolvimento socioemocional saudável (Petrucci, Borsa, & Koller, 2016). Nesse sentido, o contexto escolar também passa a ser apontado como promotor do desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes, contribuindo para o aprimoramento da competência socioemocional (Marin & Fava, 2016; Petrucci et al., 2016). Apesar de transitória, a relação com o professor pode servir de apoio emocional e fonte de segurança e, por isso, ser preditora do desenvolvimento de competências ou disfunções na criança (Berry & O'Connor, 2010; Hamre & Pianta, 2006; Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011; Pianta, Nimetz, & Bennett,1997; Petrucci et al., 2016; Simões & Alarcão, 2011). Também o clima escolar pode influenciar o desenvolvimento socioemocional (Petrucci et al., 2016), estando associado a adaptação escolar (Zullig, Huebner, & Patton, 2011) e as habilidades sociais (Marin & Fava, 2016). De acordo com Petrucci et al. (2016), se o clima escolar for percebido como positivo, ele pode promover o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, principalmente daqueles em situação de vulnerabilidade. Porém, quando negativo, pode atuar como fator de risco para o desenvolvimento saudável. Por isso, Del Prette e Del Prette (2002) indicam que o desenvolvimento socioemocional e, mais especificamente, um repertório elaborado de habilidades sociais, têm estado correlacionados de forma significativa com a saúde psicológica, aprendizagem, exercício de cidadania e sucesso pessoal e profissional.

Atentando a esses indicativos, programas de intervenção foram desenvolvidos com o objetivo de estimular a promoção e avaliação do desenvolvimento socioemocional por meio de atividades escolares, sendo que alguns preveem atividades com a família, com professores ou diretamente com as crianças, associando todos ou alguns destes (Marin & Fava, 2016). Dentre os diversos programas conhecidos que visam o desenvolvimento, aprendizagem e avaliação socioemocional, tem-se: 1) o Social and Emotional Learning – SEL, desenvolvido nos Estados Unidos e traduzido no Brasil como Aprendizagem Socioemocional – ASE, e o 2) Social and Emotional Aspects of Learning – SEAL, desenvolvido na Inglaterra (Department for Education and Skills, 2005; Lyle, 2013; National Institute for Heatlh and Care Excellence, 2008). A ASE se refere ao processo pelo qual os indivíduos adquirem e aplicam o conhecimento e habilidades necessárias para reconhecer e manejar emoções, alcançar objetivos, desenvolver e demonstrar empatia, estabelecer e manter relações saudáveis e tomar decisões responsáveis. Em vários países europeus, na Austrália e também na América, inclusive a Latina, os programas baseados na ASE têm se expandido, sendo vistos como iniciativas de promoção de saúde mental de base escolar (Coelho, Marchante, Sousa, & Romão, 2016; Durlak et al., 2011; Sklad, Diekstra, DeRitter, Ben, & Gravesteijn, 2012). Tais programas visam promover as competências intrapessoal, interpessoal e cognitiva e, para isso, são denominadas cinco categorias de competências: a) autocons-

ciência: reconhecer suas próprias emoções, limitações, valores; b) consciência social: preocupação com o outro, perceber as emoções do outro, aceitar sentimentos diferentes dos seus, lidar com a diferença e respeitar o próximo; c) tomada de decisão responsável: capacidade de identificar problemas reais, refletir sobre as situações, habilidade de solucionar problemas de forma ética, sem prejudicar o outro; d) relacionamento interpessoal: formar parcerias positivas com comprometimento e cooperação, comunicar-se efetivamente, capacidade de negociação, isto é, lidar de forma satisfatória com conflitos, saber pedir e oferecer ajuda e, e) autoregulação: gerenciar suas próprias emoções e comportamentos para chegar a determinado fim, envolvendo a motivação, a disciplina e a persistência diante de desafios, podendo utilizar-se de humor e criatividade (CASEL, 2017; Tacla, Norgren, Ferreira, Estanislau, & Fóz, 2014).

Essas competencias são sustentadas pela Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL, fundação que objetiva tornar a aprendizagem socioemocional baseada em evidências como parte integrante da educação desde a educação infantil até o ensino médio, por meio do desenvolvimento de instrumentos e diretrizes para aplicação da ASE nas escolas e contextos infantis (CASEL, 2017). A Figura 1 ilustra que a competência socioemocional compreenderia outras categorias de competências que por sua vez são constituídas por diversas habilidades sociais e emocionais.

No Brasil, o Instituto Ayrton Senna, em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro apresentaram o programa de avaliação de competências socioemocionais chamado SENNA (Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment) que integra a avaliação das competências socioemocionais às avaliações cognitivas e busca aprofundar as pesquisas sobre a associação entre as competências socioemocionais e o desempenho acadêmico. Santos e Primi (2014) redigiram um relatório com os resultados preliminares do projeto piloto, no qual relataram as evidências empíricas que sustentam o estudo. Um dos seus principais objetivos foi construir um instrumento cientificamente robusto, além de economicamente viável, que pudesse ser aplicado em larga escala para ser utilizado em pesquisas científicas na área de desenvolvimento socioemocional no contexto educacional. O programa está embasado no modelo Big Five, cujo modelo estatístico propõe explicar a personalidade em cinco fatores conhecidos como neuroticismo, extroversão, socialização, realização e abertura a experiências. Segundo os autores, esse instrumento permitiria classificar as habilidades socioemocionais nos cinco grandes domínios da personalidade.

O Instituto Ayrton Senna pretende disponibilizar o SENNA para apoiar gestores e educadores na tarefa de formular, executar e reorientar políticas públicas e práticas pedagógicas destinadas a melhorar a qualidade da educação no Brasil. Contudo, tem sofrido críticas de órgãos como a Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Educação (ANPED, 2014) e da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE, 2015), que defendem que a utilização de exames de tal natureza seria um retorno às explicações simplistas, biologizantes, medicalizantes e, sobretudo, individualistas que não compreendem o processo de escolarização como transcendente ao papel das dimensões pessoais do aprendiz. Além disso, visariam à padronização de um tipo de aluno ideal ou padrão. Para Smolka et al. (2015), tal avaliação pode, inclusive, produzir efeitos contrários aos proclamados, ampliando os riscos de estigmatização de alunos cujas competências não correspondam às previamente estipuladas.

Para além da discussão pautada na construção de um instrumento de mensuração de competências socioemocionais, baseado em traços de personalidade previamente definidos, está o reconhecimento de que tais competências reverberam no processo de ensino-aprendizagem. Acredita-se que o foco deva ser estimular o aprendizado de tais competências, independente de os alunos já as terem desenvolvido ou não. Contudo, pouco esforço ainda é dedicado a tal aprendizado, bem como à avaliação da efetividade das intervenções que se destinam a promovê-lo no Brasil. Tal limitação pode ser atribuída à falta de conhecimentos a respeito dos mecanismos pelos quais as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas e medidas nos diversos contextos de aprendizagem, pois há poucos estudos nacionais que investigam essa relação (Santos & Primi, 2014).

Instrumentos de avaliação

Como descrito anteriormente, há uma ampla esfera teórica que abarca o construto competência socioemocional, que também corresponde a distintas formas de avaliá-lo. Há, portanto, diferentes instrumentos de medida para a mensuração da inteligência, habilidades, competência e desenvolvimento socioemocional. Muitos deles se propõem a mensurar mais de um dos conceitos abordados no estudo. Na Tabela 2 são apresentados o nome do instrumento, sua autoria, o construto investigado e outras informações sobre sua estrutura.

Os instrumentos disponíveis para avaliação da competência socioemocional ou construtos associados indicam a relevância que este tema tem assumido nacional e internacionalmente. Dentre eles, constata-se que a maior parte não avalia diretamente a competência socioemocional, mas sim constructos relacionados a ela.

Destaca-se que a maioria dos instrumentos objetivam a avaliação de crianças e adolescentes. Entretanto, alguns vão além, avaliando também os pais e professores. Poucos foram desenvolvidos em contexto nacional ou foram validados para população brasileira. Outra questão diz respeito a forma como os itens são respondidos, pois a maioria dos instrumentos é autoaplicável, sendo de fácil administração e compreensão.

Além disso, muitos instrumentos são estruturados em escalas do tipo Likert, as quais podem oferecer riscos a avaliação quanto a tendência de resposta, pois a pessoa pode ser

Figura 1. Competencia Socioemocional

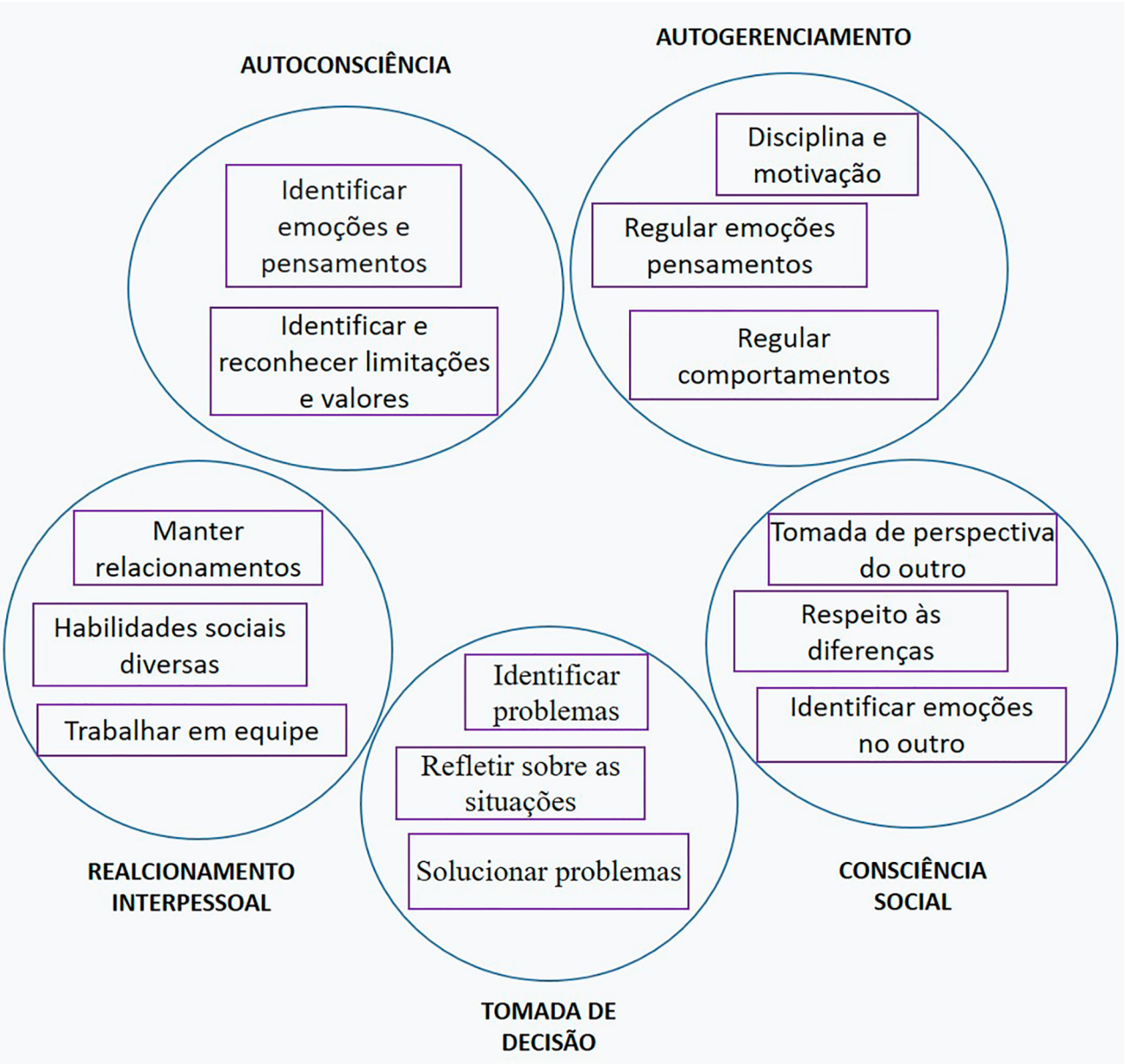

Tabela 2. Instrumentos de Avaliação de Termos Associados ao Conceito Socioemocional

Instrumento / autoria	Construto investigado	Estrutura
Questionário de Capacidades e Dificuldades – SDQ (Goodman, 1997, validado para população brasileira porFleitlich, Cortazar, & Goodman, 2000)	Desenvolvimento socioemocional	Instrumento composto de três versões, que devem ser respondidas por crianças acima de 11 anos, pais ou responsáveis e professores. Possui 25 itens, sendo 10 sobre capacidades, 14 sobre dificuldades e um item neutro. Ele é dividido em cinco subescalas, cada uma com cinco afirmações sobre sintomas emocionais, problemas de conduta, hiperatividade, problemas de relacionamento e comportamento pró-social.
Cuestionario de Adaptación Socioemocional (Mathiesen, Castro, Merino, Mora, Navarro, & 2013) - Não validado para a população brasileira.	Desenvolvimento socioemocional	Instrumento autoaplicável para adolescentes com questões em escala tipo Likert composto por 23 itens distribuídos em três subescalas: habilidades emocionais, percepção de autoeficácia e habilidades sociais.

Cuestionario de Comportamientos Socialmente Responsables (Davidovich, Espina, Navarro, & Salazar, 2005) - Não validado para a população brasileira.	Desenvolvimento socioemocional	Instrumento destinado a adolescentes composto por uma lista de 19 comportamentos avaliado em escala do tipo Likert que examinam a responsabilidade social.
Cuestionario de Comportamiento Social (Robinson, & Shaver, 1991) - Não validado para a população brasileira.	Desenvolvimento socioemocional	Instrumento destinado a adolescentes, composto por 16 itens com dois formatos, A e B. Os participantes devem identificar, em uma escala do tipo Likert, qual medida os representa em uma série de afirmações.
Inventario de Conductas Sociales (Inderbitzen, & Clavin, 1992; Inderbitzen, & Foster, 1992) - Não validado para a população brasileira.	Desenvolvimento socioemocional	Instrumento destinado a adolescentes, composto por 40 afirmações em escala do tipo Likert (20 de comportamentos prosociais e 20 antisociais).
Bar-On Emotional Quocient Inventory – EQ-i (Bar-On, 1996, 1997) - Não validado para a população brasileira.	Inteligência socioemocional	Instrumento de autorrelato, aplicável a partir dos 18 anos, composto por 5 escalas e 15 subescalas: escalas intrapessoais (auto-respeito, autoconsciência emocional, assertividade, independência e auto-atualização), escalas interpessoais (empatia, responsabilidade social e relacionamento interpessoal), escalas de adaptabilidade (teste de realidade, flexibilidade e solução de problemas), escalas de gerenciamento do stress (tolerância ao stress, controle dos impulsos) e escalas dos humores gerais (otimismo e felicidade).
Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test - SSEIT (Schutte et al., 1998) - Não validado para a população brasileira.	Inteligência socioemocional	Instrumento de autorrelato, destinado a sujeitos a partir dos 18 anos, composto por 33 itens que medem a avaliação e expressão da emoção, regulação da emoção e utilização da emoção.
Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Teste – MSCEIT V2.0 (Mayer, Salovey & Caruso, 2002; validado para população brasileira por Junior & Noronha, 2008).	Inteligência socioemocional	Instrumento de autorrelato para medida de Inteligência Emocional, aplicável a sujeitos partir dos 17 anos, composto por 141 itens, divididos nas áreas experiencial e estratégica. A primeira avalia a percepção das emoções e facilitação do pensamento; e, a segunda, a compreensão das emoções e gerenciamento das emoções.
Emotional Competence Inventory – ECI (Boyatzis, Goleman, &Rhee, 1999) - Não validado para a população brasileira.	Inteligência socioemocional	Instrumento aplicado por profissional treinado, a membros adultos de uma equipe ou organizações. Este instrumento avalia as competências emocionais de indivíduos e organizações, medindo 18 competências, divididas em quatro grupos que são: autoconhecimento, autogestão, consciência social e gestão de relacionamento.
Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais versão Professores - QACSE-P (Coelho, Sousa, & Marchante, 2014)	Competência socioemocional	Instrumento que avalia a competência socioemocional a partir da percepção do professor, composto por 56 itens em escala do tipo Likert, divididos em cinco escalas: autocontrole, consciência social, iniciativa/liderança, isolamento social e ansiedade social.
Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment - sigla em inglês para Avaliação Nacional de Competências Não-cognitivas ou Socioemocionais - SENNA (Santos & Primi, 2014)	Competência socioemocional	Instrumento composto por 92 questões que devem ser respondidas por estudantes do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, sobre ele próprio. As respostas representam um indicador dos cinco domínios de personalidade – Big Five – (extroversão, conscienciosidade, abertura a novas experiências, amabilidade e estabilidade emocional.

Profile of Emotional Competence - PEC (Brasseur, Grégoire, Bourduk, & Mikolajc, 2013) - Não validado para a população brasileira.	Competência emocional	Instrumento autoaplicável a sujeitos a partir da adolescência, composto por 50 itens (versão reduzida com 20 itens), que avaliam 5 dimensões de competência emocional (identificação, compreensão, expressão, regulamento e usar).
Inventário de Competências Emocionais e Sociais do Hay Group – Edição Universitária ESCI-U (2005) - Não validado para a população brasileira.	Competências socioemocionais Inteligência socioemocionais	O instrumento destina à adultos e organizações empresariais composto por 70 perguntas autoavaliativas sobre 14 competências (5 de inteligência emocional, 7 de inteligência social e 2 cognitivas) com capacidade para indicar os domínios de competência socioemocional do sujeito.
Baterias de Socialización 1, 2 e 3 - BAS-1 e 2 (Silva & Martorell, 2001) - Não validado para a população brasileira.	Competência social/comportamento social	Instrumento com questões em escala do tipo Likert para caracterizar o comportamento social de crianças e adolescentes de 6 a 15 anos. O instrumento possui versão para professores (BAS-1, composta por 118 itens), pais (BAS-2, composta por 114 itens) e para crianças e adolescentes (BAS-3, composta por 75 itens). A BAS-1 e 2 partilham 7 das 8 escalas que compõem as baterias, que são: liderança, extroversão, sensibilidade social, respeito/autocontrole (avaliam aspectos facilitadores da socialização) e agressividade/teimosia, apatia/retraimento e ansiedade/timidez. A escala global de socialização apresenta formato diferenciado em cada um dos instrumentos. Já a BAS-3, é um instrumento de autorrelato, respondido através de "sim" e "não", composto por 75 itens que avaliam a percepção do sujeito sobre seu comportamento social. Mede seis dimensões da socialização: consideração pelos outros; autocontrole nas relações sociais; isolamento social; ansiedade social/timidez; liderança e sinceridade.
Social Skills Rating Scale - SRSS (Gresham & Elliot, 1990; validado para população brasileira por Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, 2009)	Habilidades sociais	O instrumento é destinado a estudantes, de 3 a 18 anos de idade, pais e professores, sendo dividido de acordo com o nível de desenvolvimento da criança. Este instrumento é composto de uma série de questionários que visam a obter informações sobre comportamentos sociais de crianças e adolescentes por meio de sua própria avaliação e também da avaliação de professores e pais.

benevolente ou crítica para evitar as pontuações extremas (Major & Seabra-Santos, 2013). Em contrapartida, no que se refere as escalas para avaliação de crianças em idade pré-escolar, Santos et al. (2015) destacam que as escalas *likert* são mais indicadas, ao passo que são preenchidas por terceiros e aumentariam a minúcia da resposta. Outra recomendação propõe que ao avaliar crianças pequenas, obtenha-se escalas preenchidas com referência a vários contextos de inserção da criança e preenchida por diferentes informantes (Major & Seabra-Santos, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto, constata-se que a competência socioemocional é um construto complexo, que compreende outros conceitos, como o de habilidades, estando relacionado aos conceitos de inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional. Considerando a revisão realizada, é possível sumarizar que a competência socioemocional pode ser entendida como resultado da soma entre desempenho socioemocional e todas as habilidades intrínsecas a ele para agir de forma funcional e adaptada a determinada cultura e contexto. As diversas habilidades também são entendidas como componentes da dimensão de inteligência emocional, compreendendo as inteligências intra e interpessoal, conforme já descrito. Afim de sistematizar a compreensão e a relação desses conceitos, elaborou-se um mapa conceitual que consta na Figura 2.

De modo mais especifico, a competência socioemocional se refere a capacidade de incitar, integrar e colocar em prática os recursos, conhecimentos e habilidades socioemocionais e cognitivas aprendidos socialmente pelo indivíduo, frente a determina situação (Fleury & Fleury, 2001; CASEL, 2003). Uma pessoa socialmente competente é capaz de avaliar e identificar a habilidade mais apropriada no desempenho de uma situação cotidiana (Caballo, 2003;

Figura 2. Mapa conceitual

McFall, 1982), ou seja, é capaz de articular e colocar em prática atitudes e aprendizados socioemocionais (CASEL, 2003).

Destaca-se a dificuldade de compreender e/ou diferenciar os constructos acerca dos termos que aparecem atrelados ao construto da competência socioemocional, o que se reflete em uma variedade de instrumentos de medida. Esse aspecto pode ser preocupante, visto que esses instrumentos avaliam constructos relacionados, mas com diferenças que se traduzem na dificuldade de distingui-los tanto para fins de conceituação e compreensão quanto para fins de avaliação. Em função disso, sugere-se que novos estudos se preocupem com a temática da mensuração desses conceitos de forma mais apurada, a fim de que possam favorecer as pesquisas que desenvolvem intervenções envolvendo a temática.

REFERÊNCIAS

Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, *24*(25), 8-27.

Alvarenga, P. A., Weber, L. N. D., & Bolsoni-Silva, A. T. (2016). Cuidados parentais e desenvolvimento socioemocional na infância e na adolescência: uma perspectiva analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, *18*(1), 4-21.

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE (2015). *Carta aberta à comunidade educacional como um todo e aos representantes de órgãos legislativos, e também aos órgãos executivos do ministério da educação sobre a avaliação em larga escala de crianças e jovens quanto a habilidades não cognitivas e socioemocionais*. Retrieved from https://abrapee.wordpress.com/2015/02/11/carta-aberta-a-comunidade-educacional/

Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Educação - ANPED (2014*). Carta aberta sobre avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens.*Retrieved from http://www.anped.org.br/news/carta-aberta-sobre-avaliacao-em--larga-escala-de-habilidades-nao-cognitivas-de-criancas-e-jovens

Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009). Escala de avaliação das habilidades sociais de estudantes do ensino fundamental, SSRS-BR: validação transcultural para o Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*,*25*(2), 271-282.

Bar-On, R. (1996). *BarOn Emotional Quotient Inventory*. Toronto: Multi--Health Systems.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory: A measure of emotional intelligence*. Toronto, Canada: O Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, *18*.

Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: a child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*(1), 1-14.

Beuchamp, M., & Anderson, V. (2010). Social: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, *136*(1), 39-64.

Bolsoni-Silva, A. T. (2002). Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. *Interação em Psicologia*, *6*(2), 233-242.

Boyatzis, R.E., Goleman, D., & Rhee, K. (1999). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On & J.D. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Branco, A. V. (2004). *Competência emocional: um estudo com professores.* Coimbra: Quarteto.

Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PLoS ONE*, *8*(5), 620-635.

Caballo, V. E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo: Santos.

Caballo, V.E. (2014). *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. São Paulo: Santos.

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernandez-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Eletrônica Interuniversitária de Formación del Profesorado*, *13*(1), 41-49.

Carvalho, E. J. G., & Santos, J. E. R. (2016). Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. *Práxis Educativa*, *11*(3),775-794.

Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, *34*(1), 61-72.

Coelho, V., Sousa, V., & Marchante, M. (2014). Desenvolvimento e validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais versão profesores. *Revista de Psicologia,2*(1), 15-22.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL. (2003). *An educational leader's guide to evidence-based*. Retrieved from https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/01/PDF-16--safe-and-sound.pdf

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL. (2017). *Framework for systemic social and emotional learning*. Retrieved from http://www.casel.org/what-is-sel

Correia, M. F. (1997). Inteligência emocional: da revolução à controvérsia. *Estudos de Psicologia (Natal)*, *2*(2), 413-419.

Davidovich, M., & Espina, A., & Navarro, G., & Salazar, L. (2005). Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología, XIV*(1), 125-139.

De Oliveira Pavão, S. M. (2003). *Competência emocional: un enfoque reflexivo para a prática pedagógica.*(Tese de Doutorado). Universität Autonoma de Barcelona, Bellaterra, Espanha. Retrieved from https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=4683

Del Prette Z. A. P., & Del Prette, A. (2007). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In: Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Eds). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*(pp.83-127). São Paulo: Alínea.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo.*Petrópolis: Vozes.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*(pp. 83-128). Campinas: Alínea.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação.*Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Barreto, M. C. M., Bandeira, M., Rios--Saldaña, M. R., Ulian, A. L. A. O., & Villa, M. B. (2004). Habilidades sociais de estudantes de Psicologia: um estudo multicêntrico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *17*(3), 341-350.

Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2002). Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: Indicadores sociométricos associados à freqüência versus dificuldade. *Psicologia em Estudo*, *7*(1), 61-73.

Department for Education and Skills (DES). (2005). *Excellence and enjoyment: Social and emotional aspects of learning – Guidance*. London: DES Primary National Strategy. Retrieved from http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323075217/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/SEAL%20Guidance%202005.pdf

Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, *17*(36), 21-32.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development, 82*(1), 405-432.

Eisenberg, N. (2006). Introduction. In: W. R. Damon, R. Lerner, N. Eisenberg (Eds), *Handbook of child psychology: social, emotional and personality development* (6ed. pp. 1-23). New York: Wiley.

Fleitlich, B., Cortazar, P. G., & Goodman, R. (2000). Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ). *Revista Infanto de Neuropsiquiatria da Infância e da Adolescência*, *8*, 44-50.

Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência.*Revista de Administração Contemporânea*,*5*(spe), 183-196.

Flores, M. M. T., & Tovar, L. A. R. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, *5*, 9-24.

Frederickson, N., Petrides, K. V., & Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, *52*(3), 323-328.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books Inc.

Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gardner, H. (1997). Multiple intelligences as a partner in school Improvement. *Educational leadership*, *55*(1), 20-21.

Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: a comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, *86*(1), 33-45.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2007). *Os novos Líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38,*581-586.

Gresham, F., & Elliott, S. (1990). *Social skills rating system: Manual*. USA: American Guidance Service.

Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New directions for child and adolescent development*, *122*, 1-17.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-72). Washington, DC: National Association of School Psychologists

Hay Group, McClelland Center for Research and Innovation, & Wolff, S. B. (2005).*The emotional competence inventory (ECI) technical manual*. Retrieved from http://www.eiconsortium.org/pdf/ECI_2_0_Technical_Manual_v2.pdf

Inderbitzen, H. & Clavin, H. (1992). An investigation of the construct validity of de Teenage Inventatory of Social Skills: a corvengent approach.*Junta Anualde la Asociación por el Avance de la Terapia de Comportamiento*. Boston, USA.

Inderbitzen, H., & Foster, S. (1992). The Teenage Inventatory of Social Skills: development, realibility, and validity. *Psychological Assessment, 4*(4),451-499.

Junior, J., & Noronha, A. P. P. (2008). Parâmetros psicométricos do Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test: MSCEIT. *Psicologia: Revista da Vetor Editora*, *9*(2), 145-153.

Laible, D. (2011). 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*(2), 394-411.

Lipnevich, A. A., & Roberts, R. D. (2012). Noncognitive skills in education: Emerging research and applications in a variety of international contexts. *Journal of Psychology and Education, 2*(2), 173-177.

Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., & Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, *5*(1), 113.

Lopez, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria, 3*(1), 16-19.

Lyle, S. (2013). The wrong approach to wellbeing? *School Leadership Today*, *5*, 88-93.

Major, S., & Seabra-Santos, M. J. (2013). Uso de inventários comportamentais para a avaliação socioemocional em idade pré-escolar. *Avaliação Psicológica*, *12*(1), 101-107.

Maldonado-Carreño, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher–child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within-and between-child analysis. *Child Development, 82*(2), 601-616.

Marin, A. H., & Fava, D. C. (2016). Programas de intervenção no contexto escolar:revisão da literatura científica. In D. C. Fava (Ed), *A prática da psicologia na escola: introduzindo a abordagem cognitivo--comportamental*(pp. 325-350).Belo Horizonte: Ed. Artesã.

Marin, A. H., Piccinini, C. A., Ribeiro Gonçalves, T., & Tudge, J. R. (2012). Práticas educativas parentais, problemas de comportamento e competência social de crianças em idade pré-escolar. *Estudos de Psicologia*, *17*(1),05-13.

Mathiesen, M. E., Castro Yánez, G., Merino, J. M., Mora Mardones, O., & Navarro Saldaña, G. (2013). Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo. *Estudios pedagógicos*, *39*(2), 199-211.

Mavroveli, S. and Sánchez-Ruiz, M. J. (2011), Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 112–134.

Mayer, J. D. (2001). A field guide to emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J.P. Forgas & J.D Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life*. Philadelphia, PA: Psychology Press.

Mayer, J. D., & Caruso, D. (2008). Emotional intelligence. new ability or eclectic traits? *American Psychologist, 63*(6), 503–517.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–34). New York, NY: Basic Books.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (2007). *Mayer-Salovery-Caruso emotional intelligence test*. Multi-Health Systems Incorporated.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT) user's manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, *4*, 1-33.

Murray, L., Arteche, A., Bingley, C., Hentges, F., Bishop, D. H., Goodacre, T., & Hill, J. (2010). The effect of cleft on socio-emotional functioning in school--aged children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(1), 94-103.

Naranjo Meléndez, A. (2006). Evolución de la competencia social. *Diversitas:Perspectivas en Psicología*, *2*(1), 159-175

National Institute for Health and Care Excellence (NIHCE). (2008). *Promoting children's social and emotional wellbeing in primary education. Public health guidance,* PH12. Retrieved from https://www.nice.org.uk/guidance/ph12/resources/social-and-emotional-wellbeing-in--primary-education-pdf-1996173182149

Neta, N. F. A., Garcia, E., & Gargallo, I. S. (2008). A inteligência emocional no âmbito acadêmico: Uma aproximação teórica e empírica. *Psicologia Argumento*, *26*(52), 11-22.

Pérez-Escoda, N., Filella, G., Bisquerra, R., & Alegre, A. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(3), 1183-1208.

Petrucci, G. W., Borsa, J. C., & Koller, S. H. (2016). A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em Psicologia, 24*(2), 391-402.

Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(3), 263-280.

Piske, F. H. R. (2013). *O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

Rego, A., & Fernandes, C. (2005). Inteligência emocional: contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida.*Psicologia*,*19*(1), 139-167.

Rendón Arango, M. I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia.*Diversitas:Perspectivas en Psicología*, *3*(2), 349-363.

Robinson, J., & P. Shaver (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego, California: Academic Press. Hardcout Brace Jovanovich. Publishers.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imaginattion, Cognittion and Personality, 9*, 185-211.

Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna.

Santos, M. V., Nakano, T. C., & Silva, T. F. (2015). *Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional*. Apresentação de Trabalho, Psicologia USP, São Paulo. Retrived from: https://www.researchgate.net/profile/Gomes_Barbosa/publication/283777647_From_intentional_consciousness_to_progressive_regressive_method_in_Husserl/links/5714f30408ae071a51cff94b/From-intentional-consciousness-to--progressive-regressive-method-in-Husserl.pdf

Schutte, N., Mallouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Journal of Personality and Individual Differences, 25*, 167-177.

Silva, F., & Martorell, M.C. (2001). *BAS 1-2: Bateria de Socialización (Para professores y Padres): Manual (4a edición)*. Madrid, Spain: TEA Ediciones.

Silva, F. D., Rodrigues, O. M. P. R., & Lauris, J. R. P. (2017). Problemas comportamentais em crianças pré-escolares com fissura labiopalatina. *Temas em Psicologia*, *25*(3), 1107-1122.

Simões, F., & Alarcão, M. (2011). A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental de jovens. *Educação e Pesquisa, 37*(2), 339-354.

Siqueira, M. M. M.; Barbosa, N. C. & Alves, M.T. (1999). Construção e validação fatorial de uma medida de inteligência emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 15*(2), 143-152.

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteijn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools, 49*(9), 892-909.

Smolka, A. L. B., Laplane, A. L. F., Magiolino, L. S., & Dainez, D. (2015). O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação & Sociedade, 36*(130), 219-242.

Tacla, C., Norgren, M. B. P., Ferreira, L. S. P., Estanislau G. M., Fóz, M. (2014). Aprendizagem socioemocional na escola. In G. M. Estanislau, & R. A. Bressan (Eds.), *Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber* (pp. 49-62). Porto Alegre: Artmed.

Teodoro, M. L. M., Allgayer, M., & Land, B. (2009). Desenvolvimento e validade fatorial do Inventário do Clima Familiar (ICF) para adolescentes. *Psicologia: Teoria e Prática, 11*(3), 27-39.

Thamilselvan, P., Kumar, M. S., Murthy, J., Sharma, M. K., & Kumar, N. R. (2015). Psychosocial issues of parents of children with cleft lip and palate in relation to their behavioral problems. *Journal of Cleft Lip Palate and Craniofacial Anomalies*, *2*(1), 53.

Veenema, S., & Gardner, H. (1996). Multimedia and multiple intelligences. *American Prospect,7*(29), 69-76.

Vygotsky, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools, 48,* 133-145.