

Universidade do Porto  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

# Relação entre Dificuldades de Aprendizagem e Competência Social no 1ºCiclo

**Telma Silva**

Outubro

Dissertação apresentada no Mestrado em Temas em Psicologia,  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto,  
Orientada pela Professora Doutora Marina Serra de Lemos (F.P.C.E.U.P.)

## **Resumo**

A educação é uma componente muito importante na nossa sociedade visando promover competências académicas, emocionais, afetivas e sociais nos estudantes.

A literatura demonstra que existe uma associação entre competência académica e social, uma vez que crianças com maior sucesso académico apresentam melhores resultados a nível social, e também, no sentido contrário as crianças com pior rendimento académico apresentam piores resultados nas competências sociais.

Tendo em conta a importância do desenvolvimento da competência académica e social em contexto escolar e os efeitos recíprocos entre ambas, este estudo procurou verificar se existe uma relação entre dificuldades de aprendizagem e competência social em alunos de 1º ciclo. A amostra foi constituída por 122 estudantes oriundos de uma zona semi rural de Vila Nova de Gaia, a frequentar o 3º e 4º ano do ensino básico.

Recolheram-se as perspectivas quer dos professores quer dos estudantes, usando a Escala de Habilidades Sociais, Escala de Problemas de Comportamento, e Escala de Realização Académica – resultado da adaptação à população portuguesa (Lemos & Meneses, 2002) do Social Skills Rating System, versão para professores (Gresham & Elliott, 1990) e o Método Nominal adaptado de Coie, Dodge, & Copotelli (1982) para avaliar a aceitação social de cada estudante no seu grupo-turma. Para avaliar a competência académica usou-se a escala da realização académica do Social Skills Rating System.

Os resultados deste estudo vão ao encontro dos obtidos em investigações anteriores corroborando a existência de uma relação entre competência social e dificuldades de aprendizagem, constatando que os alunos com pior realização académica tendem a demonstrar défices de habilidades sociais, problemas de comportamento e a ser menos populares ou mesmo excluídos pelo grupo de pares quer em contexto de sala de aula quer em recreio.

Contudo, os resultados também revelaram exceções que demonstram que alguns alunos academicamente bem-sucedidos são rejeitados socialmente e apresentam problemas de comportamento e fracas habilidades sociais.

## **Abstract**

Today's schools share a wider view of educative aims that include promoting not only academic learning, but also, emotional and social competences in the students.

Moreover, research shows a connection between academic and social competence. Children with higher academic success show better social skills. Also, children with poor academic performance show lower social competence.

Having in consideration the importance of the development of the academic and social competence at school, and its reciprocal effects, this study analysed the relationship between learning difficulties and social competence in primary school students. Participants were 122 third and fourth grade students from a semi-rural school..

Children's social competence was assessed from the teachers' and from the students' perspectives, using the Portuguese version (Lemos & Meneses, 2002) of the Social Skills Rating System teacher's version (Gresham & Elliot, 1990) and The Nominal Method adapted from Coie, Dodge, and Copotelli (1982), in which children nominate their peers, allowing an evaluation of social acceptance of each student in their class.

Students' academic achievement was assessed using the Scale of the Academic Accomplishment of the Social Skills Rating System.

Results support previous research corroborating the existence of a relationship between social competences and academic achievement, evidencing that students with worse academic achievement tend to show deficits in social abilities, behaviour problems and are less popular or even excluded from the group, in the classroom or even in the playground.

However, findings also revealed exceptions which show that some academically successful students are nevertheless social rejected, showing behaviour problems and poor social abilities

## **Resumé**

L'éducation est un élément très important dans notre société qui vise la promotion des compétences académiques, émotionnelles, affectives et sociales des élèves.

La littérature nous montre qu'il y a une relation entre la compétence scolaire et sociale, puisque les enfants qui ont plus de succès scolaire présentent aussi de meilleurs résultats sociaux, et aussi dans le sens inverse les enfants avec des mauvais résultats scolaires ont de moins bons résultats en matière de compétences sociales.

Compte tenu de l'importance du développement de la compétence scolaire et sociale dans le contexte de l'école et les effets réciproques entre elles, cette étude a essayé de vérifier s'il existe une relation entre les troubles d'apprentissage et les compétences sociales des élèves de l'école primaire. L'échantillon a été composé par 122 élèves d'une zone semi rurale de Vila Nova de Gaia, du CM1 et CM2.

Nous avons réunis les points de vue des professeurs et des élèves en utilisant l'Échelle de Compétences Sociales, L'Échelle de Troubles de Comportement et l'Échelle de Réalisation Académique - résultat de l'adaptation à la population portugaise (Lemos & Meneses 2002) du Social Skills Rating System, version pour professeurs (Gresham & Elliott, 1990) et la Méthode Nominale adapté de Coie, Dodge, et Copotelli (1982) pour évaluer l'acceptation sociale de chaque élève de son groupe-classe. Pour évaluer les compétences scolaires nous avons utilisés l'échelle de la réussite scolaire du Social Skills Rating System.

Les résultats de cette étude sont cohérents avec ceux obtenus dans les recherches précédentes corroborant l'existence d'une relation entre la compétence sociale et les troubles d'apprentissage. Nous remarquons ainsi que les élèves avec la réussite scolaire plus basse ont la tendance à présenter des déficits de compétences sociales, des problèmes de comportement et d'être moins populaires ou même exclus du groupe de pairs à la fois dans le contexte de la classe et dans la cour de récréation.

Cependant, les résultats ont également révélé quelques exceptions montrant que quelques élèves qui ont un bon succès scolaire sont rejetés socialement et présentent des problèmes de comportement et des faibles compétences sociales.

## **Agradecimentos**

Um grande obrigado...

À Professora Doutora Marina Serra de Lemos

Aos meus pais, irmão e avó e ao meu avô que embora não esteja fisicamente comigo vive sempre no meu coração.

Aos meus amigos

Aos meus colegas de turma

Ao agrupamento de escolas

A todas as crianças e professores

À minha entidade patronal

Sem vocês este percurso não seria possível. Um grande bem-haja!

## **Abreviaturas**

A – Asserção

AB - Aceitações para brincar

AC- Autocontrolo

ACE – Aceitações

AT- Aceitações para trabalhar

C- Cooperação

HS – Habilidades Sociais

PC- Problemas de Comportamento

PCE- Problemas de Comportamento Externalizados

PCH - Problemas de Comportamento Hiperatividade

PCI- Problemas de Comportamento Internalizados

R - Rejeições

RA – Realização Académica

RB – Rejeições para Brincar

RT – Rejeições para Trabalhar

SSRS – Social Skills Rating System

## **Índice**

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	<b>3</b>
1. <b>Conceito de Dificuldades de Aprendizagem</b>	<b>4</b>
2. <b>Conceito de Competência social</b>	<b>8</b>
3. <b>Relação entre dificuldades de aprendizagem e competência social</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO II: ESTUDO EMPÍRICO</b>	<b>16</b>
1. <b>Objetivos de estudo</b>	<b>17</b>
2. <b>Método</b>	<b>17</b>
2.1. Amostra	17
2.2. Instrumentos	18
2.3. Estudo prévio dos instrumentos	20
2.4. Procedimento	21
2.5. Análise dos dados	21
<b>CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>23</b>
1. <b>Nível de realização acadêmica e de competência social</b>	<b>24</b>
2. <b>Análise de especificidades relacionadas com o meio sociocultural dos alunos</b>	<b>28</b>
3. <b>Análise das relações de convergência versus compensatórias entre a realização acadêmica e a competência social</b>	<b>33</b>
4. <b>Discussão de resultados</b>	<b>37</b>
<b>CAPÍTULO IV: CONCLUSÃO</b>	<b>43</b>
<b>CAPÍTULO V: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>47</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>52</b>



## **Índice de tabelas**

Tabela 1 - Caracterização da amostra total.....	18
---	----

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo de cada variável.....	24
Quadro 2 - Relação entre a realização académica, habilidades sociais, problemas de comportamento e medidas sociométricas na amostra total.....	25
Quadro 3 - Relação entre as habilidades sociais, problemas de comportamento e medidas sociométricas na amostra total .....	27
Quadro 4 - Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo da turma específica (grupo 2) e dos restantes alunos (grupo 1) .....	29
Quadro 5 - Relação entre realização académica, competência social e medidas sociométricas para o grupo 1 e para o grupo 2.....	30
Quadro 6 - Relação entre as habilidades sociais, problemas de comportamento e medidas sociométricas para o grupo 1 e grupo 2.....	32
Quadro 7 - Perfil dos alunos mais rejeitados com bom rendimento académico (alunos-caso)...	34

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1 - Comparação da média dos alunos-caso com a média do grupo .....	34
--	----



## **Índice de anexos**

Anexo 1: Consentimento Informado .....	53
--	----



## INTRODUÇÃO

A escola é um dos contextos de humanização que mais prestígio apresenta nos dias atuais visto ser o contexto que acompanha o desenvolvimento da criança durante longos períodos de tempo. Nesse sentido, este é cada vez mais um contexto importante para a socialização e desenvolvimento de competências na criança.

O presente trabalho tem como objetivo analisar as relações entre dificuldades de aprendizagem e competência social num grupo de alunos do 3º e 4º ano de escolaridade. O contexto escolar providencia e privilegia a realização académica, porém, a escola não é um local exclusivo à educação cognitiva mas também um local que proporciona à criança uma elevada aprendizagem social, ou seja, é um ambiente que possibilita a relação e interação com vários agentes. Desta forma, a escola é uma instituição que promove competências cognitivas, comportamentais e sociais.

A vida de estudante requer adesão a regras em contexto de sala de aula e de recreio, o estabelecimento e manutenção de relações com adultos e pares, participação em atividades individuais e grupais e aquisição de competências cognitivas. Desde tenra idade é exigida à criança a capacidade de saber gerir estas situações com sucesso. Todavia, nem todas as crianças têm a capacidade para gerir estas situações com sucesso, o que se reflecte em insucesso escolar (dificuldades de aprendizagem ou retenções) e em problemas de comportamento, tais como isolamento ou delinquência.

A relação entre dificuldades de aprendizagem e competência social tem sido um tema bastante explorado nos últimos anos, na medida em que cada vez mais a investigação tem comprovado que a competência social está fortemente relacionada com a realização académica. Tem-se verificado que os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam níveis de competência social menores do que os alunos sem dificuldades de aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem podem influenciar a capacidade de organização do indivíduo, a sua perceção e as suas interações sociais. As mesmas interferem significativamente com o rendimento escolar e a sua ocorrência pode originar respostas inadequadas aos estímulos, assim como originar comportamentos desajustados. Por outro lado, a aprendizagem parece exigir um conjunto de competências sociais nomeadamente no que se refere ao autocontrolo, cooperação, capacidade de seguir instruções e de prestar atenção.

Como foi referido no parágrafo anterior as dificuldades de aprendizagem interferem com a competência social, entendida como a qualidade das interações de um indivíduo, e a forma como são entendidas pelos outros ao seu redor, ou seja, pelos pais, irmãos, familiares, professores).

Começamos por refletir sobre as definições dos dois conceitos passando para a relação entre as duas relatando o que a literatura tem descoberto sobre os mesmos.

Podemos referir que as investigações demonstram que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam um fraco reportório de competências sociais em relação às crianças que não apresentam problemas de aprendizagem. Os pais das crianças com dificuldades de aprendizagem descrevem que em casa as crianças demonstram a mesma falta de competências sociais que apresentam em contexto escolar.



**CAPÍTULO I**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

## **1. Conceito de Dificuldades de Aprendizagem**

O termo dificuldades de aprendizagem não apresenta uma definição consensual entre os autores que sobre ela se debruçam, os termos mais comuns são distúrbios de aprendizagem ou dificuldades de aprendizagem. Resultando por sua vez numa multiplicidade de conceitos que vão sendo reformulados à medida que o tempo vai passando e a investigação vai progredindo. São bastantes as áreas que procuram dar resposta às questões colocadas sobre as dificuldades de aprendizagem, referindo que as mesmas resultam de causas orgânicas, causas ambientais ou até de ambas. Contudo, é importante verificar as causas que originam as dificuldades de aprendizagem de forma a compreender e a perceber quais os factores que as proporcionam de modo a ser aplicada uma intervenção com sucesso.

As dificuldades de aprendizagem passaram inicialmente por um período cujas causas eram vistas como tendo origem em acidentes neurológicas, provocando desde então grande controvérsia e discussão entre investigadores. Contudo, outros investigadores começam a focar-se nos ambientes educacionais.

Martins (2006) citando Fonseca (1984) refere alguns dos termos utilizados até aos anos 60 para o conjunto de características que nos dias de hoje apelidamos de dificuldades de aprendizagem, e que passaram por dislexia, alexia, distúrbios perceptivos, dificuldades específicas de leitura, cegueira verbal congénita, aprendizagem lenta, contudo não era aceite exclusivamente um termo surgindo assim a necessidade urgente de encontrar um termo que englobasse todas as características.

Num breve resumo pela perspectiva histórica das dificuldades de aprendizagem podemos salientar quatro momentos importantes.

O período da fundação europeia (1800-1920) no qual as investigações se dão no âmbito das lesões cerebrais, vasculares ou em acidentes que se davam em situações. Neste período foram feitas várias descobertas no campo neurológico surgindo várias hipóteses contraditórias relacionadas com as localizações das funções cerebrais. Martins (2006) citando Wiederholt (1974) refere que nesta época os investigadores associam as lesões cerebrais e os sintomas dos adultos às crianças que exibiam problemas de aprendizagem, uma vez que muitos dos sintomas eram comuns, levando, pela primeira vez, à hipótese das crianças terem lesões cerebrais.

Uma segunda fase deu-se entre os anos de 1920 e 1960, período de fundação norte-americana. Neste intervalo os investigadores americanos começaram a demonstrar

o interesse pelos estudos realizados pelos europeus. Apesar das investigações se concentrarem em questões cerebrais os estudos começaram a percorrer caminhos diferentes, ou seja, começaram a focar-se em contextos educacionais, mais especificamente em programas de intervenção (Hollahan & Mock, 2013). As lesões em adultos foram colocadas em segundo plano, surgindo para primeiro as crianças com possíveis lesões cerebrais e os programas de intervenção. Surgiram os primeiros instrumentos de avaliação e técnicas importantes para o desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem nos anos que se seguiam (Hallahan & Mock, 2013).

Em 1960 até 1975, surgiu o período de emergência norte-americana, onde começa a surgir o termo dificuldades de aprendizagem. Neste espaço de tempo o interesse pelo campo das dificuldades de aprendizagem cresceu devidos às terminologias às definições, à criação de associações de pais e profissionais e pela expansão dos programas educacionais. Não obstante, os termos não eram unânimes sendo preciso encontrar um que descrevesse a problemática.

O termo dificuldades surgiu pela primeira vez em 1963 com Samuel Kirk com o conceito de Distúrbio de Aprendizagem onde o mesmo referia que eram atrasos no processo da fala, leitura, ortografia, caligrafia, e aritmética resultante de uma possível disfunção cerebral, sendo este atraso não relacionado com a deficiência mental, privação sensorial e cultural ou a factos pedagógicos. (Gargiulo, 2004, Muñoz, Fresneda, Mendoza & Carballo, 2005), sublinhando o facto do termo de dificuldades de aprendizagem chamar à atenção para os problemas académicos das crianças e para a forma de ensino da época, surgindo assim o campo das dificuldades de aprendizagem. Correia e Martins (1999) classificam a definição de Kirk como um marco histórico nas dificuldades de aprendizagem porque engloba a discrepância, na qual a criança com Dificuldades de aprendizagem é considerada como tendo potencial intelectual superior à sua realização escolar, a irrelevância da disfunção do sistema nervoso central no qual não era obrigatório evidenciar uma possível lesão cerebral para a determinação dos problemas educacionais e a exclusão na qual as dificuldades de aprendizagem das crianças não eram devidas a deficiências mentais ou sensoriais.

Contudo, na mesma época uma outra autora chamada Barbara Bateman, apresenta outra teoria que já contempla as condições intrínsecas aos alunos como o sexo, sinais neurológicos como confusões na lateralidade e memória e condições externas educacionais como material pedagógico adequado e programação do ensino, como possíveis variáveis que afetavam a aprendizagem.

Assim, durante os anos 60 o governo americano começou a investir no campo das dificuldades surgindo projetos muito valiosos para a evolução das dificuldades de aprendizagem.

O último período, dá-se durante os anos de 1975 e 1985, sendo o período de solidificação, no qual existiu um consenso relativamente ao termo e aos métodos de identificação dos alunos. Atribuiu-se um estatuto legal à classe garantindo a elegibilidade para serviços de educação especial e foram realizadas diversas investigações que resultaram na validação empírica de intervenções educativas.

Após um breve resumo da etapa evolutiva das dificuldades de aprendizagem concentremo-nos nas definições de dificuldades de aprendizagem.

Apesar das definições de Kirk e Bateman terem sido fundamentais para o progresso das dificuldades de aprendizagem estas mantinham-se incompletas sendo necessário uma reformulação. A primeira definição foi aprimorada contudo mantém características nas definições que se seguiram, sendo possível verificar essas mesmas características numa das definições mais aceites nos dias de hoje, proposta pelo National Joint Committee for Learning Disabilities (NJCLD):

“Termo geral que faz referencia a um grupo heterogéneo de alterações que se manifestam na aquisição e uso das habilidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Essas alterações são intrínsecas ou extrínsecas ao indivíduo devido à disfunções do sistema nervoso central e podem acontecer ao longo do ciclo vital. Problemas com comportamento de auto-regulação, perceção social e interação social podem coexistir com os distúrbios de aprendizagem, mas não constituem em si próprios um distúrbio de aprendizagem. Embora os distúrbios de aprendizagem possam coexistir com o outro tipo de impedimento (impedimentos sensoriais, retardo mental, transtornos emocionais) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução imprópria ou insuficiência) não são resultado daquelas condições ou influencia” (NJCLD, 1990).

No entanto, esta definição coloca de parte fatores emocionais, sociais e psicológicos como possíveis influências, fatores essenciais no desenvolvimento integral do indivíduo, uma vez que a aprendizagem é um processo que ocorre da interação constante do indivíduo com o meio, seja este inicialmente no contexto familiar quer mais tarde no contexto escolar (Weiss, 2007). Esta definição não demonstrou concordância por parte de todos os membros levando à sua rejeição.

Assim a definição de problemas de aprendizagem devia contemplar fatores cognitivos, sociais, pedagógicos e emocionais.

Feitosa, Del Pettre e Matos (2006) apresentam uma definição na qual referem que as dificuldades de aprendizagem são um contínuo graduado, que integra fatores orgânicos e contextuais e que afetam o rendimento escolar de forma interativa. Assim, podemos entender dificuldades de aprendizagem como um baixo desempenho acadêmico esperado para a idade cronológica e ano escolar na execução de tarefas acadêmicas que exigem habilidades de leitura, escrita, fala, e raciocínio matemático, comprometendo assim futuras aprendizagens e desempenho acadêmico (Feitosa, Del Pettre & Matos, 2006; Munõz et al., 2005). Fatores internos e externos de ordem pessoal, emocional, psicológica, orgânica e social são determinantes nas dificuldades de aprendizagem. Podemos concluir, que esta definição abarca problemas decorrentes do sistema educacional assim como as próprias características do indivíduo e todas as influências ambientais rejeitando assim uma perspectiva exclusivamente biológica. Contudo, os mesmos autores referem que independentemente das causas, os sujeitos apresentam todos problemas nas competências de leitura, escrita e matemática e um repertório baixo de habilidades sociais.

Estudos de Lemos e Meneses (2002), Lisboa (2012) demonstram que as crianças com dificuldades de aprendizagem em comparação com as crianças de bom rendimento escolar apresentam carências a nível da competência social. Cia e Barham (2009) referem um estudo longitudinal realizado por Miles e Stepek (2006) com 400 crianças de 4 e 6 anos de idade (fase inicial) tendo por objetivo demonstrar a relação dos problemas de comportamento com as dificuldades de aprendizagem em diferentes idades e anos de escolaridade (primeiro, segundo e terceiro quinto ano de escolaridade). Esse estudo mostra que as crianças bem-sucedidas academicamente no primeiro ano apresentam comportamentos pró-sociais e bom desempenho acadêmico nos anos escolares referidos anteriormente. Por sua vez as crianças com piores rendimentos acadêmicos demonstram continuidade dos mesmos nos anos que se seguem, assim como problemas de aprendizagem.

Posto isto, não podemos afirmar que exista uma definição consensual e satisfatória concetual, porque ainda nenhuma absorveu a verdadeira natureza das dificuldades de aprendizagem. No entanto, é possível considerar que determinadas definições contemplam informações que originam no consenso por parte de alguns investigadores sendo eles: a presença de uma disfunção cerebral, a manifestação de um

modelo diferente de desenvolvimento; dificuldades numa ou mais áreas académicas de aprendizagem e persistir a disparidade académica e exclusão de outras causas.

Assim as dificuldades de aprendizagem parecem reflectir de maneira negativa na área social e emocional da criança originando o insucesso escolar e pessoal.

## **2. Conceito de Competência social**

A competência social é um elemento fundamental da personalidade do ser humano e definir este conceito parece não ser consensual por parte dos autores, pois é um constructo complexo e multifacetado, e a sua definição passa por perspetivas mais centradas no indivíduo, ou seja, no desenvolvimento pessoal até às perspetivas mais gerais que referem adaptação dos indivíduos aos contextos.

Gresham e Elliott (1987) referem que competência social são todos os comportamentos que, dentro de determinadas situações, proporcionam resultados sociais positivos para as crianças e jovens. Ferreira (2011) citando Cartledge e Milburn (1986) refere que competência social reflete o julgamento social acerca da qualidade geral da performance do indivíduo numa determinada situação.

A competência social está frequentemente associada a resultados ao nível particular, tais como reportórios comportamentais eficazes, competências de resolução de problemas sociais, crenças positivas acerca do self, realização de objetivos sociais e relações interpessoais positivas. Este constructo diz respeito à capacidade, (auto-avaliada ou avaliada por outros), que o indivíduo tem para organizar as suas habilidades sociais (comportamentos específicos que um sujeito adota para realizar as suas tarefas com sucesso) de forma coerente com os comportamentos encobertos (crenças, pensamentos, sentimentos, metas) perante um requisito social, resultando num desempenho que seja funcional para atender aos requisitos ambientais (Del Prette & Del Prette, 1999; Gresham, 1992). Assim, a competência social refere-se à funcionalidade com que o indivíduo utiliza os seus recursos comportamentais (habilidades sociais), cognitivos e afetivos nas respetivas situações proporcionadas pelo meio (Del Prette & Del Prette, 2006).

Ainda de acordo com Gresham e Elliot (1990) a funcionalidade da competência social passa pela aceitação dos colegas, pelo julgamento positivo dos adultos e colegas, pelo comportamento adaptativo como o estatuto sociométrico, pelo rendimento escolar,

pelo respeito por si e pelo outro, pelas estratégias de resolução de problemas e pela cooperação.

Contudo, a competência social é um conceito relativo na medida em que é determinado por um conjunto de normas e valores do ambiente no qual a interação se dá, bem como as características do indivíduo e do ambiente (Del Prette & Del Prette, 1999), assim, podemos referir que a competência social depende de fatores relacionados com a pessoa, valores, situações e cultura.

A dimensão pessoal engloba componentes comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos, mais pormenorizadamente, referem-se a aspetos diariamente observados como verbais, paralinguísticos e não-verbais (Del Prette & Del Prette, 1999).

Os aspectos verbais dizem respeito à linguagem vocalizada como colocar questões, mostrar expressões de desagrado e dar a sua opinião. Os paralinguísticos dizem respeito ao volume, entoação, clareza com que o indivíduo se expressa. Por último, os aspetos não-verbais dizem respeito à linguagem corporal como o contacto visual, a expressão facial, gestualidade e postura corporal.

A dimensão situacional inclui o contexto físico e a forma como o indivíduo se comporta nesse mesmo meio. Esta dimensão direcciona-nos para a dimensão cultural onde estão presentes os valores e normas que influenciam as relações, uma vez que a cultura estabelece modelos de comportamento aprovados e reprovados (Del Prette & Del Prette, 2005). Logo, a forma como o indivíduo se comporta depende de normas e regras da própria cultura.

Podemos considerar que existem problemas de comportamento que prejudicam o indivíduo. Achenbach e Edelbrock (1978) sugeriram uma classificação de problemas de comportamento com base na literatura sobre psicopatologia infantil dividindo os problemas como internalizados, externalizados e hiperatividade.

Os comportamentos internalizados (retraimento, isolamento, timidez, ansiedade) não merecem muita atenção por parte da literatura visto os problemas externalizados serem mais persistentes. Estes muitas vezes não são tidos em conta por pais e professores devido às suas características. Cia e Barham (2009) referem que as crianças com problemas de comportamento internalizados (aquelas que não colocam questões) recebem menos atenção em comparação com as crianças com problemas de comportamento externalizados (fazem muito barulho).

Os problemas externalizados envolvem agressividade, impulsividade, oposição, provocação e atos anti-sociais. Ferreira (2011) refere que agressividade pode estar

relacionada com a rejeição por parte dos pares. Por sua vez Ladd (2006) cit in Ferreira (2011) esclarece que comportamentos agressivos em conjunto com a rejeição por parte dos pares pode ser um preditor aos problemas de comportamento externalizados. Por sua vez o isolamento com a rejeição de pares provoca os comportamentos internalizados.

A hiperatividade caracteriza-se por uma constante desatenção, falta de controle na atividade motora e impulsividade.

Podemos referir que estes problemas podem perturbar o funcionamento da sala de aula, reforçando que a competência comportamental é essencial para o sucesso acadêmico e social do aluno. Assim, a sala de aula é um local privilegiado para os alunos exibirem comportamentos socialmente aceites nas interações com os professores e os colegas.

Podemos referir competência inter-relacional entre pares, está relacionada com a competência social, na medida em que as crianças tendem a reproduzir comportamentos por observação ou modelagem. As interações e as relações com os pares são essenciais ao desenvolvimento da criança. Os pares acompanham o seu percurso escolar, são companheiros de brincadeiras, ajudam na resolução de problemas. Ferreira (2011) citando Trianes, Muñoz e Jiménez (1997) ordenam as contribuições das relações entre pares referindo que os mesmos ajudam a superar o egoísmo, tornam-se cooperativos, desenvolvem o respeito por si e pelo outro, desenvolvem a empatia, tem capacidades para controlar as suas emoções. Boas relações com o grupo de pares proporciona na criança um bem-estar emocional e psicológico, confiança em si, exibem comportamentos sociais adequados ao contexto. Em oposição, os alunos que cujas relações com o grupo são negativas tendem a ser mais isolados, apáticos, não controlam as suas emoções, são mais agressivos, menos tolerantes, violam normas da escola comportamentos que os acompanham pelo resto da sua vida (Del Prette & Del Prette, 2009).

A criança para ser bem sucedida socialmente devem adquirir habilidades sociais, sendo que estas são um conjunto de comportamentos que o indivíduo assume para responder às tarefas com sucesso. Essas tarefas podem passar pela entrada no grupo de pares, iniciar uma conversação, brincar.

Elliott e Gresham (2008) cit in Del Prette e Del Prette (2009) referem que habilidades sociais são elementos que facilitam a iniciação e manutenção de relacionamentos sociais positivos, contribuem para a aceitação por parte dos colegas e



resultam num ajustamento escolar bem-sucedido. Assim as habilidades sociais são definidas como comportamentos aprendidos e socialmente aceites que proporcionam uma interação positiva com os outros, ou seja, são comportamentos que são esperados e que fazem diferença na adaptação do indivíduo ao contexto.

Os défices nas habilidades sociais interferem com o desenvolvimento da criança e consequentemente com o seu desenvolvimento académico, social e comportamental. Os défices podem ser por a) aquisição, isto é, a criança não tem conhecimento sobre como desempenhar uma concreta habilidade social em determinada tarefa, b) défices de desempenho, a criança mesmo sabendo como executar a habilidade não a concretiza nos níveis aceitáveis, c) défices de auto-controlo, estes acontecem devido ao facto da criança não aprender certas habilidades por consequência de uma emoção, como por exemplo a ansiedade, d) défices de desempenho do auto-controlo, ou seja, a criança sabe como reagir mas devido às emoções não a executa na perfeição (Gresham e Elliott, 1987).

Com efeito, as habilidades sociais detêm um papel fundamental na competência social do aluno. Assim, os alunos com défices de competência social colocam o aluno em risco podendo desenvolver problemas de oposição, como problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, rejeição por parte dos pares, autoestima baixa e perturbações emocionais (Lemos & Meneses, 2002; Kavale & Formes, 1996).

Diante do exposto podemos referir que a competência social é um constructo cuja definição não é consensual, contudo é um termo avaliativo baseado em julgamentos sobre as tarefas que o indivíduo executa em determinado meio. A título de exemplo, criança torna-se socialmente competente, quando exhibe habilidades sociais corretamente, em sala de aula pode ser verificado pela forma como responde e interage com os colegas e professores de forma adequada, como reage aos diferentes estímulos de forma coerente, se é capaz de se respeitar a si e ao outro, e se não exhibe problemas de comportamento.

A aceitação social constitui uma componente importante ao desenvolvimento da criança na medida em que promove as relações entre pares, desenvolve laços de amizade que os acompanham no seu percurso escolar e social.

### **3. Relação entre dificuldades de aprendizagem e competência social**

Diante da definição de dificuldades de aprendizagem e de competência social podemos concluir que existe uma relação entre ambas. Os primeiros estudos sobre o relacionamento entre dificuldades de aprendizagem e competência social foram realizados em 1967, por Johnson e Myklebust e à data do estudo os autores relataram que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentavam dificuldades na percepção do campo social em geral, ou seja, na percepção de si próprio com o outro, e nomeadamente na interpretação dos comportamentos do outro.

Estes autores justificavam que tais percepções, eram uma dificuldade de aprendizagem específica baseada em aspetos neurológicos. Contudo, esta teoria foi criticada, uma vez, que alguns alunos com dificuldades de aprendizagem não apresentavam défices na competência social e por sua vez, alunos com dificuldades de aprendizagem igualavam-se a outros grupos de risco. Por sua vez, os défices de competência social não eram exclusivos a crianças com dificuldades de aprendizagem.

Não obstante, o défice de competência social continuou associado às crianças com dificuldades de aprendizagem sendo por isso mesmo contemplado nas dificuldades de aprendizagem.

A literatura demonstra que os alunos com estas dificuldades de aprendizagem apresentam carências a nível da competência social. No estudo realizado por Lemos e Meneses (2002) foi possível constatar que os alunos com baixa realização académica apresentam significativamente menos habilidades sociais e mais problemas de comportamento face aos alunos com uma realização académica mais elevada. Investigações sugerem que 75% das crianças com dificuldades de aprendizagem sofrem também de dificuldades a nível da competência social (Kavale & Fornes, 1996).

As crianças com dificuldades de aprendizagem que apresentam associados problemas de socialização revelam menos habilidades sociais comparativamente com as crianças que não exibem dificuldades de aprendizagem. Estes défices de socialização acompanham o estudante em todo o seu percurso escolar (Vaughn & Haager, 1994).

Os alunos que apresentam estas dificuldades de aprendizagem são geralmente avaliados como: menos populares, menos cooperativos, mais rejeitados pelos seus colegas de classe Kavale & Forness (1996), ou seja, não conseguem formar nem manter

eficazmente uma relação social com os pares Warnes, Sheridan, Geske & Warnes (2005); demonstram menos empatia, apresentam menor competência na comunicação verbal e não-verbal Kavale & Forness (1996); manifestam com maior frequência tanto comportamentos não habilidosos ativos como não habilidosos passivos nas relações interpessoais, relações mais conflituosas Wiener (2000); maior número de reprovações Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette (2006). Por sua vez alunos com boas competências sociais e boa realização acadêmica apresentam a capacidade de iniciar e manter relações ajustadas e reter o positivo de que delas advém. Permite que as crianças sejam mais competentes a respeitar o outro e a serem respeitadas Esta capacidade remete-nos para a aceitação dos pares, onde se observa que as crianças mais aceites pelos seus pares são mais populares, evidenciam maiores competências cognitivas, sociais e afectivas revelando, por consequência, comportamentos pro-sociais e maior conhecimento emocional, fazendo com que a regulação da expressão e experiência emocional possua um papel determinante na aceitação por parte dos pares. As crianças mais aceites pelos pares demonstram, ainda, serem mais amigáveis, mais comunicativas, mais cooperativas, mais prestativas, mais sociáveis, capazes de principiar e manter interações sociais adequadas, ter discursos coesos e ser aptas a desenvolver e organizar tarefas em grupo.

Um estudo realizado por Carman e Chapparo (2012) demonstrou mais uma vez que as que estas crianças demonstram problemas na auto-regulação, em planear e resolver problemas durante o contacto social.

Cia e Barham (2009) citando Del Prette e Del Prette (2005) referem que no julgamento de professoras, as crianças com dificuldades de aprendizagem tendem a aparecer com défices em diferentes habilidades sociais requeridas na interação com colegas, como por exemplo, não ter capacidades para pedir perdão, mediar conflitos e propor brincadeiras. Pelas mães são vistas como mais agressivas e provocativas nas suas relações com os colegas.

Del Prette e Del Prette (1999; 2001) expõem duas possíveis explicações para a associação entre défices de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: 1) défices no repertório de habilidades sociais levariam a dificuldades de aprendizagem porque prejudicariam a qualidade da relação com colegas de classe e professores, reduzindo o acesso à informação e à construção social de conhecimentos; 2) dificuldades de aprendizagem e/ou baixa competência social gerariam percepções e emoções negativas no aluno que, por sua vez, afetariam a motivação para o

envolvimento na tarefa e funções cognitivas importantes para a apreensão dos conteúdos e a construção social de conhecimentos.

Em suma, os alunos com dificuldades de aprendizagem em comparação com os alunos com um rendimento normal apresentam enormes diferenças na competência social. Comparadas com as crianças sem dificuldades, as primeiras são menos aceites ou mais rejeitadas pelos pares, revelam défices em vários comportamentos sociais positivos e demonstram níveis mais elevados de comportamento social negativo. Os mesmos também se distinguem em comportamentos relevantes para a realização de tarefas em sala de aula, tais como a exatidão das respostas que dão, o comportamento de escuta, a capacidade de levar a cabo uma tarefa, de seguir instruções e o tempo de concretização de uma determinada tarefa.

É possível verificar que os estudantes que perseguem objetivos sociais tendem a exibir na sala de aula comportamentos pró-sociais e responsáveis, sendo que usufruem de aceitação social dos pares e professores. Estes comportamentos contribuem para o seu sucesso académico Meneses, Lemos e Rodrigues (2010). Com efeito, a prossecução dos objetivos sociais fomenta, o comportamento social do estudante, o apoio e a aprovação social dos pares e professores, e a realização académica, sendo estes aspetos facilitadores da adaptação escolar.

Alguns estudos demonstram que a aceitação pelo grupo de pares relaciona-se positivamente com a competência académica do estudante (Lemos & Meneses, 2002). Pesquisas sustentam uma conexão entre as relações com os pares e a realização académica Ferreira (2011). Os alunos com melhores notas propendem a ter melhores relacionamentos com os pares enquanto os alunos com piores notas pendem a ser julgados pelo grupo de pares e até pelos professores.

Rubin, Bukowski, Parker (1998, 2006) cit in Ferreira (2011) referem que as crianças e adolescentes socialmente competentes estão preparadas para abraçar relações prazerosas construídas de forma equilibrada. Desenvolvem estratégias para uma boa relação com o grupo, satisfazem as suas necessidades e vontades. Citando Lisboa (2012) é importante ter em conta neste contexto aspectos como:

- Período de tempo passado na escola, local onde a criança passa longos períodos de tempo, sendo este um local primordial no desenvolvimento da competência social, exigindo da mesma forma o uso correto da competência social. Este faz com que o professor seja um elemento valioso na avaliação da competência social;

- Exigência variada e constante, ou seja, a escola exige que a criança aplique as suas habilidades sociais consoante as tarefas solicitadas quer em contexto de sala de aula ou recreio quer a nível individual ou grupal;

- Multiplicidade dos agentes, a escola é um contexto onde se reúnem crianças e adultos, onde as crianças aprendem a reproduzir os comportamentos dos adultos, exercitam as duas habilidades com pares e adultos dependendo os desfechos e possibilidades dos seus comportamentos, assentido à criança regular os seus comportamentos consoante o socialmente esperado.

- Satisfação das necessidades pessoais. A escola permite à criança atingir múltiplas necessidades quer sociais ou pessoais, tais como ser bom aluno, ser agregado no grupo e ser respeitado pelos pares e professores.

- Competência social e competência académica. Como já foi referido anteriormente, a literatura demonstra que existe uma forte relação entre ambos e refere que a aplicação de programas de competências sociais em contexto escolar conduz a criança a um melhor rendimento académico.

- Escola - contexto de oportunidade. As crianças podem treinar competências específicas como ajudar, partilhar, cooperar, resolver problemas desenvolvendo comportamentos pró-sociais.

Desta forma podemos referir que a competência social em contexto escolar assume contornos bastante marcantes, uma vez que a escola é o local que exige interações formais e informais por longos períodos de tempo por parte das crianças e dos próprios adultos.

**CAPÍTULO II**  
**ESTUDO EMPÍRICO**

---

## **1. Objetivos de estudo**

Este trabalho tem como objetivo perceber a relação entre a realização académica e a competência social, tendo como principal foco de interesse a análise da competência social em estudantes com Dificuldades de Aprendizagem. Este trabalho visa uma melhor compreensão da experiência de aprendizagem dos estudantes, nomeadamente de estudantes com baixa realização escolar, de modo a clarificar o papel da relação com os pares e da competência social, contribuindo, por conseguinte, para definir possibilidades de intervenção educativa mais eficazes e promotoras da adaptação e bem-estar.

O estudo teve como objetivos mais específicos:

- Analisar a relação entre competência social e a realização escolar dos alunos, focando em particular os alunos com baixa realização escolar;
- Analisar relações de convergência versus compensatórias entre sucesso/insucesso académico e social no contexto escolar;
- Analisar eventuais especificidades associadas ao ambiente sociocultural dos alunos

## **2. Método**

### **2.1. Amostra**

Por forma a ir de encontro dos objetivos referidos no ponto anterior, foi realizado um estudo cuja amostra é constituída por 122 alunos do 3º e 4º ano do 1º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 8 e os 14 anos (média=9,20 e desvio padrão= 0.99). Desta amostra faz parte uma turma de 10 crianças com diferenças étnicas. Esta turma (grupo 2) é constituída por três alunos do 3ºano (1 rapariga/2 rapazes) e por sete alunos 4º ano (5 raparigas/2 rapazes), com idades compreendidas entre os 8 e os 14 anos (média=10,50 e desvio padrão=1,78).

Tabela 1 - Caracterização da amostra total

	N	%
<b>Agrupamento de Escolas 1</b>		
Escola EB1 A	19	15.1
Escola EB1 B	45	35.7
Escola EB1 C (grupo 2)	10	7.9
Escola EB1 D	48	38.1
<b>Ano de Escolaridade</b>		
3º Ano	56	44.4
4º Ano	66	52.4
<b>Sexo</b>		
Feminino	64	50.8
Masculino	58	46.0
<b>Idade</b>		
8	31	24.6
9	46	36.5
10	40	31.7
11	3	2.4
13	1	0.8
14	1	0.8
<b>Total</b>	<b>122</b>	<b>100.0</b>

## 2.2. Instrumentos

Foram seleccionados dois instrumentos para avaliação da competência social, uma vez que autores como Hazel e Schumaker (1988) consideram que a aplicação de um só teste para estudar os défices de competência social podem ser redutores. Neste estudo foram contemplados o SRSS – Questionário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Realização Académica e o “Método nominal”.

O Questionário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Realização Académica - Versão para Professores (adaptação do Social Skills Rating System de Gresham & Elliott, 1990 por Lemos & Meneses, 2002), desenvolvido por forma a avaliar a competência social e de forma a servir futuras intervenções na área. A escala no seu todo permite avaliação de vários informantes onde se incluem os professores, as crianças e os pais. Cada destinatário tem uma escala própria adequada.



As crianças respondem através do auto-relato sendo contemplado o seu nível de desenvolvimento existindo dois níveis, do 3º ao 6º ano e outra do 7º ao 12º ano. No caso dos pais e professores apresentam três níveis, o primeiro dos três anos aos cinco, a segunda do pré-escolar ao 6ºano e a terceira do 7º ao 12ºano. Estas escalas permitem obter informação de diferentes contextos e diferentes ambientes respeitando as diferentes fases de desenvolvimento da criança.

No presente estudo a escala foi preenchida pelos professores permitindo-nos avaliar as habilidades sociais os problemas de comportamento que possam ser um entrave à aquisição das habilidades sociais e à realização académica de cada estudante, visto os mesmos serem uma fonte indispensável de informação sobre o aluno em contexto lúdico e/ou educacional.

Cada uma destas escalas (habilidades sociais, problemas de comportamento e realização académica) está dividida em subescalas. Cada item das escalas e subescalas das habilidades sociais e problemas de comportamento são classificados de 0 a 2, no qual o 0 significa que o comportamento nunca ocorre, o 1 significa que o comportamento ocorre algumas vezes e que o dois ocorre muitas vezes. A realização académica é classificada entre o 1 e o 5, sendo que o 1 representa um desempenho muito baixo e o 5 um desempenho muito elevado. A escala de habilidades sociais é composta por três subescalas com dez itens cada uma. A primeira avalia a cooperação, onde se incluem comportamentos de entreaajuda, partilha e cumprimento de normas (exemplo: “Segue orientações”). A subescala asserção avalia a regularidade com que a criança toma a iniciativa, pede informações e como são as suas reações com os outros (exemplo: “inicia novos contactos”). O autocontrolo permite avaliar a forma como as crianças reagem a situações de conflito, situações de compromisso e se esperam pela sua vez (exemplo: “adequado sob pressão”). As situações de conflito proporcionam a compreensão de comportamentos que os indivíduos adotam em determinadas situações, ou seja, como interpretam e reagem aos diversos apelos do meio ambiente dos outros indivíduos.

Os problemas de comportamento contemplam a subescala dos problemas externalizados (seis itens), onde é avaliada a agressão física e verbal, baixo controlo e contestação (exemplo: “protesta com adultos”). Na subescala problemas internalizados (seis itens) podemos analisar indicadores como ansiedade, tristeza, baixa auto-estima e solidão (exemplo: “ansioso em grupo”). Por fim, temos subescala hiperatividade (seis itens) que avalia agitação, impulsividade e a excitação (exemplo: “desatento às

conversas”). A escala de realização académica recolhe informações relativas ao desempenho global e intelectual dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, por ventura, centrais no ensino do 1º Ciclo. Esta avaliação é feita a dois níveis: em função do que é esperado para o seu nível de escolaridade e numa lógica de *ranking*, em comparação com os colegas. Esta escala é importante, uma vez, que nos permite verificar o comportamento e desenvolvimento social das crianças assim como as competências académicas permitindo a elaboração de programas de intervenção.

O “Método Nominal” (adaptado de Coie, Dodge, & Copotelli (1982), permite-nos verificar as relações existentes num grupo e verificar se o estudante é respeitado, pelos seus colegas de turma através do somatório das rejeições e das aceitações. Neste método as crianças selecionam três colegas permitindo-nos verificar quem são os colegas com quem mais gostam de trabalhar em sala de aula, aqueles com quem menos gostam de trabalhar, os colegas com quem mais gostam de brincar e aqueles com quem menos gostam de brincar. Através deste instrumento é possível avaliar as relações positivas e negativas entre as crianças em sala de aula e em contexto de recreio. Desta nomeação de pares surgem quatro estatutos sociais ditos extremos: o popular com várias nomeações positivas e poucas ou nenhuma negativas; o rejeitado com um elevado número de nomeações negativas e (praticamente) sem nomeações positivas; o negligenciado com poucas ou nenhuma nomeações positivas e negativas; e o controverso com um elevado número de nomeações positivas e negativas. Os restantes estudantes da turma adquirem o estatuto social médio.

### **2.3. Estudo prévio dos instrumentos**

De forma a garantir a fidelidade dos resultados foi realizada uma reflexão falada com estudantes do 2º ano de escolaridade (ano de escolaridade inferior aos que iriam servir de amostra). Após a reflexão falada não surgiram dúvidas ou questões em relação à linguagem das questões, não sendo necessário reformular itens. Assim, concluiu-se que o teste sociométrico era de fácil compreensão para as crianças.

## **2.4. Procedimento**

Numa primeira fase do estudo foi realizado uma reflexão falada com algumas crianças. Numa segunda fase foi realizada a submissão do pedido para aplicação dos questionários à Direção Geral de Educação. Após a aprovação, realizou-se uma reunião com a subdirectora do agrupamento de escolas, com os professores das turmas alvo por forma a explicar os objetivos, os instrumentos e a duração da recolha de dados. No final das reuniões com os professores de turma foram entregues os consentimentos informados a cada criança para serem preenchidos pelos respectivos encarregados de educação. Após recolha dos consentimentos assinados foram agendados os dias para aplicação dos instrumentos.

Estes últimos foram aplicados em sala de aula, segundo a disponibilidade dos professores, com exceção do Questionário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Realização Académica, sendo que este ficou na posse do professor para ser posteriormente preenchido e devolvido.

Os instrumentos foram passados durante o 3º período do ano letivo de 2012/2013 tendo a duração de 40 a 60 minutos no período da manhã. Antes da aplicação dos instrumentos foi exposto aos respetivos alunos o objetivo do estudo, explicado o preenchimento e retiradas dúvidas de forma a garantir o sucesso das respostas e respetiva confidencialidade.

## **2.5. Análise dos dados**

A análise de dados foi realizada através do programa estatístico SPSS 20. Nele fizeram-se análises de medidas descritivas (média, desvio padrão mínimo e máximo) assim como coeficiente de correlação de Spearman (no caso da turma específica) e a correlação de Pearson (para a amostra global), em função da natureza e distribuição das variáveis. Os coeficientes de correlação foram interpretados de acordo com as convenções de Cohen (1992) nos quais um  $r$  de 0.10 é considerado pequeno (associação fraca), um  $r$  de 0.30 é considerado médio (associação moderada) e por fim um  $r$  de 0.50 é interpretado como grande, demonstrando uma associação forte. No que diz respeito à sociometria esta foi analisada segundo a tabela dos valores limites para a determinação

das notas sociométricas (para um nível de  $p=0.05$ ), traçada pelo modelo ecológico de Bronfenbrenner, no qual o número de nomeações (3) tinha por limite inferior uma escolha e pelo limite superior onze. Esta tabela é usada para grupos de 15 a 35 indivíduos Bastin (1980).

**CAPÍTULO III**  
**APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

---

Este capítulo é dedicado à apresentação e discussão de resultados. Começamos pela apresentação das médias, desvios-padrão, mínimo e máximo de cada uma das variáveis em estudo.

Seguimos para análise das relações entre realização académica e competência social, analisando a correlação entre ambas e numa fase posterior comparando estas correlações entre dois grupos.

Num terceiro ponto analisam-se as relações de convergência versus compensatórias entre realização académica e competência social.

Para findar este capítulo passamos à discussão dos resultados à luz de estudos semelhantes na área.

## 1. Nível de realização académica e de competência social

Como pode observar-se no Quadro 1 os alunos em geral apresentam um bom nível de realização académica e de habilidades sociais. A média de problemas de comportamento é relativamente baixa. Quer no que se refere à realização académica, quer aos problemas de comportamento, nota-se bastante variedade inter-individual, como indicado pelos desvios-padrão respetivos.

Quadro 1 - Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo de cada variável

	M	DP	Min	Máx
Realização Académica	3,73	1,08	1	5
Habilidades Sociais	1,53	0,35	0,67	2,00
Problemas de Comportamento	0,42	0,53	0,00	1,39
Aceitações (brincar/trabalhar)	2,82	1,80	0,00	9
Rejeições (brincar/trabalhar)	2,70	2,71	0,00	13

O nível médio de aceitações é apenas ligeiramente superior ao das rejeições, verificando-se também que há uma maior concentração de rejeições do que das aceitações.

O Quadro 2 apresenta as correlações entre realização académica e competência social (na perspetiva dos professores e na perspetiva dos pares).

Quadro 2 - Relação entre a realização académica, habilidades sociais, problemas de comportamento e medidas sociométricas na amostra total

Amostra total	
RA	
RA	1
HS	,593**
AC	,409**
A	,544**
C	,593**
PC	-,480**
PCI	-,494**
PCE	-,285**
PCH	-,416**
ACE	,342**
AT	,367**
AB	,426**
R	-,310**
RT	-,145
RB	-,269**

Hs- habilidades sociais, AC- autocontrolo, A-asserção, C- controlo, PCI- problemas de comportamento internalizados, PCE problemas de comportamento de externalizados, PCH- problemas de comportamento hiperatividade, ACE- aceitações, AT- aceitações para trabalhar, AB- aceitações para brincar, R- rejeições, RT- rejeições para trabalhar, RB- rejeições para brincar; \*p<.05 \*\*p<.01

Ao analisarmos os valores das correlações do grupo total podemos referir que existe uma relação significativamente positiva e forte entre realização académica e habilidades sociais em geral e para cada uma das subescalas.

As correlações entre problemas de comportamento e realização académica apresentam-se significativamente médias e negativas, com exceção da correlação entre realização académica e problemas de comportamento externalizados que se apresenta com uma associação pequena e negativa e significativa.

No que diz respeito à relação da realização académica com as medidas sociométricas, verifica-se que a sua relação vai de encontro ao que se verifica na literatura, na medida em que apresentam uma correlação significativamente positiva e moderada com as aceitações e uma correlação negativa mas mais fraca com as rejeições. No caso específico das rejeições, apresentam valores distintos com algumas diferenças sendo importante referi-las. As rejeições para trabalhar não apresentam valores significativos com a realização académica e a sua associação é fraca e negativa. As rejeições para brincar apresentam-se significativamente negativas e moderadas.

Podemos referir no que respeita às habilidades sociais, a cooperação é a que mais se aproxima da realização académica, com valores mais elevados. São os problemas de comportamento internalizados que mais se relacionam negativamente com a realização académica. As aceitações para brincar relacionam-se mais com a realização académica, assim como são as rejeições para brincar que mais se relacionam com a realização académica mas estas de uma forma negativa.



Quadro 3 - Relação entre as habilidades sociais, problemas de comportamento e medidas sociométricas na amostra total

Amostra total	
HS	
HS	1
AC	,874**
A	,891**
C	,807**
PC	-,804**
PCI	-,649**
PCE	-,639**
PCH	-,631**
ACE	,444**
AT	,326**
AB	,293**
R	-,214*
RT	-,283**
RB	-,305**

Hs- habilidades sociais, AC- autocontrolo, A-asserção, C- controlo, PCI- problemas de comportamento internalizados, PCE problemas de comportamento de externalizados, PCH- problemas de comportamento hiperatividade, ACE- aceitações, AT- aceitações para trabalhar, AB- aceitações para brincar, R- rejeições, RT- rejeições para trabalhar, RB- rejeições para brincar

\*p<.05 \*\*p<.01

No quadro 3, verificamos que as habilidades sociais se relacionam de forma positiva forte e significativa entre si, sendo que a cooperação e a subescala que mais se relaciona com as habilidades sociais, apresentando os valores mais elevados.

Ao analisar as relações entre as habilidades sociais e os problemas de comportamento verifica-se a existência de uma correlação significativamente forte e negativa entre ambos. Contudo, realçamos a forte correlação negativa dos problemas de comportamento internalizados com as habilidades sociais, apesar de numericamente não se distinguir das restantes subescalas apresenta valores mais elevados.

Quanto à relação entre habilidades sociais e as medidas sociométricas é possível verificar uma correlação significativamente positiva com as aceitações e significativamente negativa com as rejeições.

Assim, podemos concluir que este grupo apresenta resultados que vão de encontro com o que a literatura refere. As habilidades sociais relacionam-se de forma positiva com a realização académica e de forma negativa com os problemas de comportamento Lemos & Meneses (2002), Lisboa (2009), Gresham & Elliot (1990). As Aceitações relacionam-se de forma positiva com as habilidades sociais, por sua vez, as rejeições relacionam-se de forma negativa Ferreira (2011). A realização académica relaciona-se de forma negativa com os problemas de comportamento Lemos & Meneses (2002), Lisboa (2009), Gresham & Elliot (1990).

## **2. Análise de especificidades relacionadas com o meio sociocultural dos alunos**

Numa segunda análise, destacamos uma turma específica (grupo 2) em comparação com os restantes alunos (grupo 1) verificando que existem diferenças entre ambas.

Começamos por apresentar as médias das variáveis para cada um dos grupos passando posteriormente para análise das correlações entres os diferentes constructos.

Quadro 4 - Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo da turma específica (grupo 2) e dos restantes alunos (grupo 1)

	M	DP	Min	Max	M	DP	Min	Max
	G1	G1	G1	G1	G2	G2	G2	G2
Realização académica	3,83	0,99	1,17	5	2,58	1,41	1	5
Habilidades Sociais	1,55	0,35	0,67	2	1,32	0,20	0,99	1,73
Problemas de Comportamento	0,40	0,34	0	1,39	0,70	0,28	0,22	1,22
Aceitações (brincar/trabalhar)	2,81	1,87	0	9	2,95	0,15	2,50	3
Rejeições (brincar/trabalhar)	2,69	2,84	0	13	2,85	0,47	1,50	3

Na análise das medidas descritivas verificam-se diferenças entre ambos os grupos, todavia é na realização académica que essas diferenças mais se evidenciam. O grupo 1 apresenta valores médios por sua vez. Por sua vez, o grupo 2 apresenta valores baixos, demonstrando que os alunos deste grupo apresentam um menor rendimento académico, especulando que os alunos do grupo 2 apresentam à partida maiores dificuldades escolares que os alunos do grupo 1.

A média dos problemas de comportamento apresentam valores relativamente baixo, contudo o grupo 2 apresenta valores mais elevados, ou seja, apresentam mais problemas de comportamento como era de esperar, dados os resultados apresentados pela literatura. As habilidades sociais apresentam valores mais baixos no Grupo 2.

Existe uma diversidade no que se refere à realização académica e aos problemas de comportamento no grupo 2, nota-se bastante variedade inter-individual, como indicado pelos desvios-padrão respectivos. Por sua vez no grupo 1 verificamos diversidade a nível das aceitações e das rejeições.

Os resultados das medidas descritivas evidenciam que o grupo dois apresenta maiores problemas de comportamento, menores habilidades sociais e menor realização académica em comparação com o grupo 1.

Quadro 5 - Relação entre realização acadêmica, competência social e medidas sociométricas para o grupo 1 e para o grupo 2

	Grupo 1	Grupo2
	RA	
RA	1	1
HS	,576**	,620
AC	,390**	-,056
A	,561**	,690*
C	,561**	,697*
PC	-,438**	-,483
PCI	-,458**	-,515
PCE	-,232*	-,390
PCH	-,410**	,186
ACE	,512**	000
AT	,416**	,000
AB	,498**	,000
R	-,243**	,291
RT	-,187*	,477
RB	-,281**	-,120

Hs- habilidades sociais, AC- autocontrole, A-asserção, C- controle, PCI- problemas de comportamento internalizados, PCE problemas de comportamento de externalizados, PCH- problemas de comportamento hiperatividade, ACE- aceitações, AT- aceitações para trabalhar, AB- aceitações para brincar, R- rejeições, RT- rejeições para trabalhar, RB- rejeições para brincar

\*p<.05 \*\*p<.01

No que concerne à correlação entre realização acadêmica e habilidades sociais e subescalas, as mesmas apresentam-se no G1 significativamente positivas e fortes indo de encontro à literatura. O G2 quando comparado apresenta valores distintos do G1 na

medida em que a correlação com as habilidades sociais são positivas e fortes contudo não são significativas. As subescalas asserção e cooperação são significativamente fortes e positivas, no entanto, a realização académica e o autocontrolo apresentam-se com uma correlação fraca e negativa.

A nível das relações entre problemas de comportamento e realização académica ambos os grupos (1 e 2) apresentam relações negativas, as diferenças surgem a nível da significância, visto o G1 apresentar valores médios e significativos com exceção dos problemas de comportamento que apresenta uma associação fraca. O G2 não apresenta nenhuma correlação significativa, não obstante são positivas e variam entre moderadas e fortes. Neste destaca-se a correlação entre problemas de comportamento e hiperatividade e realização académica na qual apresenta valores positivos e fracos.

Quanto à relação da realização académica com as medidas sociométricas no grupo 2 as rejeições para trabalhar apresentam uma forte correlação positiva com a realização académica, o que contrasta com a relação negativa significativa entre estas variáveis no grupo 1.

A correlação entre realização académica e medidas sociométricas apresentam bastantes desigualdades entre ambos os grupos. Com relação ao G1 constatamos que as correlações são significativamente positivas e moderadas, enquanto o G2 não apresenta correlação. Relativamente às rejeições estas apresentam uma correlação fraca e negativa com a realização académica, porém, a correlação entre rejeições totais e rejeições para brincar manifestam valores significativos. O G2 revela valores positivos e fracos na correlação das rejeições totais, valores positivos e moderados com as rejeições para trabalhar e correlação negativa e fraca entre rejeições para brincar e a realização académica.

Quadro 6 - Relação entre as habilidades sociais, problemas de comportamento e medidas sociométricas para o grupo 1 e grupo 2

	Grupo 1	Grupo2
	HS	
HS	1	1
AC	,876**	,689*
A	,901**	,673*
C	,807**	,741*
PC	-,798**	-,878**
PCI	-,640**	-,404
PCE	-,638**	-,895**
PCH	-,624**	-,409*
ACE	,354**	,522
AT	238*	,406
AB	238*	-,078
R	-,318**	,290
RT	-,302**	,584
RB	-,303**	-,201

Hs- habilidades sociais, AC- autocontrolo, A-asserção, C- controlo, PCI- problemas de comportamento internalizados, PCE problemas de comportamento de externalizados, PCH- problemas de comportamento hiperatividade, ACE- aceitaçãoes, AT- aceitaçãoes para trabalhar, AB- aceitaçãoes para brincar, R- rejeições, RT- rejeições para trabalhar, RB- rejeições para brincar

\*p<.05 \*\*p<.01

Relativamente ás habilidades sociais encontram-se contrastes entre os grupos. Constatámos que no G1 e G2 as relações entre as habilidades sociais e suas subescalas apresentam uma correlação forte, positiva e significativa. No G1 destaca-se a correlação

entre habilidades sociais como a mais forte, no G2 por sua vez é a cooperação que apresentam.

A correlação entre habilidades sociais e problemas de comportamento no G1 são significativamente negativas e fortes destacando-se os problemas de comportamento internalizados e externalizados, sendo os que mais se relacionam negativamente com as habilidades sociais. O G2 apresenta correlações negativas com as habilidades sociais contudo os problemas de comportamento externalizados não se correlacionam significativamente e a sua associação é moderada. Por conseguinte os problemas de comportamento externalizados e hiperatividade são significativos com uma associação forte e moderada.

As habilidades sociais e as aceitações globais apresentam uma correlação positiva nos dois grupos, contudo existem especificidades que os diferem, ou seja, o G1 apresenta valores significativamente moderados e positivos em todas as aceitações (totais, para brincar e para trabalhar) por conseguinte, o G2 apresenta uma correlação positiva e forte as aceitações globais e nas aceitações para trabalhar. As rejeições para brincar apresentam uma correlação negativa e fraca com as habilidades sociais.

A correlação entre habilidades sociais e rejeições também apresentam desigualdades sendo que no G1 as correlações são todas significativamente negativas e com associação média, à exceção das rejeições para brincar que não são significativas. O G2 manifesta correlações positivas nas rejeições globais e nas rejeições para trabalhar. Por sua vez as rejeições para trabalhar apresentam uma correlação negativa e fraca com as habilidades sociais.

### **3. Análise das relações de convergência versus compensatórias entre a realização académica e a competência social**

Neste estudo foi possível verificar que alguns alunos com rendimento académico elevado eram no entanto rejeitados socialmente pelos colegas. Dado o interesse destes casos especiais, quatro alunos com essas características foram alvo de uma análise mais detalhada, sendo traçado um perfil individual de forma a compreender as variáveis associadas a essas rejeições uma vez que a literatura mostra que em geral os alunos academicamente competentes apresentam boas habilidades sociais, reduzidos problemas de comportamento e são bem aceites pelo grupo de pares.

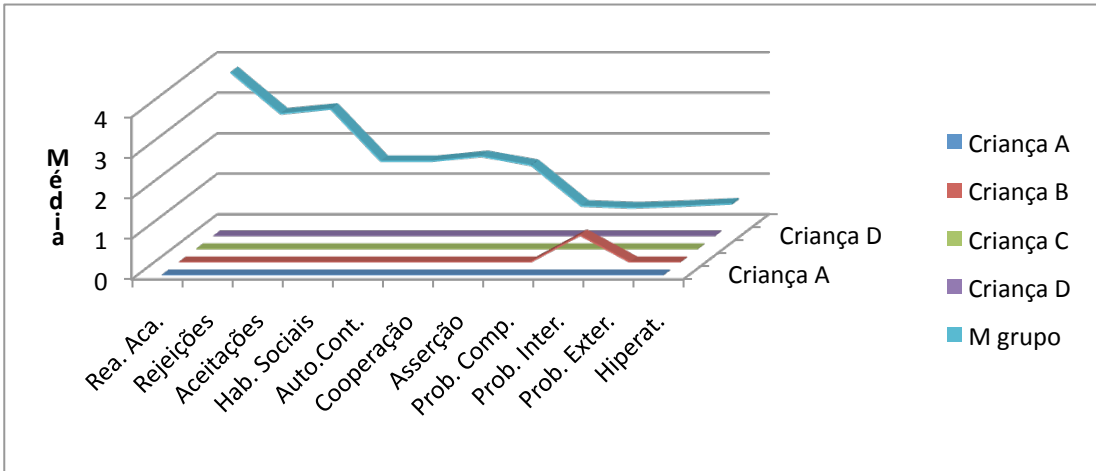
Incluimos neste grupo os alunos que tinham realização académica acima de 4 e 5 ou mais rejeições (brincar e trabalhar).

Quadro 7 - Perfil dos alunos mais rejeitados com bom rendimento académico (alunos-caso)

	<b>Criança A</b>	<b>Criança B</b>	<b>Criança C</b>	<b>Criança D</b>	<b>M grupo</b>
<b>Rea. Aca.</b>	<b>4.83</b>	<b>5.00</b>	<b>4.17</b>	<b>4.00</b>	3,73
<b>Rejeições</b>	<b>5.50</b>	<b>12.00</b>	<b>6.50</b>	<b>12.50</b>	2,70
<b>Aceitações</b>	3.00	<b>0</b>	3.00	<b>0.50</b>	2,82
<b>Hab. Sociais</b>	<b>1.47</b>	<b>0.90</b>	1.60	<b>0.77</b>	1,53
Auto.Cont.	<b>1.00</b>	<b>0.44</b>	<b>1.22</b>	<b>0.78</b>	1,53
Cooperação	1.80	<b>1.30</b>	1.90	<b>0.60</b>	1,65
Asserção	1.60	<b>1.00</b>	1.70	<b>1.00</b>	1,43
<b>Prob. Comp.</b>	<b>1.56</b>	<b>1.17</b>	0.50	<b>1.28</b>	,425
Prob. Inter.	0.17	<b>0,67</b>	0.17	<b>1.00</b>	,381
Prob. Exter.	<b>1.00</b>	<b>1.86</b>	<b>1.00</b>	<b>1.00</b>	,423
Hiperat.	0.40	<b>0.80</b>	0.20	<b>2.00</b>	,480

Gráfico 1 - Comparação da média dos alunos-caso com a média do grupo





Como foi referido em parágrafos anteriores, neste estudo foi possível identificar alunos cujo rendimento escolar é positivo mas o número de rejeições é elevado.

Numa análise realizada através das respostas fornecidas pelos professores verificámos que estes alunos obtiveram uma média de 4 e 5 valores numa tabela de desempenho escolar que vai do 1 (muito baixo) ao 5 (muito elevado). Esta escala, contempla perguntas onde se avalia o desempenho escolar global e individual nas disciplinas específicas de Língua Portuguesa e Matemática. Assim, estes alunos, comparativamente com os colegas de turma estão a um nível elevado ou muito elevado não se verificando médias inferiores a 4 valores, destacando-se os alunos A e B, visto o primeiro estar com uma média próxima dos 5 e o último com uma média de 5.

No que diz respeito à sociometria, onde são verificadas as aceitações e rejeições para trabalhar e para brincar por nomeação dos colegas, é possível verificar “anomalias” nestes alunos, uma vez que a literatura demonstra que os alunos com bom rendimento são aceites pelo grupo. No caso o mesmo não acontece neste grupo.

A nível das rejeições, claramente estes quatro alunos distinguem-se do grupo obtendo mais rejeições, contudo, as crianças B e D merecem especial destaque visto terem uma média de 12 rejeições. Para além disso, estes dois alunos não merecem nenhuma aceitação por parte do grupo.

Passando à análise das habilidades sociais, podemos referir que os alunos B e D, apresentam um baixo reportório de habilidades sociais em comparação com o grupo. Numa análise mais pormenorizada é possível verificar que as médias mais baixas encontram-se nas subescalas autocontrolo sendo o aluno B o que apresenta valores mais baixos. Os quatro alunos apresentam valores pouco mais baixos que a média do grupo na subescala cooperação. No que concerne aos problemas de comportamento, verificamos que ambos estão acima da média do grupo. Por fim, podemos referir que o aluno B e D parecem ter comprometidos os problemas de hiperatividade.

Após, uma breve análise do perfil destes alunos, é possível verificar que os piores resultados estão concentrados nos alunos B e D. Apesar do referido anteriormente, é possível observar que todos os alunos apresentam baixos resultados em alguma subescala, sendo o autocontrolo nas habilidades sociais. Poderá estar relacionado com o facto de este exigir comportamentos tais como: reagir apropriadamente em situações de conflito, assumir compromissos, esperar pela sua vez. Nos problemas de comportamento realça-se os problemas externalizados, indicando que são crianças com tendência a gerar situações de agressão física ou verbal, são

contestadores e apresentam baixo controlo a nível do comportamento próprio. As crianças com este tipo de comportamentos são geradores de distúrbios em sala de aula e no contexto lúdico.

De uma forma geral é possível averiguar que estes quatro alunos apresentam habilidades sociais abaixo da média e problemas de comportamento acima da média, ou seja, não sabem reagir de acordo com o esperado pela sociedade em contexto escolar e social (lúdico). Por sua vez, apresentam valores elevados nos problemas de comportamento, demonstrando que reagem às situações de forma conflituosa, não conseguem controlar os seus próprios comportamentos, remetendo-nos a concluir que estas crianças podem ser elementos perturbadores de sala de aula e de recreio, originando num afastamento por parte dos colegas. Os professores assinalam o bom rendimento escolar destes alunos, contudo assinalam as suas baixas habilidades sociais e os seus problemas de comportamento.

Assim, estes quatro alunos contornam a literatura demonstrando que existem exceções, ou seja, apesar da boa competência académica são socialmente rejeitados pelo grupo de pares e os professores apontam baixas habilidades sociais e alguns problemas de comportamento.

#### **4. Discussão de resultados**

Este estudo procurou analisar a relação entre as dificuldades de aprendizagem e a competência social. Como referido no ponto anterior as correlações demonstram pontos comuns com os vários estudos realizados na área.

Del Prette e Del Prette (2001) referem que os contextos de interação como o familiar e o escolar apresentam variadas características que exigem apresentação de habilidades sociais. Os problemas de comportamento podem interferir significativamente com a aquisição de habilidades sociais, que por sua vez vai originar uma fraca competência académica.

A escola é um sistema que promove constantemente relações e como refere Ferreira (2011) é um sistema que permite que essas interações se manifestem quer dentro do sistema escolar, quer fora do mesmo. Essas interações apresentam-se como fundamentais na estrutura escolar, pois são constituídas por vínculos de amizade e camaradagem. Contudo, é importante não esquecer que também é um local onde se

manifestam comportamentos disruptivos como a rivalidade, inimizade, mal-estar com colegas ou agressões físicas. Estas relações, no contexto educativo, adivinham-se como complexas, uma vez que envolvem não só afetos, mas também emoções, atitudes e interesses, que compõem as relações interpessoais, sendo este um dos motivos que leva à exclusão das crianças por parte do grupo de pares.

Para a criança interagir com o outro requer grandes esforços, uma vez que exige capacidades complexas como o planeamento de objetivos, processamento de informação social, a conjugação de respostas e consequências das diversas situações a que estão expostos. Assim, quando as crianças entram para a escola espera-se que tenham comportamentos ajustados e a forma como interagem com os pares assume um papel importante no domínio das competências sociais, uma vez que estas relações influenciam a criança ao longo da sua vida quer a nível relacional como académico. Como foi possível verificar na revisão da literatura, a competência académica está fortemente associada à competência social.

Começamos por discutir os níveis de realização escolar com a competência social, verificando que este estudo demonstra que existe uma relação entre as habilidades sociais e rendimento académico, visto verificar-se uma correlação positiva ( $r=0,59$ ) entre ambos. Constatamos resultados semelhantes no estudo de Lisboa, (2009) no qual obteve uma correlação que varia nos quatro momentos do seu estudo entre  $r=0,41$  e  $r=0,67$  e nos estudos de Gresham e Elliot (1990) com um  $r=0,65$ . Lemos e Meneses (2002) realizaram um estudo em que verificaram que os alunos com baixa realização académica apresentam menos habilidades sociais, e por sua vez os alunos com melhor rendimento académico apresentam um repertório de habilidades sociais mais enriquecido.

Uma criança com um repertório positivo de habilidades sociais, acredita nas suas potencialidades, é confiante, capaz e perspicaz traçando metas e objectivos que o reporta para o sucesso. Ferreira (2011) refere que a utilização correta das habilidades sociais e a falta de problemas de comportamento em sala de aula relacionam-se com a auto-eficácia, a auto-estima do estudante, a realização académica e a aceitação por parte do grupo. O estudo realizado por Schmidt, Prah e Cagran (2014) demonstrou que os alunos com dificuldades de aprendizagem, comparados com os alunos com melhor rendimento apresentaram problemas de assertividade, ou seja, em situações que requerem comportamentos assertivos, participação em grupo (comunicação e envolvimento) demonstram baixas capacidades de comunicação e auto-controlo, assim

como apresentam níveis de ansiedade elevados. Cia e Berham (2009) no estudo que realizaram observaram relações significativas entre competência académica e habilidades sociais, e citam Simões (1997) que justifica esta correlação com o facto das crianças com melhor desenvolvimento socioemocional serem mais persistentes, mais confiantes, não temerem a competição e não apresentarem medo de errar, responsabilizando-se pelos seus fracassos.

A correlação entre habilidades sociais e problemas de comportamento é negativa, sendo possível verificar na amostra total um  $r = -0,80$ , podendo referir que os valores encontrados neste estudo são semelhantes aos valores obtidos pelo estudo original de Gresham e Elliot (1990) tendo um  $r = -0,75$ , ao estudo de Lisboa (2009) com correlação entre  $r = 0,54$  e  $r = -0,78$  nos quatro momentos e com o estudo de Ferreira (2011). As relações entre problemas de comportamento e realização académica relacionam-se de forma negativa, indo de encontro ao estudo realizado por Ferreira (2011) e por Lemos e Meneses (2002).

Para verificar a relação entre realização académica e problemas de comportamento e habilidades sociais, Lemos e Meneses (2002) formaram dois grupos, um com alunos com baixa realização outro com crianças com média/elevada realização académica), sendo que após o estudo concluíram que os alunos com melhor realização académica apresentam menores problemas de comportamento e mais habilidades sociais em comparação com o grupo de alunos de baixa realização académica.

No que diz respeito às nomeações podemos verificar que as crianças excluem os maus alunos para brincar e para trabalhar e por oposição aceitam os bons alunos para brincar e trabalhar, como verificado no estudo realizado por Ferreira (2011). Ferreira (2011) citando Meneses (2000) refere um estudo realizado com jovens portugueses cujos resultados evidenciaram que quantas mais habilidades sociais as crianças apresentam, menores problemas de comportamento se evidenciam e mais nomeações positivas são obtidas por parte dos colegas.

Concluimos que o professor associa a realização académica positiva às habilidades sociais e a fraca realização académica aos problemas de comportamento como verificado na literatura. Um estudo realizado por Feitosa, Del Prette e Loureiro (2007) demonstra que os professores são uma referência fidedigna, coerente e confiável, uma vez que avaliaram correctamente a competência académica dos alunos com dificuldades de aprendizagem, encaminhando-os para avaliação. Assim, o professor é

visto como um elemento essencial na detecção e encaminhamento das crianças com dificuldades.

Em suma, constatámos que os constructos se relacionam e influenciam mutuamente pois uma criança cujo reportório de habilidades sociais esteja baixo, tende a ter o seu desempenho académico fraco e os problemas de comportamento elevados.

Constructos como assertividade, autocontrolo e cooperação influenciam de forma positiva as vivências da criança e oferecem ferramentas eficazes para a sua adaptação ao meio e ao contexto. Uma criança assertiva acredita em si, respeita-se, faz prevalecer as suas opiniões, tem uma postura positiva, cooperativa e controla as suas emoções e as suas reações, ou seja, é capaz de entender os outros, reflectir sobre os acontecimentos e reagir em conformidade. No contexto escolar, a criança coopera com colegas e professores, sendo por isso acarinhada e apreciada. Por sua vez, as crianças cujo reportório de habilidades sociais sejam deficitárias tendem a ter comportamentos de oposição, ou seja, problemas internalizados, externalizados e hiperatividade, realçam-se apresentando baixa auto-estima, desrespeito por si e pelos outros, isolamento, falta de comunicação, não participam ativamente em sociedade, perturbam as aulas, o professor e os colegas, levando os colegas à sua rejeição.

O meio sociocultural influencia o desenvolvimento, as aprendizagens e as atitudes do indivíduo, como refere o modelo ecológico. Podemos referir que dificuldades económicas e/ou culturais estão associadas aos problemas escolares provocando aos alunos dificuldades de atenção, concentração e compreensão. Casa-a-Nova e Palmeira (2008) citando Young (1982) referem que crianças de determinadas minorias fracassam na escola, mostrando que o insucesso e o sucesso encontram-se repartidos de forma desigual pelas diferentes classes sociais e minorias. Assim, da amostra total foi possível retirar dez alunos cujas características culturais os distingue dos restantes alunos.

O G2 assume características que o evidencia do G1. As crianças do G2 nasceram numa cultura, onde não existe qualquer rotina, ritmo e onde as posturas e valores são diferentes, sendo a família a instituição mais importante na sua cultura, desvalorizando por completo a instituição escola. Dias, Alves, Valente e Aires (2006) referem que para este tipo de comunidade a ida à escola é vista como uma perda de tempo. A escola, para esta comunidade não se enquadra como instituição de socialização visto não se enquadrar com a sua identidade cultural. Posto isto, verificamos que na perspectiva do professor as habilidades sociais e realização académica estão interligadas. Contudo, o

autocontrolo no G2 apresenta valores negativos ( $r=-0,56$ ) demonstrando que à medida que um sobe, o outro baixa. Estas crianças não conseguem superar as suas frustrações, emoções e desejos, partindo de imediato para agressão física e verbal, não exibem a capacidade de pensar e reflectir nas situações, sendo um elemento perturbador do funcionamento das aulas. A autoridade exercida pelo professor em sala de aula é diferente da exercida pela família podendo ser uma possível justificação deste comportamento, uma vez que os poderes passam por outro agente que não eles, na sua cultura os homens sempre exerceram desde cedo poder sobre as irmãs e mães.

O professor do grupo 2, relaciona de forma positiva a hiperactividade com a realização académica, na perspetiva deste professor à medida que a realização aumenta a hiperactividade também. Este resultado vai contra o resultado do G1 e à literatura. Relativamente às aceitações com a realização académica, os alunos do G2 não fazem qualquer distinção para escolher os seus colegas para trabalhar ou brincar. Estes alunos parecem rejeitar os pares com melhor realização escolar para trabalhar em sala de aula, uma vez que relacionam positivamente as rejeições para trabalhar com a realização académica. No que concerne às rejeições para brincar com a realização académica estes associam-nas de forma negativa, ou seja, quando aumenta a realização académica descem as rejeições para brincar e as crianças são mais aceites para brincar pelo grupo de pares.

Ressalta o facto do G2 apresentar uma correlação negativa entre as habilidades sociais e as aceitações para brincar, demonstrando que quanto maiores forem as habilidades sociais, menores são as escolhas para brincar. Por sua vez, no que respeita às rejeições e às habilidades sociais, mostra que quanto melhores são as habilidades sociais, maiores são as rejeições para trabalhar. Neste grupo as crianças com melhores habilidades parecem ser rejeitadas pelo grupo de pares.

Assim, podemos referir que neste grupo em específico os resultados das correlações não vão ao encontro da literatura, mostrando que os alunos parecem excluir os colegas com boa realização escolar para brincar e para trabalhar. Neste grupo específico, os problemas de comportamento parecem impor-se à realização académica na aceitação social.

Podemos referir que as tradições próprias desta etnia influenciam o percurso escolar e social destas crianças uma vez que estes preferem ter os filhos sobre a sua custódia, dentro dos seus valores, da sua cultura e do seu estilo de vida, do que sob a responsabilidade de pessoas estranhas à sua comunidade, como é o caso da escola.

No que diz respeito à análise de relações de convergência versus compensatórias entre a realização académica e a competência social verificamos que alunos bem-sucedidos academicamente podem ser rejeitados pelos colegas de turma, contudo ainda não se verifica na literatura explicações para o que acontece com este grupo específico de alunos, porém foram assinaladas “anomalias” que podem ser explicação para este facto.

Estes alunos demonstram problemas de comportamento acima da média e algumas habilidades abaixo da média sendo essas as possíveis explicações para estes problemas.

Gresham, Van e Cook (2004) citados em Del Prette e Del Prette (2009), referem que os problemas de comportamento, como os problemas internalizados, externalizados e hiperatividade competem ou bloqueiam a aquisição ou desempenho de algumas habilidades sociais. Uma criança com ansiedade, problemas de obediência ou timidez pode não ser capaz de aprender comportamentos socialmente aceitáveis, assim não são capazes de ter comportamentos socialmente adequados devido ao seu isolamento em sala de aula, com o grupo de pares, com os professores e com os pais. Os comportamentos externalizados estão associados a características como impulsividade, hiperatividade, distração, disrupção e hostilidade.

Os problemas de hiperactividade são motivo de rejeição por parte do grupo de pares uma vez que as crianças sentem dificuldades na manutenção da atenção, agem de forma impulsiva, não controlando a atividade motora, sendo que muitas das crianças não são capazes de compreender estes comportamentos, rotulando essas crianças de “agressivas”, levando à sua exclusão. Num estudo realizado com medidas sociométricas relativamente a crianças com perturbações de hiperactividade, encontrou-se resultados elevados no estatuto de rejeição pelos pares (DuPaul, & Stoner, 1994). Posto isto, podemos concluir que estas crianças reúnem um vasto reportório de problemas de comportamento que são propensos à rejeição por parte do grupo de pares, tendo estas implicações ao longo do seu desenvolvimento.



**CAPÍTULO IV**  
**CONCLUSÃO**

---

Após revisão da literatura foi possível verificar que as dificuldades de aprendizagem e competência social ainda causam controvérsia em relação às suas definições, contudo é possível referir que estas são causadas por factores internos e externos ao indivíduo, envolvendo e comprometendo as competências sociais dos detentores desta problemática.

Podemos referir que crianças com dificuldades de aprendizagem requerem atenção, técnicas, recursos e estratégias individualizadas e programas que promovam a competência social, uma vez que este constructo é parte essencial do desenvolvimento integral da criança e influencia o seu rendimento académico.

Sempre que as competências sociais se demonstram comprometidas, as crianças apresentam baixo rendimento académico, envolvem-se em problemas, apresentam um baixo autoconceito, baixo senso de eficácia, impopularidade perante os pares, relatório deficitário de habilidades sociais, ou seja, não são assertivos, não controlam as suas emoções e reacções, e mostram-se pouco cooperantes com colegas e professores. O número de reprovações nestes alunos tem maior incidência, demonstram problemas em interagir com os colegas e demonstram-se impulsivos. Estes comportamentos acompanham a criança ao longo do desenvolvimento, transformando-os em adultos problemáticos.

Este estudo cujo objetivo era perceber a relação entre dificuldades de aprendizagem e competência social em crianças do primeiro ciclo, apresenta resultados que vão ao encontro da literatura existente na área. Comprovamos que alunos com baixo rendimento escolar apresentam deficitárias habilidades sociais e problemas de comportamento, por sua vez os alunos academicamente bem sucedidos apresentam melhores resultados nas habilidades sociais e não demonstram problemas comportamentais. O mesmo se verifica nas nomeações, uma vez que as crianças associam as nomeações positivas aos bons alunos e as rejeições aos maus alunos.

Contudo, neste estudo foram extraídas quatro crianças cujos resultados obtidos mostraram-se atípicos. Nesta amostra encontramos alunos cujo rendimento académico é elevado mas são rejeitados socialmente pelos colegas. Nestes quatro alunos verificamos que algumas subescalas das habilidades sociais encontram-se abaixo da média e os comportamentos de problema elevados, levando a acreditar que estas crianças precisam de um reforço das habilidades sociais, ou seja, um programa de competências de habilidades sociais que reforce as habilidades sociais e diminua os problemas de oposição.

Além dos quatro alunos, foi constituída uma subamostra (turma específica) cujos alunos que a constituem apresentam características culturais diferentes das restantes. Nesse grupo os problemas de comportamento parecem sobrepor-se à realização académica na determinação da aceitação social pois as crianças não distinguem as outras com base nas competências académicas.

Assim, podemos concluir que neste grupo as dificuldades de aprendizagem se relacionam de forma positiva com as habilidades sociais.

Em estudos futuros seria interessante reunir alunos academicamente bem sucedidos e socialmente rejeitados de modo a compreender quais as razões que originam tais rejeições, uma vez que não estão em conformidade com o que a literatura refere. O facto de não existir literatura que sustenta-se esta perspectiva, tornou-se um obstáculo à investigadora, na medida em que, teve de partir de pressupostos para justificar os resultados obtidos por estes quatro alunos.

A comparação de fatores ligados ao género também seria uma variável interessante a ser incluída neste estudo, uma vez que, estudos demonstram que as raparigas possuem melhores rendimentos académicos, baixos problemas de comportamento e elevadas habilidades sociais. A literatura demonstrou que as raparigas apresentam maiores competências sociais em comparação com os rapazes.

A literatura refere que alunos com níveis socioeconómicos médios ou elevados apresentam melhor rendimento académico. Recolher informação com os pais relacionada com a escolaridade, estatuto económico enriquecia o estudo, originando numa comparação entre grupos mais abundante e completa. Nesta podíamos incluir a perspectiva que os pais possuem sobre os seus filhos a nível da competência social e da realização académica, para perceber qual a visão dos pais neste sentido.

Os primeiros anos de escolarização são cruciais no desenvolvimento da criança, assim como para o desenvolvimento da competência social. A criança é confrontada com diversas situações, novas regras, novas exigências, novos ambientes, contacto com pessoas de diferentes faixas etárias e todas elas exigem uma resposta positiva. Nem todas as crianças são capazes de gerir estas mudanças de forma positiva surgindo os primeiros problemas de comportamento, como o isolamento, apatia, aversão à escola. Cabe à escola oferecer ferramentas ao professor, nomeadamente horários e formação para que o mesmo possa promover uma fácil adaptação das crianças ao meio escolar passando pelo treino de competências comportamentais e sociais. A literatura demonstra que crianças que são expostas a treinos de competências apresentam ao longo do tempo

melhorias no rendimento acadêmico e reduzem os problemas de comportamento. O treino de habilidades sociais no contexto do pré-escolar torna-se essencial. Crianças submetidas a programas de treino de competências precocemente não apresentam dificuldades acadêmicas no seu percurso escolar. Assim, um programa de competências sociais com estas crianças seriam uma mais valia, visto alterar os seus problemas de comportamento e melhorar o rendimento acadêmico. Habilidades sociais como autocontrolo, habilidades de comunicação, empatia e resolução de problemas deviam estar contemplados nos programas educativos. Maag (2005) cit in Del Prette e Del Prette, (2009), acredita que a melhor forma de diminuir os problemas de comportamento é ensinar comportamentos positivos através do treino de competências.

Em suma, as crianças com dificuldades escolares demonstram problemas que afetam o seu estado emocional e comportamental e social colocando em causa os relacionamentos com os agentes de socialização que a rodeiam e o seu percurso académico.

Constatámos que as crianças com baixo rendimento académico apresentam um fraco reportório de habilidades sociais e problemas de comportamento, além do que são rejeitadas para trabalhar em contexto de sala de aula e para brincar no recreio. Por sua vez os alunos academicamente bem sucedidos são aceites pelos colegas, tem um alto reportório de habilidades sociais e baixos problemas de comportamento. Os professores, como demonstra a literatura, associam o bom rendimento académico às habilidades sociais e o fraco rendimento académico aos problemas de comportamento.

Este trabalho permitiu verificar que é importante realizar despistes de dificuldades de aprendizagem e de competência social por forma a serem realizados programas de intervenção que combatam estas lacunas. Na turma específica esta intervenção teria sido pertinente nos primeiros anos de escolarização. É recomendável que as crianças desta comunidade usufruam de um programa de competências sociais no ensino pré-escolar nas pré-escolas, por forma a proporcionar um percurso académico positivo.

Portanto, é essencial que a avaliação da competência social e das dificuldades de aprendizagem em contexto escolar seja realizada precocemente e abranja uma dimensão multidimensional recorrendo a várias fontes de informação, ou seja, o próprio estudante, pares e professores. Estes agentes permitem uma validação compreensiva e enriquecedora, uma vez, que são consideradas diferentes perspectivas.

**CAPÍTULO V**  
**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

Achenbach, T.M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275-1301.

Bandeira, M., Rocha, S. S., Pires, L. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Competência acadêmica de crianças no ensino fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia*, 10(1), 53-62.

Bastin, G. (1980). *Psicologia e pedagogia as técnicas sociométricas*: (2ª edição) Moraes Editores.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological Systems Theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol.6, pp. 187-250). Greenwich, CT: JAI Press.

Carman, S. N., & Chapparo, C.J. (2012). Children who experience difficulties with learning: Mother and Child perceptions of social competence. *Australian Occupational Therapy Journal*. 59, 339-346.

Casa-Nova, M. J., & Palmeira. P. (2008). *Minorias*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Cia, F., & Barham, E. (2009). Social Skills repertory, behavioral problems, self-concept and academic performance among children in their early school years. *Estudos de Psicologia*. Campinas.

Cohen, J. (1992). *Quantitative Methods in Psychology: A Power Primer*. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. A. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-569.

Correia, L. M., & Martins, A. P. L. (1999). *Dificuldades de aprendizagem. O que são como entendê-las?* Porto: Porto Editora.

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

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. (2009). *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações*. Petrópolis: Vozes.

Dias, E.C., Alves, I., Valente, N., & Aires, S. (2006). *Comunidades ciganas: Representações e dinâmicas de exclusão/integração*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (1994). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. New York: Guilford Press.

Feitosa, F. B., Del Prette, Z. A. P., & Matos, M. G. (2006) Definição e avaliação das dificuldades de aprendizagem (I): Os impasses na operacionalização dos distúrbios de aprendizagem. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 13, 33-45.

Feitosa, F. B., Del Prette, Z.A.P., & Loureiro, S. R., (2007). *Acuracidade do professor na identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem*. Temas em psicologia, vol.15, nº2, 237-247.

Ferreira, H. (2011). *Dimensões Sociais da Adaptação escolar na pré-adolescência: Modelos integrativos*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Área de Educação Especial.- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

Gargiulo, R. M. (2004). *Special Education on contemporary society: An introduction excepcionality*, Belmont: Thomson Wadsworth.

Gresham, F. M. & Elliot, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: issues in definition and assessment. *The journal of special education*. Vol. 12, nº1.

Gresham, F. M. & Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. USA: American Guidance Service.

Gresham, F. M. (1992). Social skills and learning disabilities: causal, concomitant or correlacional? *Scholl Psychological Review*, 21, 348-360.

Hallahan, D. P., & Mock, D. R. (2003). A brief history of the field of learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 16-29). New York: Guilford.

Hazel, J. S., & Schumaker, J. B. (1998). Social Skills and Learning disabilities: Current issues and recommendations for future research. Em J.F. Kavanagh & T.J. Truss, Jr. (Orgs.), *Learning disabilities: Proceedings of the national conference* (pp.293-344). Parkton, MD: York Press.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.

Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS-BR. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (3), 267-274.

Lisboa, L. (2012). *Trajetórias de desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem e suas consequências motivacionais e sociais*. Dissertação de doutoramento - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

Martins, A. (2006). *Dificuldades de aprendizagem: compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Área de Educação Especial - Universidade do Minho, Portugal.

Meneses, H., Lemos, M.S., & Rodrigues, L.P. (2010). A contribuição dos objectivos sociais para a conceptualização da competência social em contexto escolar. *Actas do VII simpósio nacional de investigação em psicologia*.

Munõz, J., Fresneda, M. D., Carballo, G. & Pestun, M. S. V. (2005). Descrição, avaliação e tratamento de transtornos de aprendizagem. In V.E. Caballo E M.A. Simon (eds.) *Manual de Psicologia Clínica Infantil e do Adolescente- Transtornos Específicos* (pp.159-179). São Paulo: Santos.

NJCLD- Nacional Joint Committee for Learning Disabilities. (1990). *Learning Disabilities: Issue on definition*.



Schmidt, M., Prah. A., & Cagran, B. (2014). *Social Skills of Slovenian primary school students with learning disabilities. Faculty of Education, University of Maribor, Slovenia.*

Vaughn, S., & Haager, D. (1994). Social competence as a multifaceted construct: how do students with learning disabilities fare? *Learning Disability Quarterly*, 17, 253 – 267.

Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J. & Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the schools*, 42 (2), 173-187.

Weiss, M. L. L. (2007). *Psicopedagogia clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar* Ver.ed9. Rio de Janeiro: Lamparina.

Wiener, J. (2002). Friendship and social adjustment of children with learning disabilities. In: B. Y. L. Wong & M. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities: Essays in honor of Tanis Bryan* (pp.93-114) Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates.



**Anexo 1: Consentimento Informado**

**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO**

No âmbito do projecto de investigação, realizado pela estudante Telma Ariana Moreira Silva, sob orientação da Professora Doutora Marina Serra de Lemos (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto), tomei conhecimento e declaro que autorizo a participação do(a) meu (minha) educando(a)

....., no estudo sobre a motivação na sala de aula.

Tomei conhecimento que os dados recolhidos no estudo são confidenciais, sendo o seu uso limitado a fins de investigação.

....., ..... de ....., de 2013

.....

(Assinatura)

(cortar por aqui)

\_\_\_\_\_

A ser devolvido à Directora de Turma do(a) seu/sua educando(a) até dia XX de

XXX

Eu \_\_\_\_\_, consinto

que o(a) meu/minha educando(a) \_\_\_\_\_ participe no projecto de investigação acima referido.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_