



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**MARTA JANUÁRIO TAVARES**

**ASSERTIVIDADE EM ADOLESCENTES DO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E  
ENSINO SECUNDÁRIO**

**Um contributo para o desenvolvimento de um instrumento de avaliação**

**- MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO -**

**ORIENTADORA: PROF.ª DOUTORA SUZANA NUNES CALDEIRA**

**ORIENTADOR: PROF. DOUTOR OSVALDO SILVA**

PONTA DELGADA, 2015

**MARTA JANUÁRIO TAVARES**

**ASSERTIVIDADE EM ADOLESCENTES DO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E  
ENSINO SECUNDÁRIO**

**Um contributo para o desenvolvimento de um instrumento de avaliação**

- Dissertação apresentada na Universidade dos Açores, para obtenção do grau de  
Mestre em Psicologia da Educação, Especialidade de Contextos Educativos -

**ORIENTADORA:** PROF.<sup>a</sup> DOUTORA SUZANA NUNES CALDEIRA

**ORIENTADOR:** PROF. DOUTOR OSVALDO SILVA

## Resumo

A assertividade, enquanto competência social, corresponde a um conjunto de respostas despoletadas por situações sociais e contextuais, fazendo com que o sujeito tenha uma atitude de respeito por si mesmo e pelo outro. Em contexto escolar, a assertividade possibilita aos jovens a criação de relações apoiadas na cooperação, respeito e negociação, contribuindo para uma resolução positiva dos problemas que surgem.

Através da literatura verifica-se a inexistência de um instrumento de avaliação da assertividade em contexto escolar. Visto a assertividade atuar como fator de proteção para os conflitos entre pares, ansiedade social, ansiedade face aos testes, comportamentos disruptivos e insucesso escolar, torna-se pertinente a existência de uma escala de avaliação de assertividade para o meio escolar, de forma a possibilitar o trabalho destas problemáticas por parte dos técnicos.

O presente trabalho procurou dar um contributo para o desenvolvimento de um instrumento de avaliação da assertividade passível de ser utilizado em contexto educativo escolar, mais precisamente, a Escala de Atitudes Assertivas em Contexto Escolar (EAACE) construída por Nunes (2011).

Em relação ao estudo inicial, foram replicados procedimentos sobre a dimensionalidade, a fidelidade e a validade da EAACE.

Para o efeito, contou-se uma amostra de 455 alunos, de ambos os sexos, do 8.º e 10.º ano de escolaridade de seis escolas Básicas e Secundárias da ilha de São Miguel, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos que respondeu a um protocolo de investigação composto pela EAACE e outras provas.

No estudo da dimensionalidade, através da análise em componentes principais categórica, foram identificadas três dimensões definidas por um total de 35 itens: Assertividade Básica (25 itens), Assertividade com Desconhecidos (5 itens) e Assertividade em Situações de Confronto (5 itens), correspondendo à ideia da assertividade enquanto constructo multidimensional. A fidelidade da escala foi avaliada através do coeficiente alfa de *Cronbach*, apresentando, tanto o total da escala como cada uma das dimensões, bons indicadores de consistência interna. A validade foi apreciada através do coeficiente de correlação ordinal de Spearman e dos testes *Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis*, sendo que os resultados obtidos aconselham a realização de mais estudos sobre esta propriedade.

Palavras-chave: competências sociais; assertividade; contexto escolar; instrumentos de avaliação

## **Abstract**

The assertiveness as a social competence is a set of responses triggered by social and contextual situations, making the subject has an attitude of respect for himself and for the others. In schools assertiveness allows the creation of relations based on cooperation, respect and negotiation, contributing to a positive resolution of the problems that arise.

Through the literature there is the assertion of the existence of a review tool in schools. Since assertiveness act as a protective factor for conflicts between peers, social anxiety, anxiety towards tests, disruptive behavior and academic failure, it becomes relevant the existence of assertiveness assessment scale to the school environment in order to facilitate the work of these issues by the technicians.

This study found to contribute to the development of an assertiveness assessment instrument to be used in school education context, more precisely, the Assertive Attitude Scale School Context (EAACE) built by Nunes (2011).

In the initial study procedures were replicated on the dimensionality, fidelity and validity of EAACE.

For this purpose, counted on a sample of 455 students, of both sexes, the 8th and 10th grade six schools Basic and Secondary on the island of São Miguel, aged 13 and 18 years who responded to a research protocol composed by EAACE and other evidence.

They studied the dimensionality, fidelity and validity of EAACE. In the study of dimensionality by principal components analysis categorical three dimensions were identified defined by a total of 35 items: Basic Assertiveness (25 items), Assertiveness with Known (5 items) and Assertiveness in Confrontation Situations (5 items) corresponding to the idea of assertiveness as a multidimensional construct. The scale of fidelity was assessed by Cronbach's alpha coefficient, showing both the total scale and each of the dimensions good internal consistency indicators. Validity was assessed by ordinal correlation coefficient of Spearman and Mann-Whitney and Kruskal-Wallis, and the results achieved advise conducting further studies on this property.

Keywords: social skills; assertiveness; school context; assessment tools

## **Agradecimentos**

Ao longo de todo o percurso foram muitas as pessoas que estiveram presentes e me apoiaram diretamente ou indiretamente, contribuindo para a realização deste trabalho.

Assim em primeiro lugar gostaria de agradecer à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Doutora Suzana Nunes Caldeira, e ao meu orientador Prof. Doutor Osvaldo Silva, pela sua disponibilidade, orientação e motivação partilhados ao longo do percurso.

A todos os professores envolvidos no meu trajeto académico ao longo destes últimos cinco anos, por todas as aprendizagens proporcionadas e conhecimentos transmitidos e a todos os colegas pela camaradagem.

Aos conselhos executivos, professores e alunos que permitiram a realização da parte empírica deste trabalho.

Às minhas amigas pela sua amizade, incentivo e alento nas horas necessárias.

A todos os que, de alguma forma, se cruzaram comigo e me ajudaram a crescer.

## **Codificação de Abreviaturas**

EAACE	Escala de Atitudes Assertivas em Contexto Escolar
ASST-R	Assertion Self-Statement Test-Revised
SIB	Scale for Interpersonal Behavior
ECI-R	Escala de Comportamento Interpessoal - Versão Reduzida
QEIA	Questionário de Esquema Interpessoal Assertivo
QIE-A	Questionário de Inteligência Emocional para Adolescentes
ECEP	Escala de Conflitos entre Pares
EAE	Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola
QAT	Questionário de Ansiedade face aos Testes
EADS-21	Escala de Ansiedade, Depressão e Stress
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>
CatPCA	Análise de Componentes Principais Categórica
ACP	Análise de Componentes Principais

## ÍNDICE

Resumo .....	2
Abstract .....	3
Agradecimentos .....	4
Codificação de Abreviaturas .....	5
Índice de Quadros .....	8
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>11</b>
1. Olhando sobre as Competências Pessoais e Sociais no Meio Escolar .....	12
1.1. Competências Pessoais e Sociais .....	12
1.2. Competência Social da Assertividade .....	17
1.3. A Assertividade enquanto constructo multidimensional .....	18
1.4. Assertividade no Relacionamento Interpessoal de Adolescentes em Contexto Escolar .....	22
2. Abordagem Relacional da Assertividade .....	23
2.1. Assertividade e Inteligência Emocional .....	23
2.2. Assertividade e Conflitos entre Pares .....	24
2.3. Assertividade e Ansiedade Social e Ansiedade Face aos Testes .....	25
2.4. Assertividade e Comportamentos Disruptivos .....	26
2.5. Assertividade e Insucesso Escolar.....	27
3. Instrumentos de Avaliação da Assertividade: Construção e Validação .....	30
3.1. Processos de Construção e Validação de Instrumentos .....	30
3.2. Instrumentos de Avaliação da Assertividade .....	33
<b>CAPÍTULO II - METODOLOGIA .....</b>	<b>38</b>
1. Objetivo do Estudo .....	39
2. Enfoque Metodológico e Hipóteses de Investigação .....	39
3. Amostra .....	40
4. Instrumentos .....	41
4.1. Questionário Sociodemográfico .....	41
4.2. Escala de Atitudes Assertivas em Contexto Escolar (Nunes & Caldeira, 2011) .....	42
4.3. Questionário de Inteligência Emocional para Adolescentes (Carvalho & Caldeira, 2014) .....	43
4.4. Escala de Conflitos entre Pares (Vagos, Rijo & Santos, 2012) .....	43
4.5. Escala de Envolvimento de Alunos na Escola (Veiga, 2013) .....	44
4.6. Questionário de Ansiedade face aos Testes (Rosário & Soares, 2004) .....	45

4.7. Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (Ribeiro, Honrado & Leal, 2004) .....	46
5. Procedimentos de Recolha e de Análise de Dados .....	46
<b>CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	49
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	67
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	69
<b>ANEXOS</b> .....	80
<b>Anexo I</b> - Protocolo de investigação .....	81
<b>Anexo II</b> - Pedido de autorização para a realização do estudo .....	90
<b>Anexo III</b> - Autorização da SREC para a realização do estudo .....	92
<b>Anexo IV</b> - Pedido de participação no estudo às escolas .....	93

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b> - Identificação das componentes principais - EAACE .....	51
<b>Quadro 2</b> - Elementos estatísticos para a análise da fidelidade - EAACE .....	54
<b>Quadro 3</b> - Coeficientes de correlação de Spearman entre a assertividade e a inteligência emocional, tendo por base as várias dimensões da escala EAACE e QIE-A .....	56
<b>Quadro 4</b> - Coeficientes de correlação de Spearman entre a assertividade e os conflitos entre pares, tendo por base as várias dimensões da escala EAACE e ECEP .....	58
<b>Quadro 5</b> - Coeficientes de correlação de Spearman entre a assertividade e a ansiedade social, tendo por base as várias dimensões da escala EAACE .....	59
<b>Quadro 6</b> - Coeficientes de correlação de Spearman entre a assertividade e a ansiedade face aos testes, tendo por base as várias dimensões da escala EAACE e QAT .....	60
<b>Quadro 7</b> - Coeficientes de correlação de Spearman entre a assertividade e os comportamentos disruptivos, tendo por base as várias dimensões da escala EAACE .....	62
<b>Quadro 8</b> - Diferenças entre o <i>ranking</i> das médias na assertividade e reprovações escolares tendo por base as várias dimensões da escala EAACE .....	63
<b>Quadro 9</b> - Diferenças entre o <i>ranking</i> das médias na assertividade e absentismo escolar tendo por base as várias dimensões da escala EAACE .....	64

## INTRODUÇÃO

As competências pessoais e sociais correspondem a um conjunto de competências que habilitam o sujeito a tornar-se socialmente capaz (Seco, Filipe, Pereira & Alves, 2009). Enquanto as competências pessoais designam um conjunto articulado de saberes mobilizados pelo indivíduo para a resolução de situações decorrentes do quotidiano, as competências sociais correspondem a comportamentos sociais ajustados que favorecem a integração social (Afonso, 2011). Ambas contribuem para o desenvolvimento saudável de relações interpessoais, constatando-se que défices nestas competências podem traduzir-se em desaptações por parte do indivíduo (Seco, Filipe, Pereira & Alves, 2009).

No seio das competências pessoais e sociais situa-se a assertividade que, de uma forma geral, se encontra “associada a uma postura ou atitude inerente à forma de se comunicar com o outro” (Melo, Pereira & Silvério, 2014, p. 114). Bandeiras, Quaglia, Bachetti, Ferreira e Souza (2005, *cit. in.* Melo, Pereira e Silvério, 2014, p.114) coligam a assertividade ao desempenho social inserindo-a “na categoria de competência social e nas aptidões emocionais, sociais e cognitivas” fundamentais à inserção social do sujeito.

A assertividade trata-se de um constructo multidimensional benéfico para o desenvolvimento de relações interpessoais ajustadas que favorecem a convivência, o sucesso na vida e o bem estar do sujeito (Casares & Moreno, 1998), estando défices de assertividade associados aos conflitos entre pares, à ansiedade social, à ansiedade face aos testes, à disrupção escolar e ao insucesso escolar (reprovações escolares e absetimso escolar) (Morais, 2006).

Atualmente, as dificuldades na adaptação escolar, são apontadas como as principais problemáticas da comunidade escolar (Fernandes, 2012), culminando por vezes esta inadaptação em insucesso escolar ou em comportamentos disruptivos (Salema, 2005). Posto isto, a escola apresenta-se como um contexto particular, para a promoção e avaliação da assertividade, dadas as relações que se estabelecem com os pares, figuras de autoridade e com o trabalho (Casares & Moreno, 1998; Seabra & Mateus, 2010).

Por intermédio da literatura, atenta-se a existência de poucos instrumentos, de avaliação da assertividade para a população adolescente, a nível internacional, sendo em Portugal o número de escalas adaptadas e aferidas ainda mais diminuto (Vagos, 2010). Além do mais, os instrumentos existentes destinam-se à avaliação de situações sociais, sendo pertinente a existência de instrumentos apropriados para o contexto escolar, uma vez ser o contexto um dos meios ativadores das respostas assertivas

(Bandeira & Ireno, 2002). Assim, para avaliar a assertividade, ajustadamente, em contexto escolar é necessário a criação de instrumentos com itens alusivos a situações escolares, sendo este o principal propósito deste trabalho. Com a existência de um instrumento de avaliação da assertividade, próprio para o contexto escolar, pretende-se que o mesmo seja utilizado por vários técnicos, com vista ao trabalho de problemáticas presentes no seio escolar, nomeadamente o insucesso escolar e os comportamentos disruptivos.

O presente trabalho encontra-se estruturado em três capítulos, nomeadamente, Enquadramento Teórico, Metodologia e Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados, fazendo ainda parte da sua estrutura o Resumo (e Abstract), os Índices, a Introdução, as Considerações Finais, as Referências Bibliográficas e os Anexos.

O primeiro capítulo é dedicado ao enquadramento teórico sobre as competências pessoais e sociais, apresentando-se algumas definições e pertinência das mesmas para o contexto escolar. Para além disso, aborda-se a competência social da assertividade definindo-a e explorando a sua multidimensionalidade. Apresentam-se ainda os processos de construção e avaliação de escalas, enumerando-se os instrumentos de avaliação da assertividade existentes para a população adolescente, ressaltando-se, tanto quanto se conseguiu apurar, a inexistência de escalas específicas para situações escolares.

O segundo capítulo aborda o método usado no trabalho empírico, sendo apresentado o processo técnico e instrumental que orientou a componente prática da investigação. Assim, descreve-se o objetivo do estudo, o enfoque metodológico empregue e as hipóteses a testar. Além disso, caracteriza-se a amostra utilizada, os instrumentos usados, e são relatados os procedimentos empregues na recolha e análise de dados.

Por fim, o terceiro capítulo destina-se à apresentação, análise e discussão dos resultados, pretendendo-se, a partir dos mesmos, refletir se a presente investigação contribuiu para a construção de um instrumento de avaliação da assertividade adequado ao contexto escolar.

As considerações finais findam o trabalho, procurando-se apresentar uma síntese do estudo, expor limitações do mesmo estudo e realizar sugestões para futuras investigações.

## Capítulo I

### ENQUADRAMENTO TEÓRICO

---

## **1. Olhando sobre as Competências Pessoais e Sociais no Meio Escolar**

### **1.1. Competências Pessoais e Sociais**

O termo “competência” aplicado ao contexto da psicologia surgiu pela primeira vez num estudo de Noam Chomsky, publicado na década de 50 do século XX (Dias, Gomes, Peixoto, Marques & Ramalho, 2012). Segundo este investigador, competência designa aquilo que o indivíduo é capaz de realizar graças ao seu potencial biológico e difere de desempenho, pois este traduz-se no comportamento que é observável (Dias, Gomes, Peixoto, Marques & Ramalho, 2012).

Posteriormente, o estudo da “competência” foi estendido aos vários ramos da psicologia, verificando-se, no domínio educacional, que a competência é tida em Dias, Gomes, Peixoto, Marques e Ramalho (2012, p.38), utilizando as palavras de Le Boterf “como a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados pelo sujeito aprendente que se manifesta na ação ajustada perante situações complexas, imprevisíveis, instáveis, mutáveis e sempre singulares”, tratando-se de uma inteligência prática para resolver situações (Fleury & Fleury, 2001).

Na atualidade, a psicologia da educação tem apostado na pesquisa e promoção das competências pessoais e sociais, uma vez ser demonstrado que estas contribuem para “um menor abandono escolar, uma diminuição dos problemas de comportamento, melhoria da performance escolar, (...) construção de relações interpessoais positivas, competências e recursos positivos necessários para tornar-se um jovem adulto activo e produtivo” (Remédios, 2010, p. 30).

O estudo acentuado das competências pessoais ocorreu por volta da década de 70, do século passado, reportando-se estas a um “conjunto integrado e estruturado” (Afonso, 2011, p. 7) de conhecimentos e práticas que são utilizadas pelo indivíduo sempre que necessário, permitindo a este formar uma “consciência crítica das suas potencialidades e recursos” (Afonso, 2011, p. 7). Por intermédio das aprendizagens sociais e comunicacionais, o sujeito é capaz de enfrentar e ajustar-se, corretamente, às situações e tarefas decorrentes do quotidiano, agindo de forma responsável através da mobilização, integração e transferência de saberes, valores e atitudes que irão contribuir para a resolução e gestão de situações complexas (Dias, 2010; Fleury & Fleury, 2001). Estas competências correspondem a um constructo singular, dependente da construção de cada sujeito, permitindo “uma maior flexibilidade e adaptabilidade” (Cabral-Cardoso *et. al.*, 2006, *cit. in* Seco, Filipe, Pereira & Alves, 2009, p. 1640) na planificação e execução de projetos de vida.

As competências pessoais derivam da autoconsciência e do autocontrole caracterizando-se, este último, pela inatividade ou ação do indivíduo de modo a emitir uma resposta comportamental perante uma outra pessoa ou situação, enquanto a autoconsciência designa a capacidade de reconhecer emoções quando ocorrem possibilitando o entendimento de reações perante determinadas situações (Gentilhomem, 2012).

Para Cruz (2001, *cit. in* Dias, 2008) as competências pessoais abrangem três domínios: o *self* (saber-ser), o cognitivo (saber formalizado) e o comportamental (saber-fazer) articulando-se estes três domínios, quando necessário (Dias, 2008). Segundo Heath (1977, *cit. in* Jardim, 2007, p. 86) existem alguns traços para um “eu” competente, sendo os demais: “clareza sobre a própria identidade, atitude positiva para resolver problemas, orientação para a realidade, auto-estima, tolerância, responsabilidade baseada em princípios, abertura à experiência, persistência perante o fracasso e a adversidade, aptidão e disposição para recorrer à ajuda dos outros, e assertividade”. Jardim (2007) caracteriza ainda as competências pessoais com base em onze capacidades: espírito de iniciativa, perseverança, criatividade, sentido de organização, espírito crítico, autocontrole, atitude de liderança, persuasão, autoconfiança, percepção e inter-percepção nas relações pessoais e preocupação em relação a terceiros. A conjugação destas onze capacidades permite a adaptação e a resolução eficaz de diversas situações, decorrentes do quotidiano, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos mais competentes e autónomos (Freitas, Simões & Martins, 2011).

Passando agora a colocar o enfoque nas competências sociais, o estudo das mesmas iniciou-se em 1930, nos Estados Unidos da América, por meio do investigador Moreno, que constatou a necessidade do ensino destas competências em contexto escolar (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006). As competências sociais derivam da consciência social de cada sujeito, isto é, da capacidade em reconhecer e adaptar respostas comportamentais ajustadas às tarefas sociais do quotidiano, e da habilidade para os relacionamentos interpessoais, possibilitando entender ações e comportamentos sociais de outras pessoas (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006).

Para além de surgir, na literatura, o termo competências sociais (Bolsoni-Silva, Del Prette, Del Prette, Montagner, Bandeira & Del Prette, 2006; Del Prette & Del Prette, 2003; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006; Meireles, 2009; Melo, Pereira & Silvério, 2014) também surgem outros como aptidão social (Meireles, 2009) e habilidades sociais (Casares & Moreno, 1998; Cia & Barham, 2009; Del Prette & Del Prette, 2003; Freitas & Del Prette, 2010; Meireles, 2009), verificando-se assim a

inexistência de um consenso entre os autores na terminologia utilizada. Este aspeto tem dificultado a definição do próprio conceito (Casares & Moreno, 1998), e a controvérsia pode dever-se à “dificuldade em definir e estabelecer um conjunto de capacidades sociais universalmente aceite” (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006, p.15), visto que comportamentos aceitáveis variam consoante o contexto e a cultura.

Competências sociais e habilidades sociais são os termos que surgem com mais frequência, existindo autores que concebem as competências sociais como sinónimo de habilidades sociais, apesar de outros discordarem afirmando que são dois constructos distintos, tal como Del Prette e Del Prette (2001, *cit. in* Bolsoni-Silva, Del Prette, Del Prette, Montagner, Bandeira & Del Prette, 2006, p.18) ao afirmarem que:

habilidades sociais refere-se à existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais, enquanto a competência social tem um sentido avaliativo, portanto, qualifica a proficiência de um desempenho e se refere à capacidade do indivíduo de organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de seus objetivos e valores articulando-se às demandas imediatas e mediatas do ambiente.

Bradberry e Greaves (2009, *cit. in* Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006) efetuam uma distinção entre comportamento social, capacidades sociais e competência social, sendo esta perspectiva também defendida por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2006). Assim, o comportamento social pode ser definido “como a componente mais básica da competência social” (Gentilhomem, 2012, p. 16), correspondendo a comportamentos como, por exemplo, dizer “obrigado” ou “pedir desculpa”, enquanto as capacidades sociais são mais complexas traduzindo-se em comportamentos sociais emitidos como resposta às situações decorrentes do dia-a-dia. Por fim, a competência social refere-se a comportamentos sociais emitidos como resposta a situações que ocorrem no decorrer da rotina diária. Relacionando estes três conceitos, pode resumir-se que os comportamentos sociais ao serem exibidos ajustadamente, dão lugar às capacidades sociais e estas, se bem executadas, culminam nas competências sociais (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006).

Assim, as competências sociais permitem a existência de diversas capacidades como é o caso de saber questionar, agir conforme as regras vigentes na sociedade, gerir críticas e conflitos, saber relacionar-se com outras pessoas (Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006), correspondendo as mesmas “a um conjunto de comportamentos que cada ser humano emite em contexto interpessoal (...) respeitando a conduta do próximo” (Claudino, 2012, p. 20).

As competências sociais são um constructo multidimensional que permite ao sujeito adaptar-se e integrar-se favoravelmente em contexto social, resolver os problemas que surgem, desenvolver o estabelecimento de um maior número de relações interpessoais, favorecendo assim a inserção na sociedade e prevenindo situações de rutura (Claudino, 2012; Gentilhomem, 2012; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006).

Estas competências podem ainda ser influenciadas por variáveis como a cultura, a idade, o género, a educação e o nível socioeconómico. Assim, torna-se pertinente ter em atenção o contexto sociocultural de maneira a verificar se o comportamento em questão é ou não adequado (Melo, Pereira & Silvério, 2014).

Para Monjas (1993, *cit. in* Casares & Moreno, 1998, p. 16) as competências sociais designam “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”. Através destas competências o indivíduo estabelece relacionamentos saudáveis e produtivos com outras pessoas (Freitas & Del Prette, 2010), pois segundo Trianes, Muñoz e Jiménez (1997, *cit. in* Meireles, 2009, p. 11) as competências sociais correspondem a “um comportamento ou tipo de pensamento que leva a resolver uma situação social de maneira efetiva (...) para o sujeito e para o contexto social em que está inserido”.

Apesar da indefinição existente, é consensual entre os autores (Meireles, 2009; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006) a persistência de dois aspetos na definição de competências sociais, sendo estes: responsividade do indivíduo face a estímulos provenientes do meio ambiente e primazia na eficácia social (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006). Ao longo do trabalho a terminologia competências sociais foi a adotada, estando subentendidas nestas as habilidades sociais.

De acordo com o verificado na literatura, tanto as competências pessoais como as sociais são passíveis de aprendizagem, podendo ser promovidas em contexto escolar de modo informal, por meio da interação com os pares, ou de maneira formal, através da implementação de programas de fomento de competências (Dias, 2008). Acresce-se ainda a importância de ambas as competências para o sucesso escolar, atuando como fator de proteção para o desenvolvimento dos sujeitos, ressaltando-se assim a pertinência na exploração mais alongada das mesmas (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006; Maia & Bortolini, 2012).

Diariamente, os adolescentes são confrontados com exigências da sociedade, nomeadamente, coordenação de objetivos, processamento elaborado de informações sociais e respostas ajustadas a várias situações do quotidiano, necessitando gradualmente de adquirir competências mais complexas que lhes permitam “(...) lidar

com conflitos e desacordos, saber como e quando partilhar confidências, (...) quando oferecer apoio emocional, recusar pedidos sem prejudicar a relação, tomar iniciativa e realizar actividades individualmente” (Vagos, 2010, p. 71; Camargo, Angarita, Ortega & Ospino, 2009).

Nos últimos tempos, tem crescido a preocupação em estudar o papel das competências pessoais e sociais no contexto escolar, sendo averiguado por alguns autores que estas contribuem significativamente para uma boa adaptação escolar, que, por conseguinte, cooperará para o sucesso académico (Aguar, 2009; Caldarella & Merrel, 1997; Nichdeccrn, 2003; Wentzel, 2003, *cit. in* Baptista, Monteiro, Silva, Santos & Sousa, 2011). É afirmado por Baptista, Monteiro, Silva, Santos e Sousa (2011) que uma má adaptação faz com que os alunos estejam mais expostos a riscos, nomeadamente, problemas de índole escolar, emocional e social, podendo estes culminar em comportamentos como a delinquência e a agressividade, sendo igualmente destacado por Haeberlin, Shawn, Texas e Texas (1997, *cit. in* Morais, 2006, p. 22) que a “indisciplina na sala de aula, a delinquência, rejeição de pares, dificuldades emocionais, insucesso escolar” devem-se à falta de competências pessoais e sociais por parte do adolescente. Além disso, esta inexistência de competências pode traduzir-se em exclusão pelo grupo de pares, conduzindo ao isolamento, dadas as dificuldades ao nível do relacionamento interpessoal (Carvalho, 2012; Gentilhomem, 2012).

Outras investigações vêm reforçar a importância destas competências no contexto escolar, sendo constatada uma relação positiva entre competência pessoal e social e sucesso escolar (Cia & Barham, 2009; Maia & Bortolini, 2012). Assim, estas competências contribuem para a integração e sucesso na vida, favorecendo o autoconceito e sucesso escolar, podendo aferir-se que ao promover-se ambas as competências instiga-se também o sucesso escolar (Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006; Cia & Barham, 2009; Lemos & Meneses, 2002).

Por outro lado, índices baixos de competências pessoais e sociais contribuem para dificuldades na relação com os outros, baixo rendimento escolar e problemas de comportamento (Comodo, Silveira, Del Prette & Del Prette, 2013). Cia e Barham (2009) afirmam que um défice em competências sociais pode ser considerado como fator de risco para problemas comportamentais ou emocionais.

Lemos e Meneses (2002, *cit. in* Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006) compararam alunos com baixo e alto desempenho escolar, constatando a existência de um maior repertório de competências sociais, por parte dos alunos com melhor desempenho, contrariamente aos que apresentavam insucesso que revelaram pobreza em competências sociais. Além do mais, apuraram ainda que os alunos com

insucesso apresentavam pior comportamento e dificuldades no relacionamento interpessoal, não se verificando este facto nos alunos com sucesso (Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006; Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette & Del Prette, 2006; Cia & Barham, 2009).

Em suma, a existência de competências pessoais e sociais no repertório comportamental dos alunos é fundamental para o seu crescimento sadio, correspondendo a adolescência ao ciclo vital primordial para a aquisição destas competências (Loureiro, Frederico-Ferreira & Santos, 2013; Morais, 2006), dado que o relacionamento com os amigos e colegas parece potenciar a aquisição e desenvolvimento das mesmas (Monteiro, 2011). Um adolescente apetrechado com competências “é capaz de acreditar nas suas potencialidades e demonstrar sentimentos positivos com relação a si mesmo” (Sá, 2012, p. 37), possuindo ainda a capacidade de traçar metas e objetivos a alcançar a longo prazo que trarão benefícios para o seu ajustamento social e escolar, contribuindo para o seu bem-estar e satisfação (Monteiro, 2011; Sá, 2012; Vieira, 1997).

No seio das competências pessoais e sociais, investigações mais recentes destacam a assertividade como uma competência fulcral para o desenvolvimento dos adolescentes a nível pessoal, social e escolar, por esta razão em de seguida procede-se à exploração da assertividade (Dias, 2008; Jardim, 2007).

## **1.2. Competência Social da Assertividade**

Antes do incremento das investigações em torno da assertividade nas décadas de 70 e 80 do século passado, esta era concebida como a capacidade de se obter o desejado, fazendo com que os direitos dos outros fossem salvaguardados (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010; Vagos, 2010). Porém, com o passar dos anos a definição sofreu alterações sendo a assertividade presentemente definida “como um conjunto de respostas parcialmente independentes e determinadas por circunstâncias, sociais, contextuais e desenvolvimentais” (Vagos, 2010, p. 38), respostas estas que permitem ao sujeito expressar os seus direitos, desejos e sentimentos de forma ajustada sem violar os direitos de terceiros (Meireles, 2009). Importa referir que, atualmente, não existe uma definição do constructo de assertividade, consensual para todos os teóricos que se dedicam ao seu estudo (Claudino, 2012; Silva, 2004; Vagos, 2010).

Existem autores (Bandeira, Quaglia, Bachetti, Ferreira & Souza, 2005; Casares & Moreno, 1998) que conceptualizam a assertividade como um conceito complexo,

incorporado nas competências sociais, definindo-a como uma forma de interagir com os outros.

Caballo (1993, *cit. in* Jardim, 2007, p. 110) define a assertividade “como um conjunto de comportamentos, tidos por um indivíduo num contexto interpessoal, que expressa os seus sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos de um modo adequado à situação, respeitando também esses comportamentos nos outros”. A assertividade trata-se de uma competência social, isto é, de um aglomerado de capacidades sociais, emocionais e cognitivas, de elevada importância em contexto educativo e no relacionamento interpessoal, pois representa uma forma vantajosa de estabelecer relações interpessoais, dado que comportamentos assertivos propiciam o estabelecimento, manutenção e fortalecimento de vínculos, favorecendo o autoconhecimento, a autoestima e o sentimento de autoeficácia (Camargo, Angarita, Ortega & Ospino, 2009; Claudino, 2012; Vagos, 2010).

Apesar das inúmeras definições atribuídas à assertividade, a maioria dos autores (Wolpe & Lazarus, 1966; Lieberman, 1972; Alberti & Emmons, 1974; Rich & Schroeder, 1976, *cit. in* Pasquali & Gouveia, 1990) concorda que na aceção de assertividade constam os seguintes atributos: “trata-se de uma habilidade em situações interpessoais; caracterizada pela capacidade de discordar de alguém (dizer não), auto-afirmar-se, pedir e exigir sem constrangimentos, expressar livremente qualquer sentimento (positivo ou negativo)” (Pasquali & Goveia, 1990, p. 234). É ainda consensual entre os vários teóricos, que a assertividade se trata de um constructo multidimensional, muito complexo (Cia & Barham, 2009; Claudino, 2012; Melo, Pereira & Silvério, 2014; Vagos, 2006; Vagos, 2010).

### **1.3. A assertividade enquanto constructo multidimensional**

Por intermédio da literatura consultada constata-se que alguns autores dividem a assertividade segundo a multidimensionalidade de respostas assertivas (Lange & Jakubowski, 1976; Lazarus, 1971, *cit. in* Del Prette & Del Prette, 2003), enquanto outros conforme a multidimensionalidade do constructo (Golden, 1981; Herzberger, Chan & Katz, 1984). Os autores que estudam a multidimensionalidade de respostas assertivas estão a repartir a assertividade segundo as classes de respostas de comportamentos assertivos, resultando estas nos comportamentos assertivos emitidos pelo sujeito. Já os autores que se reportam à multidimensionalidade do constructo estão a dividir a assertividade de acordo com as dimensões assertivas que

facilitam a avaliação e medição deste constructo (Nunes, 2011; Pasquali & Gouveia, 1990).

Lazarus (1971, *cit. in* Del Prette & Del Prette, 2003) repartiu a assertividade segundo quatro classes de respostas assertivas: fazer pedidos ou solicitar favores, recusar pedidos, expressar sentimentos positivos e negativos, e principiar, continuar e finalizar conversas. Posteriormente, Lange e Jakubowski (1976, *cit. in* Del Prette & Del Prette, 2003) dividiram a assertividade em cinco classes de respostas: asserção básica (expressão de direitos, crenças opiniões e sentimentos); asserção empática (expressão da assertividade tendo em conta a situação do outro); asserção confrontadora (expressão de desagrado ou recusa de pedidos irrazoáveis); asserção no uso do eu (expressão da assertividade tendo por base os próprios comportamentos despoletados pelo comportamento do outro); e asserção em escalada (capacidade de apropriar a intensidade da resposta à reação do interlocutor). Esta última perspectiva contribuiu para uma visão mais abrangente e completa da diversidade de respostas assertivas, que não era possível na versão de Lazarus (1971, *cit. in* Del Prette & Del Prette, 2003).

Lorr e More (1981) dedicaram o seu tempo a analisar os comportamentos sociais, agrupando-os em categorias de respostas assertivas, designando a assertividade como uma forma de comportamento perante um conjunto de estímulos provenientes do meio social, agrupando estes mesmos comportamentos segundo quatro classes de respostas assertivas: assertividade social, relação do sujeito com outros, autonomia e independência. A assertividade social corresponde à capacidade em principiar, manter ou terminar conversas sociais de forma harmoniosa com pessoas conhecidas, desconhecidas ou figuras de autoridade. A relação dos sujeitos com outros reflete-se na contestação dos próprios direitos aquando da sua violação, na recusa de pedidos exagerados e na tomada de iniciativa na resolução de situações sociais problemáticas que exigem sentido de responsabilidade. Por último, a autonomia e a independência podem ser designadas como a competência de reagir à pressão para o conformismo e para a não expressão de opiniões e crenças (Lorr & More, 1981).

Posteriormente, Arrindel, Bortolini e Sanavio (1990), com base no trabalho de Lorr e More, apresentaram uma versão mais abreviada das respostas assertivas, agrupando as mesmas também em quatro dimensões. Assim, a assertividade negativa, resulta na expressão de sentimentos negativos, tais como, defesa de direitos e interesses, solicitação de mudança de comportamento, recusa de pedidos inadequados, negação a pedidos exagerados, resolução de problemas e gratificação de necessidades pessoais. A manifestação e gestão de limitações próprias, consiste

no ato de assumir erros próprios ou desconhecimentos e solicitar auxílio aquando da sua necessidade. A assertividade de iniciativa caracteriza-se pela capacidade em principiar, manter e terminar uma conversa, analisar a disponibilidade de um sujeito para dialogar e reconhecer quando é apropriado mudar de assunto. Por fim, a assertividade positiva consiste em transmitir sentimentos positivos e receber e oferecer elogios (Arrindel, Bortolini & Sanavio, 1990). Arrindel, Bortolini e Sanavio (1990) vieram a tornar mais explícita a presença da assertividade negativa e positiva, não estando estas respostas assertivas tão presentes na proposta de Lorr e More (1981).

Galassi e Galassi (1977) basearam-se na multidimensionalidade do constructo assertivo delimitando-o segundo três dimensões: expressão de sentimentos positivos, autoafirmação e expressão de sentimentos negativos. A primeira dimensão engloba dar e receber elogios, elaborar pedidos, expressar afeto e iniciar e manter uma conversa. Já a auto afirmação implica defender direitos legítimos, recusar pedidos e expressar opiniões pessoais. A última dimensão abrange expressar aborrecimento e desagrado justificado e demonstrar revolta justificada (Galassi & Galassi, 1997).

Segundo Golden (1981) e Herzberger, Chan e Katz (1984) a assertividade é composta por três dimensões: afetiva, comportamental e cognitiva, sendo esta perspectiva defendida por outros autores (Castanyer, 2005; Del Prette & Del Prette, 2003; Vagos, 2010) que, ao longo do tempo, têm contribuído para o estudo e definição destas dimensões.

A dimensão afetiva trata-se da menos explorada na literatura, sofrendo a definição desta várias alterações ao longo do tempo (Jardim & Pereira, 2006). Atualmente, com base na dimensão afetiva uma pessoa assertiva “é capaz de reconhecer, analisar e gerir as suas emoções” (Vagos, 2010, p. 45) de maneira clara e apropriada ao contexto e situação. O sujeito é ainda hábil para expressar estados emocionais positivos como afeto, carinho, satisfação, amizade, mas também estados emocionais negativos como desconforto, irritação, tristeza, ansiedade e agressividade (Golden, 1981).

A dimensão comportamental é a mais investigada na literatura (Vagos, 2006). Para Castanyer (2005) esta dimensão aglomera respostas verbais e não-verbais emitidas de forma coincidente. Esta dimensão traduz a resposta social da assertividade, isto é, a resposta comportamental do sujeito perante contextos e situações díspares, levando a que uma pessoa se comporte de forma diferente consoante os contextos e situações (Vagos, 2010). Neste domínio predominam dois tipos de respostas, a autoexpressão e a defesa dos próprios direitos, as quais são utilizadas em diversos contextos e circunstâncias tais como: “situações de resolução

de conflitos; responder a criticismo verdadeiro e/ou tratamento injusto; fazer escolhas, expressar a própria opinião e manter-se fiel a ela (...); propor mudanças de comportamentos desadequados nos outros” (Vagos, 2010, p. 45).

A dimensão cognitiva somente nas últimas décadas tem sido estudada, correspondendo a uma forma particular de compreender as relações interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2003), encontrando-se relacionada com esquemas interpessoais referentes ao próprio indivíduo, a terceiros e às relações sociais (Elliot & Lassen, 1997; Safran, 1990). Para Vagos (2010), na dimensão cognitiva, os comportamentos não assertivos devem-se à existência de esquemas precoces não adaptativos, mais precisamente esquemas de carência emocional, defeito/vergonha, abandono/instabilidade, fracasso e humilhação.

Nunes (2011), efetuou uma análise das várias dimensões e classes de respostas assertivas, postuladas por vários autores e operacionalizou o constructo da assertividade segundo quatro dimensões: autoafirmação em situações de confronto, expressão de sentimentos, conversação social e interação com desconhecidos. A autoafirmação em situações de confronto é percebida como a aptidão do indivíduo em defender os seus direitos, gerir respostas comportamentais agressivas, recusar pedidos inapropriados, solicitação de mudanças comportamentais e aceitação de críticas (Nunes, 2011). A segunda dimensão deriva da capacidade do sujeito em expressar verdadeiramente sentimentos e emoções negativos tais como, desagrado, incómodo, aborrecimento e de emoções e sentimentos positivos como amor, carinho e agrado, ocorrendo em ambos os casos uma justificação para a demonstração dos mesmos (Nunes, 2011). A conversação social traduz-se na capacidade do sujeito em “expressar adequadamente opiniões, necessidades ou insatisfações” (Nunes, 2011, p. 120), ocorrendo esta por meio da expressão de direitos legítimos, de opiniões e pensamentos, solicitação de pedidos e tomada de iniciativa em situações de cariz social (Nunes, 2011). Por fim, a interação com desconhecidos ou com situações novas caracteriza-se pela capacidade do indivíduo em autoafirmar e interagir com pessoas desconhecidas, perante situações sociais conhecidas ou desconhecidas (Nunes, 2011).

As diferentes operacionalizações da assertividade apresentadas, com a exceção de Nunes (2011), serviram de suporte teórico para a construção de escalas de avaliação da assertividade, para contextos sociais, fazendo com que cada um dos teóricos apresentasse uma operacionalização diferente, com vista ao alcance dos objetivos do seu estudo.

Apesar de não existir consenso atenta-se que em todas as operacionalizações persistem os seguintes atributos da assertividade: capacidade de iniciar, manter e

terminar interações sociais; recusar pedidos; fazer pedidos ou solicitar favores; e expressar sentimentos negativos e positivos, devendo os mesmos ser tidos em conta aquando o processo de construção de escalas de avaliação.

#### **1.4. Assertividade no Relacionamento Interpessoal de Adolescentes em Contexto Escolar**

A partir da adolescência, o relacionamento com os pares, em contexto escolar, ganha predominância, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento dos adolescentes, visto serem treinadas relações horizontais e verticais, tais como troca de experiências e auxílio na resolução de problemas (Ferreira & Nelas, 2006; Silva, 2001; Sprinthall & Collins, 2003). Através das relações estabelecidas com os pares inicia-se o treino mais sistemático e elaborado das competências sociais perante a diversidade de contextos e situações que surgem, possibilitando ao adolescente começar a lidar, gerir e resolver conflitos, dizer o que pensa sem ofender o outro e oferecer apoio emocional adequadamente (Vagos, 2010). Através deste treino o jovem recebe o *feedback* dos seus comportamentos compreendendo quais os mais ajustados para cada contexto, substituindo os comportamentos desadequados por outros, havendo assim oportunidade de as competências sociais adequadas para cada contexto (Vagos, 2010).

A adolescência é marcada pela definição da identidade, ingresso na vida adulta e integração na sociedade, representando a assertividade um papel fulcral, pois um repertório social diversificado e ajustado, contribui para o desenvolvimento de relações saudáveis e integração positiva na sociedade, onde o grupo de pares auxilia nesta mesma aquisição e respetivo treino (Bellini-Leite, Vargas & Ireno, 2012; Silva, 2001; Vagos, Pereira & Arrindell, 2014).

A aprendizagem de condutas assertivas, a fim de possibilitar a defesa de direitos, opiniões e desejos, sem negar os dos outros, torna-se pertinente pois os adolescentes em contexto escolar estabelecem relações com outras pessoas que, por vezes, conduzem a situações adversas geradoras de stress e incómodo, condicionadoras do bem-estar (Bortolini, 2012; Camargo, Angarita, Ortega & Ospino, 2009).

Em contexto escolar, a assertividade facilita o desenvolvimento de relações baseadas na responsabilidade, cooperação e negociação (Bortolini, 2012; Claudino, 2012). Ao ser-se assertivo, numa situação de relacionamento interpessoal, busca-se entender a perspectiva do outro, sem colocar em causa a sua posição. Tal facto,

segundo Vagos (2010), poderá contribuir para uma maior complexidade cognitiva a favor dos assertivos, possibilitando esta uma rápida e favorável resolução de problemas, por meio de uma resposta que, em princípio, será aceite pela sociedade (Claudino, 2012; Dias, 2012; Jardim & Pereira, 2006).

Segundo Del Prette e Dell Prette (1999) e Silva (2004) “timidez, ansiedade interpessoal, dificuldade na resolução de problemas sociais e ausência de assertividade” (*cit. in* Vagos, 2010, p. 72), representam as principais problemáticas da adolescência que interferem no relacionamento com os pares em contexto escolar, acarretando repercussões a longo prazo, para os adolescentes, caso não ocorram intervenções.

Em suma, afere-se que a assertividade, em contexto escolar, é um pilar dos relacionamentos interpessoais, pois esta favorece o incremento de relacionamentos sociais positivos e o desenvolvimento sadio dos sujeitos, beneficiando a valorização e formação de um autoconceito positivo e a diminuição da ansiedade em situações sociais (Camargo, Angarita, Ortega & Ospino, 2009; Vagos, 2010).

## **2. Abordagem Relacional da Assertividade**

A partir da literatura, verifica-se a existência de alguns constructos que se relacionam positivamente ou negativamente com a assertividade, sendo as demais relações exploradas de seguida.

### **2.1. Assertividade e Inteligência Emocional**

A inteligência emocional contribui para o desenvolvimento social e emocional de competências fulcrais para a aprendizagem e adaptação escolar (Rebelo, 2012). O indivíduo ao ser emocionalmente inteligente é capaz de conhecer as suas reações emocionais, tendo um maior autocontrolo das respostas automáticas, o que irá auxiliar na obtenção de melhores resultados a nível escolar e interpessoal, propiciando a aceitação social (Rebelo, 2012).

De acordo com Mayer, Caruso e Salovey (2008) a inteligência emocional favorece o entendimento das relações sociais, contribuindo para a resolução de problemas perante situações sociais. Níveis mais elevados de inteligência emocional aparecem articulados com índices de melhor qualidade de relacionamento interpessoal e com o estabelecimento de relações mais ajustadas (Mayer, Caruso & Salovey, 2008). Num estudo efetuado por Berbena, Sierra e Vivero (2008, *cit. in*

Rebelo, 2012) foi encontrada uma forte associação entre inteligência emocional e aceitação social, onde sujeitos com mais aceitação social apresentavam níveis mais elevados de inteligência emocional, podendo este relacionamento interpessoal ajustado dever-se à presença da competência social da assertividade. Dias (2009) numa investigação constatou que os jovens assertivos gerem e controlam melhor as suas emoções, conseguindo que as mesmas não interfiram negativamente no contexto escolar, uma vez que reagem adequadamente às exigências do meio.

Cordeiro (2015) desenvolveu um estudo com o objetivo de “compreender se a participação num programa de competências emocionais e sociais para crianças” (p. 33) interfere na assertividade e na inteligência emocional das mesmas, tendo concluindo que “efeitos positivos ao nível da assertividade são potenciadores do mesmo tipo de efeito ao nível da inteligência emocional” (p. 59). (Cordeiro, 2015). Costa (2009), também desenvolveu um estudo junto de enfermeiros com o propósito de compreender a relação da inteligência emocional com a assertividade, constatando a existência de uma correlação estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e a assertividade, existindo assim uma associação positiva entre as variáveis.

## **2.2. Assertividade e Conflitos entre Pares**

As pessoas, diariamente, estabelecem relações interpessoais decorrendo destas, por vezes, conflitos (Dimas, Lourenço & Miguez, 2005). Assim, as competências sociais, mais especificamente a assertividade, assumem um papel predominante, por possibilitarem uma melhor introdução no meio e habilitarem o sujeito com capacidades que o ajudam a lidar, mais eficazmente, com situações de conflito, contribuindo para o ajustamento social (Claudino, 2012; Matos, Simões & Canha, 2012).

Tal como já destacado, ser assertivo acarreta possuir a capacidade de expressar as suas opiniões e direitos, sem comprometer os direitos dos outros. Logo, sujeitos assertivos irão lidar melhor com situações divergentes sem entrar em conflito, procurando chegar a uma solução para o problema, visto a competência da assertividade tratar-se de uma “habilidade de comunicação” (Claudino, 2012, p. 21). Perante conflitos é necessário manter a calma e agir de maneira sensata, constatando-se que sujeitos assertivos, mais frequentemente, conseguem agir desta

forma, devido à sua maior capacidade de autocontrolo (João & Portelada, 2010; Vincentin, 2009).

Leme (2004) e Claudino (2012) em investigações desenvolvidas, junto de alunos do 2.º ao 7.º ano de escolaridade, reconheceram que os mais assertivos resolviam os seus conflitos recorrendo a estratégias assertivas, ou seja, através do diálogo e do respeito pela opinião dos outros, com vista à resolução do desacordo em causa, verificando ainda que a emissão de comportamentos agressivos perante situações de confronto e divergência era rara nos elementos mais assertivos. Deluty (1995, *cit. in* Leme, 2004) através de investigações constatou que crianças e adolescentes agressivos e submissos reconheciam que os seus comportamentos não eram os mais adequados para a resolução de conflitos, tendo no entanto dificuldades em adotar comportamentos assertivos, visto perspetivarem os seus comportamentos como mais eficazes na resolução de conflitos.

Em suma afere-se que os sujeitos assertivos apresentam um maior desenvolvimento e complexidade cognitiva, contribuindo estes para a construção de várias formas de resolução de conflitos e para gestão de frustrações originárias de situações sociais (Claudino, 2012; Vagos, 2010).

### **2.3. Assertividade e Ansiedade Social e Ansiedade Face aos Testes**

Com base na literatura, constata-se a existência de uma relação inversa entre a assertividade e a ansiedade, interferindo ambas no “domínio social do funcionamento do indivíduo” (Vagos, 2010, p. 72).

Vários autores (Orenstein, Orenstein & Carr, 1975; Pachman & Foy, 1978; Anderson, 1997; Creed & Funder, 1998; Haford & Foddy, 1982, *cit. in* Bandeira, Quaglia, Bachetti, Ferreira & Souza, 2005) observaram a existência de uma relação inversa entre a assertividade e a ansiedade. Assim sujeitos ansiosos revelam menos comportamentos assertivos e demonstram maiores níveis de tensão e de autoavaliações negativas, fazendo com que perante situações sociais, que exijam o confronto de ideias e a exposição de opiniões, seja despoletada ansiedade, inibindo algumas interações sociais (Bandeira, Quaglia, Bachetti, Ferreira & Souza, 2005; Baptista, Monteiro, Silva, Santos & Sousa, 2011).

Num estudo desenvolvido por Cassady e Johnson (2002) foram encontradas associações negativas entre a ansiedade e o desempenho académico, devido à inexistência ou defeito de comportamentos assertivos, refletindo-se este dado no insucesso escolar dos alunos. Assim adolescentes menos assertivos tendem a emitir

comportamentos de ansiedade que dificultam as atividades de índole escolar, nomeadamente, a realização de testes de avaliação e a apresentação de trabalhos escolares (Ferreira, Oliveira & Vandenberghe, 2014), sendo estes dados também observados por estudos empíricos de Gerk e Cunha (2006) e de Soares, Poubel e Mello (2009, *cit. in* Ferreira, Oliveira & Vandenberghe, 2014).

Bandeira, Quaglia, Bachetti, Ferreira e Souza (2005) afirmam que quanto maior for a ansiedade manifestada pelos estudantes durante as provas de avaliação, menores são os níveis de assertividade, sendo assim afetando o desempenho académico dos alunos. Ferreira, Oliveira e Vandenberghe (2014) realizaram uma investigação onde sujeitaram 34 estudantes do ensino superior a um programa de treino de competências sociais, nomeadamente a assertividade, apurando que a ansiedade perante provas de avaliação e em situações de interação social diminui devido ao fomento da assertividade.

#### **2.4. Assertividade e Comportamentos Disruptivos**

A prática dos comportamentos disruptivos têm incrementado nas últimas décadas (Bravo, 2012), porém não se trata de uma problemática nova, visto já existir desde o início da fundação da escola, como espaço de ensino e de aprendizagem (Bravo, 2012; Paiva & Lourenço, 2010).

A disrupção escolar trata-se de um conceito multidimensional que abarca os comportamentos de indisciplina, agressão entre pares e desafio a elementos da autoridade, correspondendo a todo o tipo de comportamentos que infringem as regras escolares, deteriorando a qualidade das relações interpessoais e do processo de aprendizagem (Amado, 2001; Amado & Freire, 2000; Pereira, Almeida, Valente & Mendonça, 1996, *cit. in* Bravo, 2012; Seruya, 2013).

Procurando relacionar os comportamentos disruptivos com a assertividade, verifica-se que adolescentes com menos competências sociais e menos assertivos apresentam mais comportamentos disruptivos, uma vez demonstrarem dificuldades no estabelecimento de relações com colegas e professores e no cumprimento de regras (Konol *et. al.*, 2010, *cit. in* Sá, 2012), sendo este mesmo dado constatado por outros autores (Coie & Dodge, 1983; Cowen, Pederson, Babigian, Izzo, & Trost, 1972; Garmezey, Masten, & Tellegen, 1984; Parker & Asher, 1987, *cit. in* Lemos & Meneses, 2002). É ainda apontado que índices baixos em assertividade e autocontrolo podem traduzir-se em comportamentos disruptivos por parte dos adolescentes (Rosin-Pinola, Del Prette & Del Prette, 2007, *cit. in* Monteiro, 2011), fazendo com que os mesmos se

comportem de forma hostil perante colegas e figuras de autoridade, levando a deterioração nas relações interpessoais, que por conseguinte afetará a qualidade de vida dos adolescentes (Maia & Bortolini, 2012). A falta de autocontrolo, de auto estima e de autoeficácia leva a que o sujeito tenha dificuldade em lidar com as frustrações decorrentes das situações sociais, sendo assim despoletados comportamentos agressivos (Leme, 2004).

Pinto (2015) afirma que em diversos estudos as competências sociais incluindo-se nestas a assertividade, se associam inversamente aos comportamentos disruptivos, ou seja, quanto mais apetrechado for o repertório de competências sociais do indivíduo menos comportamentos disruptivos serão emitidos pelo mesmo.

## **2.5. Assertividade e Insucesso Escolar**

Nos dias de hoje, o insucesso escolar corresponde a uma das principais problemáticas relacionadas com o sistema educativo, sendo desenvolvidos no seio escolar, diversos esforços de forma a colmatá-lo. É muitas vezes traduzido por meio das reprovações escolares e do absentismo escolar, mas ressalta-se a pertinência de abordagem mais extensa do insucesso, pelas implicações que tem para a construção da identidade pessoal e dos projetos de vida de cada um (Bisinoto, Marinho & Almeida, 2010; Salema, 2005).

Todavia, o insucesso escolar não é um fenómeno recente, começando o alarmismo em seu torno a partir da década de 60 do século XX, aquando da implementação de currículos com metas a serem atingidas pelos alunos (Benavente, 1990; Mendonça, 2006; Salema, 2005). O insucesso ocorre quando os alunos não atingem os objetivos estabelecidos pelo sistema de ensino, para cada uma das disciplinas, conduzindo a reprovações, repetências, fracasso, desmotivação, falta de adaptação e abandono escolar (Barroso, 2010; Rosa, 2013).

O insucesso é tido como um fenómeno complexo e de natureza multifacetada, concorrendo para a existência deste variáveis biológicas, psicológicas e sociais (Del Prette, Paiva & Del Prette, 2005; Jardim, 2007; Silva & Duarte, 2012). Os fatores que mais contribuem para o insucesso de acordo com Abreu, Santos, Leitão, Paixão e Fernandes (1983) são “auto-imagem e autoatribuições negativas que retiram a autoconfiança e a auto-asserção” (p. 162); falta de motivação; descrença na importância da atividade escolar como meio para atingir uma carreira profissional; e “condições situacionais problemáticas” (p. 162), causando todos estes fatores dificuldades nos relacionamentos interpessoais, constituindo “uma condição de

proteção ou de vulnerabilidade para o desenvolvimento posterior” (Marturano & Loureiro, 2003, *cit. in* Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006, p. 54).

Os censos de 2011 identificaram as zonas periféricas e interiores de Portugal Continental, Açores e Madeira como as regiões com níveis de insucesso escolar mais elevado (Conselho Nacional da Educação, 2014).

Dados relativos ao ano letivo 2012/2013 indicam que em Portugal se encontravam inscritos 381836 alunos no 3.º ciclo do ensino básico e 361832 no ensino secundário, transitando 293597 alunos no 3.º ciclo e 215197 no ensino secundário (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2014). Assim, constata-se que a taxa de insucesso escolar no 3.º ciclo é de 23,11%, enquanto no ensino secundário a realidade é ainda mais preocupante visto ser de 40,53%.

Tendo por base a realidade dos Açores, o insucesso é considerado pelo atual Secretário Regional da Educação e Cultura da Região Autónoma dos Açores, Avelino Meneses “uma chaga social que urge debelar benefício do futuro dos Açores” (Governo dos Açores, 2014).

Dados referentes ao ano letivo 2012/2013 produzidos pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2014) apontam para que nos Açores, dos 10709 alunos inscritos no 3.º ciclo do ensino básico, 6717 estudantes transitaram, situando-se a taxa de insucesso nos 37,28%. No ensino secundário registaram-se 9355 inscrições de alunos, transitando destes 4915, rondado a taxa de insucesso os 47,46%. Estes últimos valores são complementados pelos dados da Direção Regional da Educação (2015), que indicam que no final do ano letivo de 2010/2011, apenas 23% dos jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos concluíram o 6º ano de escolaridade, além de que nos anos letivos de 2011/2012 e 2012/2013, as taxas de retenção do 1.º ciclo de escolaridade ao ensino secundário foram as mais elevadas do país.

Com base nestes números, a realidade do insucesso escolar em Portugal, e principalmente nos Açores, é grave sendo pertinente o desenvolvimento de trabalhos em seu torno de forma a conter ou, preferencialmente, pôr fim a esta problemática.

Dada esta conjuntura o Governo Regional dos Açores, constatou a necessidade de intervir por meio de um plano integrado de promoção do sucesso escolar, designado ProSucesso, a ser implementado no ano letivo 2015/2016. O ProSucesso tem subjacente dois objetivos: diminuir a taxa de abandono precoce da educação dos jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos que não estejam a frequentar nenhum tipo de formação ou não tenham terminado o ensino secundário e aumentar o sucesso escolar desde o 1.º ao 12.º ano de escolaridade. Com vista ao alcance destes objetivos foram delineados três eixos de ação,

nomeadamente, foco na qualidade das aprendizagens dos alunos, tendo como principal prioridade o desenvolvimento da literacia de leitura; promoção do desenvolvimento profissional dos docentes, através da formação contínua em sala de aula; e mobilização da comunidade educativa e parceiros sociais, envolvendo os encarregados de educação no processo de aprendizagem dos seus educandos (Direção Regional da Educação, 2015). O ProSucesso ambiciona ainda desenvolver um conjunto de conhecimentos, aptidões e atitudes nos alunos, destacando-se entre estas as competências sociais e cívicas, sendo consideradas como benéficas para a vida social e académica (Direção Regional da Educação, 2015).

Assim, das competências sociais destaca-se a pertinência da assertividade em contexto escolar, revelando-se esta muito importante para o sucesso escolar, pois segundo alguns autores (Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006) atua como fator de proteção para o insucesso, que por sua vez se reflete nas reprovações escolares e no absentismo escolar. Alunos mais assertivos apresentam os seus objetivos de vida mais bem delineados, comparativamente aos menos assertivos, atribuindo uma maior importância às atividades de índole escolar, perspetivando-as como um meio para atingirem os seus objetivos (Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006). Destaca-se ainda que estudantes assertivos têm mais autoestima e autoeficácia, contribuindo estas para um relacionamento harmonioso no contexto escolar (Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006).

Estudos desenvolvidos por Rosin-Pinola, Del-Prette e Del Prette (2007, *cit. in* Monteiro, 2011) e Lemos e Meneses (2002), revelaram que a falta de competências sociais, mais especificamente, índices baixos de assertividade, podem traduzir-se em desempenho escolar negativo. Ainda no estudo de Rosin-Pinola, Del-Prette e Del Prette (2007, *cit. in* Monteiro, 2011), adolescentes com melhores notas apresentaram valores mais elevados na assertividade. Esta última é então uma competência muito valorizada em contexto escolar, uma vez que jovens assertivos têm uma maior propensão para atingirem sucesso académico, sendo escassas ou inexistentes as reprovações no percurso escolar destes alunos (Vagos, 2010). De acordo com Jardim (2007) a assertividade, a cooperação, a autorrealização, a autoestima, o suporte social e a empatia são as seis principais competências sociais preditoras de sucesso académico.

Dadas as relações encontradas, verifica-se a importância da assertividade, atuando esta como fator de proteção, para algumas das problemáticas existentes no contexto escolar, nomeadamente conflitos entre pares, ansiedade social, ansiedade

face aos testes, comportamentos disruptivos e insucesso escolar (reprovações e absentismo escolar).

O princípio norteador deste trabalho consiste em contribuir para o desenvolvimento de um instrumento de avaliação da assertividade passível de ser utilizado em contexto educativo, sendo pertinente o aprofundamento dos processos de construção e validação de instrumentos.

### **3. Instrumentos de Avaliação da Assertividade: Construção e Validação**

#### **3.1. Processos de Construção e Validação de Instrumentos**

Nas últimas décadas o recurso a escalas de avaliação de comportamentos, em Psicologia, tem incrementado dado que são instrumentos de fácil construção, utilização e aplicação (Ribeiro, 2010). Para Almeida e Freire (2008, p.134) uma escala de avaliação trata-se de “(...) um conjunto de itens, questões ou situações, mais ou menos organizado e relacionado com um certo domínio a avaliar”, podendo perfazer várias dimensões organizadas num formato escalar, “(...) em que a resposta do sujeito pode ser traduzida mediante diferentes graus de intensidade” (Fernandes & Almeida, 2001, p. 110). As escalas de avaliação de resposta *Likert* são as mais utilizadas pois permitem sequenciar as respostas dos sujeitos de acordo com os seus atributos (Sampieri, Fernández-Collado & Lúcio, 2006).

Durante a construção de uma escala de avaliação, os procedimentos metodológicos são fulcrais para atingir a fidelidade e a validade dos resultados (Sampieri, Fernández-Collado & Lúcio, 2006), sendo estes procedimentos caracterizados pela: fundamentação teórica do constructo que se pretende avaliar; formulação de um número alargado de itens sujeitando os mesmos a uma análise preliminar com vista à seleção dos mais adequados; elaboração da versão final do instrumento definindo o processo de aplicação, avaliação e interpretação do instrumento (Raymundo, 2009).

A construção de uma escala de avaliação inicia-se com a revisão de literatura do constructo em análise, podendo esta ser efetuada com base numa escala já existente, adaptando e traduzindo a mesma, ou então construindo um instrumento novo (Raymundo, 2009). Em ambas as situações a teoria deve encontrar-se suficientemente explicitada permitindo a definição do constructo e do conhecimento da sua dimensionalidade (unidimensional ou multidimensional), de forma a poder operacionalizá-lo em itens (Ribeiro, 2010). Assim, num momento inicial, importa

consultar a bibliografia com vista a esclarecer todos estes aspetos enumerados e consultar outras escalas que avaliem o constructo em estudo, para possibilitar uma “confluência de informações” (Fernandes & Almeida, 2001, p. 113).

Ao longo da revisão de literatura, deve ser elaborada uma listagem de todos os itens a constar no instrumento, devendo estes mesmos itens ser sujeitos a uma análise por parte de peritos (Almeida & Freire, 2008). Após o parecer dos especialistas, os itens devem ser administrados a um grupo diminuto de indivíduos por intermédio do método de reflexão falada, caracterizando-se este num processo de análise qualitativa que consiste na aplicação individual do instrumento a um indivíduo, registando todas as dúvidas e verbalizações (Hoppen, Lapointe & Moreau, 1996). Posteriormente, alcança-se um conjunto de itens que compõem a versão preliminar do instrumento, assegurando esta versão uma correta avaliação do constructo (Almeida & Freire, 2008).

A versão preliminar deve ser sujeita a avaliação, através da sua aplicação junto de uma amostra representativa da população-alvo (Sampieri, Fernández-Collado & Lúcio, 2006). Findada a recolha de dados seguem-se os procedimentos de análise quantitativa e qualitativa dos resultados que assentam, inicialmente, nos itens e só depois passam para as dimensões (Fernandes & Almeida, 2001).

A análise da fidelidade é fulcral em escalas de avaliação, sendo caracterizada pelo “ (...) grau de confiança ou de exactidão que podemos ter na informação obtida (Almeida & Freire, 2008, p. 177). Com vista à análise da fidelidade recorre-se, frequentemente, ao alfa de *Cronbach*, traduzindo este último a consistência interna resultante na “média das intercorrelações entre todos os itens do teste” (Ribeiro, 2010, p. 93). Não existe um valor único e fixo para este coeficiente variando de acordo com os autores. Assim, para Kleine (1993, *cit. in* Raymundo, 2009) o valor mínimo para o coeficiente ser aceitável é de 0.80, enquanto para Lowenthal (2001, *cit. in* Fernandes & Almeida, 2001) valores a partir de 0.60 já são aceitáveis, desde que exista uma boa evidência de validade, bons fundamentos teóricos de sustentação do instrumento e a escala possua menos de 10 itens. Almeida e Freire (2008) afirmam que escalas com mais itens ajudam à existência de alfas elevados, porém estas tornam-se extensas e repetitivas, sendo preferível labutar com escalas que possuem alfas inferiores, sendo esta ideia também defendida por Raymundo (2009). Outra técnica possível de análise da fidelidade é o teste-reteste, caracterizado pela passagem da escala de avaliação, junto da mesma amostra, em dois momentos diferentes, permitindo verificar se os resultados obtidos são semelhantes (Ribeiro, 2010), pretendendo-se assim estudar a estabilidade temporal dos resultados (Almeida & Freire, 2008).

Para além da fidelidade, importa também atender ao estudo da validade, correspondendo esta à precisão do instrumento em medir o constructo que se compromete avaliar (Júnior & Matsuda, 2012). A validade de um instrumento inicia-se no momento da sua construção, continuando ao longo de todo o processo de “elaboração, aplicação correção e interpretação dos resultados (Raymundo, 2009, p. 87). No domínio da validação de instrumentos existem vários tipos de validade sendo os mais comumente usados: validade de conteúdo, validade de critério e validade de constructo (Júnior & Matsuda, 2012; Raymundo, 2009).

A validade de conteúdo “é estabelecida através da evidência de que os atributos inclusos no teste são uma amostra representativa dos que se pretendem medir” (Ribeiro, 2010, p. 94). Esta validade é conseguida através da análise dos itens por diferentes examinadores que avaliam “a representatividade dos itens em relação às áreas de conteúdo e à relevância dos objetivos a medir” (Raymundo, 2009, p. 87).

A validade de critério corresponde ao “grau em que o teste mede aquilo que pretende medir” (Almeida & Freire, 2008, p.195), sendo esta dividida em validade concomitante ou concorrente e validade preditiva ou de prognóstico (Almeida & Freire, 2008). Assim, a validade concorrente ocorre, quando se aplica o instrumento e o critério ao mesmo tempo (Raymundo, 2009), enquanto a validade preditiva se relaciona com os coeficientes recolhidos no estudo da informação quanto à prova e ao critério, sem recolha em simultâneo, servindo esta última validade para predizer comportamentos futuros dos indivíduos (Almeida & Freire, 2008). Se as pontuações entre o teste e a variável critério forem elevadas afere-se que o teste é válido para o objetivo a que se destina, todavia pontuações baixas não são necessariamente sinónimo de falta de validade de critério, alertando para a revisão da variável critério (Raymundo, 2009).

Por último, a validade de constructo refere-se “ao grau de consonância entre os resultados no teste, a teoria e a prática a propósito das dimensões em avaliação” (Almeida & Freire, 2008, p. 198), possibilitando validar o instrumento e a teoria que fundamentou a sua construção (Hoppen, Lapointe & Moreaua, 1996). Esta validade é alcançada através da realização de diversos estudos inter-relacionados, nomeadamente testes estatísticos e construção teórica sobre a relação entre variáveis, permitindo verificar as variáveis com as quais as pontuações do teste correlacionam, os itens que integram o teste, o grau de estabilidade das pontuações e grau de homogeneidade do teste, ajudando todos estes aspetos a compreender o significado do instrumento (Raymundo, 2009). A validade convergente e a validade divergente designam dois métodos de determinação de validade do constructo. Assim, a validade convergente “refere-se à extensão em que a correlação do instrumento com

instrumentos que medem o mesmo construto é maior do que a correlação com os que medem construtos diferentes” (Ribeiro, 2010, p. 96), enquanto a validade divergente alude “à extensão em que a correlação do instrumento com instrumentos que medem diferentes construtos é menor do que a correlação com os que medem o mesmo construto” (Ribeiro, 2010, p. 96).

Raymundo (2009) refere que a validade de conteúdo, de critério e de constructo devem ser todas utilizadas no estudo de validação de uma escala, sendo esta posição contrariada por Almeida e Freire (2008) que afirmam não ser obrigatório a exploração dos três tipos de validade na validação de uma escala, não adiantando porém mais informação sobre quais as validades a utilizar.

Após o estudo da fidelidade e a validade da escala obtém-se um conjunto de itens a constar na versão final do instrumento, existindo três aspetos a ponderar. Os itens finais devem ser expostos aleatoriamente ao longo da escala, principalmente, em instrumentos multidimensionais, fazendo com que a leitura dos mesmos não permita ao sujeito concluir que pertencem a uma dimensão, não sendo assim comprometidas as respostas obtidas (Almeida & Freire, 2008). A formulação positiva ou negativa dos itens deve ser atendida, isto é, “ (...) a direção do sentido atribuído ao item” (Fernandes & Almeida, 2001, p. 118), devendo a dupla negação ser evitada, visto dificultar o processo de escolha, por parte do respondente, da pontuação a atribuir ao item. As instruções devem ser apresentadas de maneira sucinta e clara, sendo realçada a não existência de respostas certas ou erradas com vista a não favorecer a desejabilidade social (Fernandes & Almeida, 2001). Além do mais, importa ainda atender à usabilidade da escala de avaliação, isto é, a facilidade de aplicação e a simplicidade de análise e interpretação dos resultados (Almeida & Freire, 2008).

### **3.2. Instrumentos de Avaliação da Assertividade**

Por meio da revisão de literatura, atenta-se a existência de um número diminuto de instrumentos de avaliação da assertividade para a população adolescente (Pasquali & Gouveia, 1990; Vagos & Pereira, 2010; Vagos, Pereira & Arrindell, 2014). Das escalas existentes, algumas apresentam problemas ao nível da fidelidade e validade, não avaliando o constructo com o qual se comprometem (Vagos, 2006; Vagos, 2010).

Apesar do número de instrumentos para adolescentes ser reduzido, observa-se a sua organização em três tipos, mais precisamente: guiões de entrevista, guiões de observação e escalas de autorresposta (Pasquali & Gouveia, 1990). Destaca-se que

tanto os guiões de entrevista como os de observação possuem limitações, uma vez dependerem da avaliação subjetiva dos observadores. Assim, a autenticidade das respostas é comprometida, fazendo com que a maioria dos investigadores opte por instrumentos de autorresposta, uma vez permitirem uma avaliação mais objetiva, além de serem de fácil aplicação (Pasquali & Gouveia, 1990; Vagos, 2010).

Para a população adulta parece existir um número maior de instrumentos de avaliação da assertividade, principalmente ao nível das escalas de autorresposta, destacando-se destas: Assertiveness Self-Report Inventory (Herzberger, et. al., 1984), Assertiveness Battery (Loor & More, 1981), Guilford-Zimmerman Temperament Survey (Guilfor & Zimmerman, 1956), Action-Situation Inventory (Friedman, 1968), Lawrence Assertive Inventory (Lawrence, 1979), Safes & Zimmerman Constriction Scale (Bates & Zimmerman), College Self-Expression Scale (Galassi et. al., 1974), Wolpe-Lazarus Assertiveness Scale (Wolpe & Lazarus, 1966) e a Escala de Assertividade de Rathus (Rathus, 1973) (Pasquali & Gouveia, 1990; Vagos, 2010). Dos instrumentos elencados apenas se encontra traduzido e adaptado para a população adulta portuguesa, por Detry e Castro (1990, 1996) a Escala de Assertividade de Rathus (Vagos, 2010).

Já para os adolescentes o número de instrumentos de autorresposta é muito menor, verificando-se somente a existência de quatro escalas, nomeadamente: Assertive Self-Statement Test (ASST- Schawartz & Gottman, 1976) encontrando-se traduzido para a população portuguesa por Pereira e Melo (2009); Scale for Interpersonal Behaviour (Arrindell, Groot & Walburg, 1984) para população a partir dos 16 anos e com versão em português; a Escala de Comportamento Interpessoal para Adolescentes Portugueses - versão reduzida (ECI-R) para adolescentes portugueses a partir dos 16 anos (Pasquali & Gouveia, 1990; Vagos & Pereira, 2010; Vagos, Pereira & Arrindell, 2014); e o Questionário de Esquema Interpessoal Assertivo (QEIA -Vagos & Pereira, 2010) (Melo, Pereira & Silvério, 2014; Vagos, 2010).

Grande parte dos instrumentos listados datam das décadas de sessenta e setenta do século XX, aquando do auge do estudo da assertividade, sendo a maioria construída para o foro da psicologia clínica ou contexto social (Ribeiro, Almeida, Almeida & Rodrigues, 2004; Vagos, 2006).

De seguida, descrevem-se algumas das escalas referenciadas, traduzidas e adaptadas para a população adolescente, dado que o foco do presente trabalho centra-se nos adolescentes portugueses.

### **Assertion Self-Statement Test-Revised (ASST-R)**

O Assertion Self-Statement Test-Revised foi construído em 1983, por Heimberg, Chiauuzzi, Becker e Madrazo-Peterson, de forma a avaliar a assertividade em situações sociais, existindo uma versão adaptada e traduzida por Pereira e Melo (2009) para alunos do 2.º ciclo de escolaridade. Esta versão é composta por um total de 24 itens, dos quais 12 referem-se a autoafirmações positivas e 12 a autoafirmações negativas. Trata-se de uma escala de resposta *Likert* que varia entre 0 (quase nunca) e 5 (quase sempre) pontos, sendo as pontuações somadas consoante a dimensão positiva e negativa. Desta forma, pontuações elevadas em autoafirmações positivas traduzem-se em comportamentos assertivos, enquanto pontuações elevadas em autoafirmações negativas correspondem a comportamentos não assertivos. Quanto à consistência interna do instrumento, a subescala autoafirmações positivas apresentou um alfa de *Cronbach* de 0.77, enquanto a subescala autoafirmações negativas o valor foi de 0.71, não existindo um valor para a globalidade da escala (Melo, Pereira & Silvério, 2014).

### **Scale for Interpersonal Behavior (SIB)**

A Scale for Interpersonal Behavior (SIB) foi desenvolvida por Arrindell, Groot e Walburg (1984) com vista à avaliação das dimensões afetiva e comportamental da assertividade perante situações sociais (Vagos & Pereira, 2010), existindo uma versão traduzida e adaptada para a população portuguesa a partir dos 16 anos, intitulada Escala de Comportamento Interpessoal, elaborada por Vagos e Pereira (2010).

A Escala de Comportamento Interpessoal é constituída por 50 itens de resposta *Likert*, subdivididos em duas escalas que pretendem avaliar “o desconforto emocional e a prática comportamental assertiva em vários tipos de situações sociais” (Vagos, Pereira & Arrindell, 2014, p. 453). Assim uma das escalas pretende avaliar o grau de desconforto ou ansiedade do indivíduo ao ser assertivo, enquanto a outra avalia a frequência com que são praticados comportamentos assertivos pelo sujeito (Vagos & Pereira, 2010). A análise do instrumento tem vindo a demonstrar que cada uma destas escalas divide-se em quatro subescalas nomeadamente: demonstração de sentimentos negativos, expressão e gestão de limitações pessoais, assertividade de iniciativa e assertividade positiva (Vagos & Pereira, 2010).

As duas escalas e respetivas subescalas obtiveram valores de consistência interna aceitáveis, variando o valor do alfa de *Cronbach* entre 0.80 e 0.97 (Vagos & Pereira, 2010). Todavia, como o instrumento é extenso, sendo difícil a sua aplicação, foi desenvolvida por Arrindell, Sanavio e Sica (2002), uma versão reduzida destinada somente a adolescentes, procedendo-se à apresentação da mesma de seguida.

### **Versão Reduzida da Escala de Comportamento Interpessoal para Adolescentes Portugueses (ECI-R)**

A Escala de Comportamento Interpessoal - Versão Reduzida, foi contruída por Arrindell, Sanavio e Sica (2002) para avaliar de forma multidimensional a assertividade, ocorrendo mais tarde uma adaptação para Portugal por Vagos, Pereira e Arrindell (2014) para adolescentes com idades compreendidas entre os 16 e os 21 anos (Dias, 2012; Vagos, Pereira & Arrindell, 2014).

A versão portuguesa deste instrumento é constituída por 25 questões de resposta *Likert*, divididas por duas escalas: “uma para intensidade de desconforto ou ansiedade sentida em eventos sociais potencialmente ativadores de uma resposta assertiva (...) e outra para a frequência de prática de comportamento assertivo nesses mesmos eventos” (Vagos, Pereira & Arrindell, p. 454). Cada uma destas escalas subdivide-se ainda em quatro subescalas: assertividade negativa, caracterizada pela expressão de sentimentos negativos; expressão e gestão de limitações relativa à busca de auxílio perante dificuldades e na capacidade em gerir críticas; assertividade de iniciativa perante situações sociais; e assertividade positiva, correspondendo à expressão de sentimentos positivos (Vagos, Pereira & Arrindell, 2014).

Os índices de confiabilidade foram aceitáveis para as escalas e subescalas sendo o valor do alfa de *Cronbach* para a escala de desconforto de 0.94, e para a escala de frequência de comportamento assertivo de 0.91 (Vagos, Pereira & Arrindell, 2014).

### **Questionário de Esquema Interpessoal Assertivo (QEIA)**

Vagos e Pereira (2010) elaboraram o Questionário de Esquema Interpessoal Assertivo (QEIA) para adolescentes, de maneira a “avaliar a cognição na assertividade”, mais precisamente a existência “de crenças relativas a si próprio ao outro e à relação, que supõem a igualdade de direitos e deveres, o respeito mútuo e a concessão e busca de objetivos comuns” de adolescentes portugueses (Vagos, 2010, p. 120).

O QEIA é composto por 21 itens de resposta gradativa de 5 pontos, divididos por quatro fatores: apoio emocional externo, caracterizado pela visão favorável dos outros como origem de aceitação e afeto; aptidão pessoal funcional, perspetivando-se o sujeito como possuidor das competências necessárias à vivência diária; gestão interpessoal, consistindo na habilidade em gerir frustrações interpessoais; e aptidão pessoal afetiva, perspetivando-se o indivíduo como merecedor de apoio emocional, afetos e relacionamentos com outros (Vagos, 2010).

Quanto às propriedades psicométricas, o mesmo foi avaliado a partir do alfa de *Cronbach*, sendo o valor para a escala completa de 0.89, enquanto para a subescala apoio emocional externo 0.81, aptidão pessoal funcional 0.82, gestão interpessoal 0.76 e aptidão pessoal afetiva 0.74 (Vagos, 2010).

Observa-se, assim, a existência de alguns instrumentos de avaliação da competência social da assertividade para a população adolescente portuguesa. Porém estes instrumentos baseiam-se em situações sociais que ocorrem no quotidiano dos sujeitos, não fazendo alusão específica ao contexto escolar.

Visto o meio escolar tratar-se de um contexto particular, dada a natureza das relações estabelecidas com o trabalho, com os pares e com as figuras de autoridade, e a assertividade ser determinada por situações sociais, contextuais e desenvolvimentais (Vagos, 2010) como antes dito, pensa-se ser útil dispor de um instrumento de avaliação da assertividade para a população adolescente, específico para o contexto escolar (Seabra & Mateus, 2010; Vagos, 2010). Para este efeito retoma-se a versão para investigação de Nunes e Caldeira (2011) da Escala de Atitudes Assertivas em Contexto Escolar (EAACE), no sentido de dar um contributo à continuidade do estudo deste instrumento. A EAACE foi elaborada a partir da revisão de literatura e descrições sobre o comportamento escolar de alunos, nomeadamente, comportamentos que parecem evidenciar défice em assertividade (participações disciplinares). Procede-se à explicitação mais aprofundada do instrumento na parte empírica do trabalho.

## Capítulo II

### METODOLOGIA

---

No primeiro capítulo, foi apresentada a revisão da literatura referente à competência social da assertividade, enquanto fator de proteção para a inteligência emocional, conflitos entre pares, ansiedade social, ansiedade face aos testes, comportamentos disruptivos e insucesso escolar.

Foram ainda referidos processos de construção e validação de escalas de avaliação, fazendo-se alusão a alguns instrumentos de avaliação da assertividade para a população adolescente.

Ao longo deste segundo capítulo, serão descritas as opções metodológicas, bem como as respetivas motivações para o estudo empírico, sendo apresentado o objetivo do estudo, enfoque metodológico da investigação, hipóteses de investigação, amostra e os instrumentos e métodos de recolha e de análise de dados.

## **1. Objetivo do Estudo**

Este estudo visa contribuir para o desenvolvimento de um instrumento de avaliação de assertividade passível de ser utilizado em contexto educativo escolar - a Escala de Atitudes Assertivas em Contexto Escolar (EAACE), versão para investigação de Nunes e Caldeira (2011).

## **2. Enfoque Metodológico e Hipóteses de Investigação**

De forma a contribuir para a construção de um instrumento de avaliação da assertividade, para o contexto escolar, foram utilizados métodos quantitativos na análise dos dados recolhidos, com recurso a procedimentos que facilitam uma medição rigorosa e controlada, convertível em números, que contribuem para a generalização dos resultados (Carmo & Ferreira, 1998).

Num primeiro momento, foram estudados os itens mais poderosos para a escala, com vista a reduzir o seu número e a aumentar a usabilidade do instrumento. Passou-se, depois, para o estudo da dimensionalidade da escala, com base na análise em componentes principais categórica. Em seguida foi efetuada a análise da fidelidade, em termos da consistência interna dos itens das dimensões e da escala global, através do coeficiente alfa de *Cronbach*. Foi, depois, efetuado o estudo da validade de conteúdo, com base na revisão da literatura e nos itens associados a cada uma das dimensões e, finalmente, com o intuito de se aferir a existência ou não de

relação entre os resultados desta escala e de outros instrumentos, foram formuladas as seguintes hipóteses nulas:

**H01** Não há relação entre a assertividade e a inteligência emocional.

**H02** Não há relação entre a assertividade e os conflitos entre pares.

**H03** Não há relação entre a assertividade e a ansiedade social.

**H04** Não há relação entre a assertividade e a ansiedade dos alunos face aos testes.

**H05** Não há relação entre a assertividade e os comportamentos disruptivos.

**H06** Não há relação entre a assertividade e as reprovações escolares dos alunos.

**H07** Não há relação entre a assertividade e o absentismo escolar.

### **3. Amostra**

Com vista ao alcance do objetivo do estudo, pretendeu-se obter uma amostra representativa da Ilha de São Miguel, da população adolescente pertencente a turmas dos 8.º e 10.º anos de escolaridade. A escolha desses anos de escolaridade deveu-se a dois critérios: anos pertencentes a ciclos de estudo distintos (3.º ciclo e ensino secundário) e isentos da realização de exames, facilitando o processo de recolha de dados. Assim, utilizou-se uma amostragem não probabilística definida por quotas ou seja, uma amostra escolhida intencionalmente de maneira a constituir uma maqueta da população em estudo (Pestana & Gageiro, 2000). A amostragem por quotas é útil quando se pretende estudar determinados elementos pertencentes à população com características específicas, quando não se dispõe de uma base de sondagens (lista com todos os elementos da população alvo de estudo) (Carmo & Ferreira, 1998).

A amostra do estudo tem por base 15 turmas do 8.º ano e 10 do 10.º ano, provenientes de seis escolas do Ensino Básico e Secundário, de cinco concelhos da ilha de São Miguel. É constituída por 455 sujeitos, na sua maioria de nacionalidade portuguesa (97,6%). Do total da amostra, 253 (55,6%) alunos são do sexo feminino e 202 (44,4%) do masculino. Os participantes apresentam idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, sendo a média de 14,45 anos (DP=1,265), destacando-se a existência de uma maior concentração de idades entre os 13 e os 15 anos (79,4%). Relativamente ao ano de escolaridade, 286 jovens (62,9%) frequentam o 8.º ano e 169 (37,1%) o 10.º ano, constatando-se ainda que a maioria, 381 (83,8%) “nunca” ou

“raramente” falta às aulas. Do total de inquiridos 118 (25,9%) afirmaram já ter reprovado, o que está de acordo com a informação da Direção Regional da Educação, segundo a qual no terceiro ciclo e no ensino secundário um em cada quatro alunos já ficou retido. Constata-se que 38% dos jovens dos 15 aos 17 anos ainda não se encontra a frequentar o ensino secundário, quando já o deveriam (Direção Regional da Educação, 2015).

#### **4. Instrumentos**

A recolha de dados foi efetuada a partir da utilização de um protocolo de avaliação composto um questionário sociodemográfico e por seis instrumentos (anexo I), considerados pertinentes para o alcance dos objetivos propostos, a saber: i) Escala de Atitudes Assertivas em Contexto Escolar (EAACE), versão para investigação de Nunes e Caldeira (2011); ii) Questionário de Inteligência Emocional para Adolescentes (QIE-A) de Carvalho e Caldeira (2014); iii) Escala de Conflito entre Pares (ECEP) de Vagos, Rijo e Santos (2012); iv) Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE) de Veiga (2013); v) Questionário da Ansiedade face aos Testes (QAT) de Rosário e Soares (2004); e vi) Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS-21) de Ribeiro, Honrado e Leal (2004). De seguida, os instrumentos são descritos mais pormenorizadamente.

##### **4.1. Questionário Sociodemográfico**

O questionário sociodemográfico é composto por 24 questões, sendo a sua maioria de resposta fechada, permitindo o levantamento de dados demográficos dos sujeitos nomeadamente, dados pessoais e escolares.

Com base neste questionário obteve-se informações sobre o insucesso escolar dos alunos, mais precisamente, reprovações e absentismo escolar. Assim, para as reprovações escolares os alunos foram inquiridos através da questão “Já reprovaste algum ano?” tendo como opções de resposta “sim” ou “não”. Quanto ao absentismo a questão formulada foi “Costumas faltar às aulas” sendo as possibilidades de resposta “Nunca”, “Raramente”, “Às vezes”, “Muitas vezes” e “Quase sempre”.

#### **4.2. Escala de Atitudes Assertivas em Contexto Escolar (Nunes & Caldeira, 2011)**

A Escala de Atitudes Assertivas em Contexto Escolar (EAACE) foi construída com base na revisão de literatura efetuada por Nunes (2011), dada a inexistência de instrumentos de avaliação da assertividade em contexto escolar para a população adolescente portuguesa (Nunes & Caldeira, 2012). A autora através da sua investigação produziu, inicialmente, um instrumento composto por 60 itens, posteriormente reduzidos a 34, com cinco opções de resposta, onde o 1 corresponde a “Nunca” e 5 a “Sempre”, traduzindo pontuações mais elevadas melhores níveis de assertividade por parte do aluno.

A EAACE pretende avaliar a assertividade dos alunos segundo quatro dimensões: autoafirmação em situações de confronto, expressão de sentimentos, conversação social e interação com desconhecidos ou com situações novas (Nunes, 2011). Assim, a autoafirmação em situações de confronto trata-se da capacidade de defesa dos direitos perante situações divergentes ou de confronto, sem recurso à agressividade. Na expressão de sentimentos o indivíduo tem consciência dos seus sentimentos, conseguindo expressá-los adequadamente. A conversação social traduz-se na habilidade de expressão ajustada de “opiniões, necessidades ou insatisfações” (Nunes, 2011, p. 119). Por último, a interação com desconhecidos ou com situações novas refere-se à capacidade de autoafirmação durante a interação com sujeitos desconhecidos (Nunes, 2011).

No que concerne às propriedades psicométricas o instrumento revelou possuir uma boa consistência interna para o total da escala ( $\alpha=0.92$ ) e para as dimensões autoafirmação em situações de confronto ( $\alpha=0.95$ ), expressão de sentimentos ( $\alpha=0.93$ ), conversação social ( $\alpha=0.93$ ) e interação com desconhecidos ou com situações novas ( $\alpha=0.93$ ).

No presente estudo, foi utilizada a versão de 60 itens da EAACE, dado o objetivo em prosseguir com os estudos sobre a dimensionalidade, a fidelidade e a validade do instrumento, sendo primordial a utilização de uma versão mais longa, para fins de investigação.

### **4.3. Questionário de Inteligência Emocional para Adolescentes (Carvalho & Caldeira, 2014)**

O Questionário de Inteligência Emocional para adolescentes (QIE-A) de Carvalho e Caldeira (2014) pretende avaliar o modo como os adolescentes lidam com as suas emoções. Este questionário de autorresposta é composto por 30 itens de resposta *Likert*, variando entre 0 (Nunca) e 4 (Sempre), equivalendo pontuações mais elevadas a mais competências emocionais por parte do sujeito (Carvalho, Caldeira, Raposo, Motta & Benevides, s/d).

Trata-se de um instrumento composto por cinco dimensões: reconhecimento emocional nos outros, que avalia a capacidade de reconhecer emoções nos outros; empatia, consistindo na capacidade do sujeito se colocar no lugar do outro; regulação emocional, avaliando a capacidade de regular as próprias emoções; modo agónico, tido como a capacidade de reconhecer as emoções tristeza, medo, raiva, nojo e surpresa em si próprias; e modo hedónico, caracterizada pela capacidade de identificar a emoção alegria em si própria (Carvalho, Caldeira, Raposo, Motta & Benevides, s/d).

A validade interna do QIE-A foi avaliada pelo coeficiente alfa de *Cronbach*, sendo o valor da escala geral de 0.771, enquanto as dimensões reconhecimento emocional nos outros, empatia, regulação emocional, modo agónico e modo hedónico, obtiveram respetivamente os valores de 0.618, 0.727, 0.617, 0.677 e 0.759 (Carvalho, Caldeira, Raposo, Motta & Benevides, s/d).

Na presente investigação e tendo em conta um  $n=455$ , os coeficientes alfa de *Cronbach* para a escala geral foi de 0.820, dimensão reconhecimento emocional nos outros 0.637, dimensão empatia 0.675, dimensão regulação emocional 0.600, modo agónico 0.833 e modo hedónico 0.733.

### **4.4. Escala de Conflitos entre Pares (Vagos, Rijo & Santos, 2012)**

A Escala de Conflitos entre Pares (ECEP) de Vagos, Rijo e Santos (2012) avalia a agressividade em adolescentes, correspondendo a um instrumento de autorresposta composto por 40 itens de resposta *Likert* que varia entre 1 “Tem muito pouco a ver comigo” e 5 “Tem tudo a ver comigo”, correspondendo as pontuações mais elevadas à prática de comportamentos agressivos entre pares. Esta escala é constituída por quatro dimensões: agressividade proactiva aberta, agressividade proactiva relacional, agressividade reativa relacional e agressividade reativa aberta (Vagos, Rijo & Marsee, 2014).

A agressividade proactiva corresponde à aquisição de “uma recompensa alheia à própria agressão, por um comportamento controlado” (Dias, 2012, p. 10), podendo subdividir-se em proactiva aberta (e.g., Já comecei uma luta para conseguir o que quero) e proactiva relacional (e.g., Tenho prazer em gozar com os outros).

A agressividade reativa é tida como uma explosão de raiva escassamente controlada, cuja intenção é ferir terceiros, sendo ligeiramente mais grave do que a agressividade proactiva. A agressividade reativa pode igualmente dividir-se em reativa aberta (e.g., Quando me gozam, sou capaz de fazer mal a alguém ou partir alguma coisa) e reativa relacional (e.g. Quando alguém me faz ficar zangado/a, sou capaz de falar mal dessa pessoa) (Dias, 2012).

Na aferição para a população portuguesa a escala obteve valores de consistência interna aceitáveis, sendo o valor do coeficiente alfa de *Cronbach* referente à dimensão reativa relacional de 0.87, para a dimensão proactividade relacional de 0.89, para a dimensão proactividade aberta 0.90 e para a dimensão reativa aberta de 0.91, não sendo referenciado nenhum valor para a escala global (Vagos, Rijo & Marsee, 2014).

No presente trabalho e tendo um n=455, a escala revelou possuir uma boa consistência interna com o coeficiente alfa de *Cronbach* para o total da escala de 0.955, enquanto para as dimensões reativa relacional, proactividade relacional, proactividade aberta e reativa aberta os valores foram respetivamente: 0.830, 0.862, 0.882 e 0.907.

#### **4.5. Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (Veiga, 2013)**

A escala de Envolvimento dos Alunos (EAE) destina-se a avaliar o envolvimento dos alunos na escola, que frequentam o ensino desde o 6.º ao 10.º ano de escolaridade. Esta escala de autorresposta é constituída por 20 itens, relativamente aos quais o indivíduo é instruído a responder numa escala de tipo *Likert* com 6 pontos, variando entre 1 “Total desacordo” e 6 “Total acordo”, onde pontuações mais elevadas indicam um maior envolvimento dos alunos na escola (Veiga, 2013).

A EAE trata-se de um instrumento composto por quatro dimensões: comportamental, a qual pretende avaliar as condutas singulares dos alunos perante a escola; afetiva, relacionada com a ligação do aluno à escola; cognitiva, traduzida “no processamento da informação, com procura de relações, gestão da informação e elaboração de planos de execução” (Veiga, 2013, p. 446); e agenciativa, onde o aluno é tido como agente de ação em contexto escolar (Veiga, 2013). No presente estudo foi

apenas considerada a dimensão comportamental como forma de avaliar os comportamentos disruptivos dos alunos.

O instrumento apresenta bons valores ao nível da fiabilidade e validade, sendo o valor do coeficiente alfa de *Cronbach* para a escala global de 0.828, já as dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa, obtiveram respetivamente os seguintes valores para o coeficiente alfa de *Cronbach*: 0.768, 0.823, 0.706, 0.828 (Veiga, 2013).

Na presente investigação e tendo em conta um  $n=455$ , o valor do alfa de *Cronbach* para o total da escala foi de 0.758 e para as dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa foram 0.711, 0.827, 0.806 e 0.404, respetivamente.

#### **4.6. Questionário de Ansiedade face aos Testes (Rosário & Soares, 2004)**

O Questionário de Ansiedade face aos Testes (QAT), tal como o próprio nome indica, é um instrumento que procura avaliar a ansiedade dos alunos do 2.º e 3.º ciclos, face aos testes, definindo-a como um traço de personalidade (Rosário & Soares, 2004).

Este questionário de autorresposta é composto por 10 itens de resposta *Likert* de cinco pontos variando entre 1 “Nunca” e 5 “Sempre”, onde pontuações mais elevadas nos resultados são sinónimo de maiores níveis de ansiedade face aos testes. O QAT divide-se em duas subescalas, uma relativa à preocupação e outra destinada à emocionalidade (Janeiro, 2013; Magalhães, 2007).

A subescala preocupação, também designada por tensão, é relativa às reações autonómicas ou fisiológicas despoletadas pela realização de um teste. Já a subescala emocionalidade, também intitulada por pensamentos em competição, relaciona-se com os pensamentos que um sujeito tem acerca da capacidade de obter ou não sucesso numa avaliação e com todas as incertezas inerentes ao desempenho com sucesso numa tarefa (Janeiro, 2013).

A consistência interna dos itens de ambas as escalas, foi avaliada pelo coeficiente alfa de *Cronbach*, tendo sido obtido para a subescala tensão o valor de 0.83 e para a subescala emocionalidade o valor de 0.66, enquanto o valor para a escala global foi de 0.86 (Janeiro, 2013).

No presente estudo e tendo em conta um  $n=455$ , no que concerne às propriedades psicométricas o Questionário obteve um alfa de *Cronbach* para a totalidade dos itens de 0.822, enquanto para a subescala tensão o valor foi de 0.838 e para a subescala emocionalidade o alfa foi de 0.707.

#### **4.7. Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (Ribeiro, Honrado e Leal, 2004)**

A escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS-21) da autoria de Lovibond e Lovibond, foi traduzida e adaptada para a população jovem portuguesa a partir dos 18 anos, por Ribeiro, Honrado e Leal, com vista à avaliação da ansiedade, depressão e stress. Este instrumento de autorresposta é composto, na sua totalidade, por 21 itens de resposta tipo *Likert* que variam entre 0 “Não se aplicou nada a mim” e 3 “Aplicou-se a mim a maior parte das vezes”, onde pontuações mais elevadas traduzem estados afetivos mais negativos.

A EADS encontra-se repartida em três escalas: depressão, ansiedade e *stress*, sendo cada uma constituída por 7 itens, recorrendo-se no presente estudo apenas à escala da ansiedade (Pais-Ribeiro, Honrado & Leal, 2004).

A consistência interna (alfa de *Cronbach*) da versão portuguesa da escala de ansiedade foi de 0.74 (Pais-Ribeiro, Honrado & Leal, 2004), sendo o valor do alfa obtido no presente estudo de 0.846.

### **5. Procedimentos de Recolha e de Análise de Dados**

Antes de avançar para a recolha extensiva, nas escolas, submeteram-se os 60 itens ao método de reflexão falada (Almeida & Freire, 2008), com a colaboração de seis jovens, surgindo a necessidade de substituição de algumas palavras por outras mais claras e de fácil compreensão.

Tendo um conjunto de itens que, em princípio, era bem compreendido pelos adolescentes, reuniam-se as condições do ponto de vista do instrumento para a recolha dos dados nas escolas. Assim, num primeiro momento foi enviada, à Secretaria Regional da Educação e da Cultura, uma carta de apresentação do trabalho, com o respetivo pedido de autorização para a investigação junto das escolas do Ensino Básico e Secundário da ilha de São Miguel (anexo II). Após a obtenção do despacho favorável (anexo III), foram estabelecidos contatos com os Conselhos Executivos das Escolas selecionadas, sendo entregue aos mesmos um documento de apresentação do trabalho (anexo IV). As recolhas foram realizadas em horários e aulas diversas, tendo a duração de 45 minutos. Importa salientar que a participação dos jovens foi voluntária e anónima, sendo cumpridos todos os procedimentos éticos de investigação exigidos.

O processo de colheita de dados decorreu durante o 2.º e o 3.º períodos do ano letivo 2014/2015, entre março e maio de 2015, abrangendo turmas do 8.º e 10.º anos de escolaridade, de seis Escolas Básicas e Secundárias da ilha de São Miguel, sendo a recolha efetuada por turmas em contexto de sala de aula.

Os dados obtidos foram submetidos a tratamento estatístico, recorrendo-se ao *software* SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 23. Para caracterização geral da amostra e respetivas variáveis sociodemográficas, foram utilizadas estatísticas descritivas, nomeadamente medidas de tendência central, frequências e percentagens.

Quanto ao estudo da dimensionalidade da EAACE, os 60 itens foram sujeitos a uma análise em componentes principais categórica (CatPCA). A CatPCA trata-se de um método alternativo à análise de componentes principais (ACP) quando não são cumpridos os pressupostos da normalidade das distribuições das variáveis e sempre que se trabalha com variáveis em escala ordinal ou nominal (Moreira, 2007).

Este método, iniciado e desenvolvido na Universidade de Leiden na Holanda (Gifi, 1990; Meulman, 1992) teve como um dos seus objetivos determinar, para cada categoria, um valor escalonado de forma óptima designado por quantificação, possibilitando a redução da dimensionalidade dos dados. Através da quantificação em categorias a informação contida num conjunto de variáveis interrelacionadas é resumida num conjunto menor de variáveis não correlacionadas, perdendo-se o mínimo possível de informação (Maroco, 2010; Meulman, 1992). As etapas principais no desenvolvimento de uma CatPCA são as seguintes: interpretação dos valores próprios, percentagem da variância explicada e do alfa de *Cronbach*; extração das componentes principais (dimensões); e validação do modelo (Sharma, 1996).

De forma a analisar a fidelidade de consistência da EAACE, isto é, a confiança dos resultados obtidos (Almeida & Freire, 2008), recorreu-se ao uso do coeficiente alfa de *Cronbach*, correspondendo este a uma das medidas mais usadas na análise da consistência interna de um conjunto de itens. O recurso a este coeficiente pretendeu verificar até que ponto os itens medem de modo semelhante a mesma característica, em relação ao total da escala e ao total da dimensão, sendo que os valores do coeficiente oscilam entre 0 e 1, representando valores mais elevados melhores índices de consistência interna (Pestana & Gageiro, 2000).

Com o intuito de analisar a validade, isto é, se o instrumento está a medir aquilo que efetivamente se pretende medir, foram relacionados os resultados obtidos na EAACE com os resultados de outros instrumentos, que da revisão de literatura, correlacionavam com a assertividade. Tendo em consideração que não estão presentes os pressupostos de normalidade das distribuições das variáveis (teste do

*Kolmogorov-Smirnov*,  $\alpha=0,05$ ), optou-se pela aplicação de testes não paramétricos (Pestana & Gageiro, 2000).

Assim, recorreu-se ao coeficiente de correlação ordinal de Spearman, para estudar a relação entre a assertividade e os outros constructos presentes no protocolo de investigação, nomeadamente inteligência emocional, conflitos entre pares, ansiedade social, ansiedade face aos testes e comportamentos disruptivos, permitindo este coeficiente a medição da intensidade da correlação entre variáveis ordinais (Siegel & Castellan, 1988). Quando na presença de  $p \leq 0,01$  a associação entre variáveis é estatisticamente significativa (Pestana & Gageiro, 2000).

Foi utilizado o teste de *Mann-Whitney* para duas amostras independentes, no estudo da assertividade em função da variável reprováveis escolares. O *Mann-Whitney* compara o centro das localizações de duas amostras, permitindo verificar a existência de diferenças entre as duas, sendo os requisitos para a sua utilização a existência de amostras independentes e a presença de variáveis no mínimo em escala ordinal (Siegel & Castellan, 1988). Este teste centra-se nas ordenações dos valores das variáveis, ao invés do que acontece em outros que se baseiam em parâmetros distribucionais, tais como média e a variância. Quando na presença de  $p \leq 0,05$  as diferenças nas ordenações dos valores das variáveis são significativas (Maroco, 2010). Recorreu-se ao teste de *Kruskal-Wallis* para mais de dois grupos independentes, para estudar a assertividade em função do absentismo escolar (Barbetta, 2014; Maroco, 2010). O *Kruskal-Wallis* constitui uma generalização do *Mann-Whitney* para mais de dois grupos, permitindo a verificação da existência de um parâmetro de localização em comum a todas as populações contra pelo menos uma das outras populações com valores superiores. Quando na presença de  $p \leq 0,05$  as diferenças nas ordenações das variáveis são significativas (Siegel & Castellan, 1988).

## **Capítulo III**

### **APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

---

Tal como já destacado, a presente investigação pretende contribuir para os estudos sobre a EAACE. Assim, neste capítulo apresentam-se resultados sobre a sua dimensionalidade, fidelidade e validade, procurando-se interpretar e discutir os mesmos.

Previamente ao estudo da dimensionalidade da EAACE, com vista a perceber se seria possível reduzir o número de itens da escala, procedeu-se à análise da matriz de correlações item/total. Visou-se, de entre os 60 itens, escolher os mais representativos do constructo. Para o efeito, foram retirados os itens cuja correlação com o total da escala foi relativamente baixo (inferior a 0.30) e não estatisticamente significativo. Feito este processo, obteve-se uma escala com 35 itens.

Tendo-se comparado os 35 itens obtidos com os 34 do trabalho de Nunes (2011), observa-se que existem 16 itens coincidentes, nomeadamente: 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15, 18, 22, 26, 28, 29, 30, 32, 33 e 34.

Eventualmente, esta dissemelhança pode decorrer de um levantamento de dados neste trabalho com um  $n$  que quadruplica o trabalho de Nunes (2011), obtendo-se assim respostas mais representativas deste grupo populacional. No entanto, não se descarta também a possibilidade de ainda terem de ser revistos alguns itens, quer na sua formulação, quer na sua construção. Referem-se, especificamente, os itens 1, 2, 33 e 52, uma vez que se encontram enunciados na negativa e remetem para a prática de dois comportamentos. Assim, é aconselhado, em estudos futuros da EAACE, a reformulação destes itens. Por exemplo, o item 2 “Quando tenho de apresentar um trabalho à turma, não fico nervoso(a) por ter que fazer a apresentação” poderia ser reformulado através da sua inversão “Quando tenho de apresentar um trabalho à turma fico nervoso(a) por ter que fazer a apresentação”, realizando-se o mesmo procedimento para os restantes itens. Atenta-se ainda que dos 35 itens nenhum se encontra invertido, sendo aconselhado em estudos subsequentes a introdução de itens invertidos, de forma a reduzir o impacto dos erros inferenciais nas respostas (Fernandes & Almeida, 2001).

Findada a redução do número de itens da EAACE, procurou-se estudar a sua dimensionalidade, submetendo-se, para esse efeito, os 35 itens da EAACE a uma análise em componentes principais categórica (CatPCA). Através da CatPCA os itens foram distribuídos segundo três componentes ou dimensões, as quais explicam 36.36% da variância total da escala. A decisão do número de componentes a reter baseou-se na regra do valor próprio ou *eigenvalue*, a partir da qual se devem reter as componentes com *eigenvalue* superior a 1, para que cada componente principal

selecionada explique mais variância do que cada uma das variáveis originais (Maroco, 2010).

No Quadro 1 apresentam-se as três componentes resultantes da CatPCA.

**Quadro 1:** Identificação das componentes principais - EAACE

Itens	Componente 1	Componente 2	Componente 3
1	0,448	0,053	0,043
4	0,534	-0,049	0,238
5	0,432	-0,163	-0,250
6	0,475	-0,128	-0,391
7	0,394	0,363	0,026
8	0,509	-0,037	-0,109
10	0,558	0,030	-0,205
12	0,520	-0,246	0,217
14	0,488	-0,071	-0,316
15	0,374	0,561	-0,180
17	0,479	-0,220	-0,176
18	0,481	-0,241	-0,081
22	0,500	0,216	-0,275
24	0,286	0,322	0,426
26	0,492	-0,193	-0,353
28	0,539	-0,328	0,204
29	0,463	-0,079	0,504
30	0,478	-0,159	0,293
32	0,504	-0,146	-0,021
33	0,126	0,254	0,537
34	0,405	0,378	-0,247
37	0,229	0,248	0,593
38	0,448	-0,242	0,244
39	0,331	0,563	0,082
40	0,512	-0,212	0,047
42	0,533	-0,136	-0,333
44	0,448	-0,132	0,125
46	0,518	-0,325	0,149
47	0,236	0,507	-0,046
49	0,298	0,357	0,365
51	0,361	0,667	-0,126
52	0,476	0,273	-0,001
56	0,526	-0,376	0,140
58	0,497	-0,145	-0,051
59	0,299	0,626	-0,215
<b>Valor Próprio</b>	6,969	3,306	2,448
<b>Percentagem de Variância Explicada</b>	19.91%	9.45%	7.0%
<b>Alfa de Cronbach</b>	0.882	0.718	0.609
<b>Alfa de Cronbach Global</b>	0.949		

A leitura do Quadro 1 informa que os valores de variância explicativa não se dividiram de forma igualitária entre as três dimensões, o que reflete que a EAACE avalia diferentes comportamentos assertivos (Pestana & Gageiro, 2000), indo ao encontro do identificado na literatura para o construto (e.g., Pasquali & Gouveia, 1990;

Melo, Pereira & Silvério, 2014). Com base nos resultados obtidos, pode-se afirmar que o constructo em análise apresenta uma estrutura diferenciada, relativamente heterogénea, o que originou três componentes principais. Observando cada uma das componentes deste constructo, de forma isolada, verifica-se que este apresenta uma estrutura consistente, onde os valores do alfa de *Cronbach* para as três componentes variam entre 0.609 e 0.882. Estes valores indiciam que o constructo, ao nível das três componentes, apresenta valores de consistência satisfatórios. Embora a variância total explicada pelas três componentes (36.36%) não seja muito elevada, verifica-se que mesmo a terceira componente, que explica 7.0% da variância, está acima dos valores recomendáveis (uma componente deve explicar pelo menos 5% da variância (Stevens, 1986) aquando da decisão do número de componentes a reter.

Através do Quadro 1 é possível observar os itens pertencentes a cada uma das componentes e respetivos pesos (*loadings*), podendo verificar-se a existência de uma correlação relativamente forte entre cada item e as componentes.

Assim, a componente 1 é constituída por 25 itens (1, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 17, 18, 22, 26, 28, 30, 32, 34, 38, 40, 42, 44, 46, 52, 56, 58) explicando 19.91% da variância dos resultados. Esta componente foi designada de Assertividade Básica, sendo entendida como a capacidade de expressar opiniões ou necessidades de forma assertiva e reconhecer, analisar e gerir as emoções apropriando a sua expressão ao contexto. De forma a ilustrar esta dimensão destacam-se o item 22 “ Quando tenho necessidade de iniciar uma conversa com o professor, por qualquer motivo, faço-o sem dificuldade” e o item 44 “Quando estudei para um teste de avaliação e fico triste porque tiro uma nota má, digo aos meus colegas como me estou a sentir”. Ambos os itens fazem alusão aos comportamentos de iniciar, manter e terminar conversas (Ribeiro, Almeida, Almeida & Ribeiro, 2004), saber o que dizer ao dirigir-se a uma pessoa (Arrindel *et. al.* 1990, *cit. in* Vagos, 2010); elaborar pedidos (Galassi & Galassi, 1977); expressar opiniões e pensamentos (Casares, 2009); e expressar sentimentos positivos e negativos (Vagos, 2010).

A componente 2 engloba 5 itens (15, 39, 47, 51, 59) e explica 9.45% da variância dos resultados, sendo-lhe atribuída a designação Assertividade com Desconhecidos, tida como a capacidade em estabelecer relações com pessoas desconhecidas do meio escolar. Esta dimensão incorpora o comportamento interagir com desconhecidos (Alberti & Emmons, 1995; Nunes, 2011) podendo tal ser observado no item 15 “Quando preciso falar com algum professor que não conheço, sinto-me à vontade para falar com ele”.

A componente 3 é também constituída por 5 itens (24, 29, 33, 37, 49) e explica 7.0% da variância dos resultados, sendo intitulada por Assertividade em Situações de

Confronto correspondendo à capacidade de defesa dos próprios direitos em situações divergentes. Através do item 49 “Quando um colega responde ao professor de forma agressiva, digo-lhe que devia ter respeito pelo professor, e como tal, devia ter respondido de outra forma” observa-se que são abrangidos os comportamentos expressão de desagrado (Del Prette & Del Prette, 2003), responder a criticismo verdadeiro e/ou tratamento injusto (Castanyer, 2005), propor mudanças de comportamentos inadequados nos outros (Vagos, 2010), e expressar opiniões pessoais (Caballo, 2007).

Nunes (2011), a partir da EAACE de 60 itens alcançou um conjunto de 34 itens repartidos por quatro dimensões: autoafirmação em situações de confronto (1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33), expressão de sentimentos (4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 34), conversação social (2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30) e interação com desconhecidos ou com situações novas (3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31). Neste estudo obteve-se um total de 35 itens repartidos por três dimensões: Assertividade Básica, Assertividade com Desconhecidos e Assertividade em Situações de Confronto. Denota-se que apesar de existirem diferenças ao nível do número de dimensões, comparativamente a Nunes (2011), os comportamentos assertivos que as caracterizam não divergem significativamente. No conjunto dos dois estudos, a maior proximidade entre as dimensões regista-se ao nível da interação com desconhecido de Nunes (2011) e da Assertividade com Desconhecidos alcançada neste estudo.

Após a análise da dimensionalidade da EAACE, procurou-se estudar a sua fidelidade, recorrendo-se à análise da consistência interna dos itens.

Ainda com base no Quadro 1, verifica-se que o valor do coeficiente alfa de *Cronbach* para a globalidade dos 35 itens é de 0.949, estando este valor apontando na literatura como sinal de uma consistência interna muito boa (Pestana & Gageiro, 2000). Como já mencionado, as correlações item-subescala também são adequadas: o alfa da dimensão Assertividade Básica é de 0.882, podendo ser considerado como indicador de uma boa consistência; a segunda dimensão Assertividade com Desconhecidos tem uma alfa de 0.718, estimado como indicador de média consistência; e a dimensão Assertividade em Situações de Confronto obteve um alfa de 0.609 tido como indicador de razoável consistência (Pestana & Gageiro, 2000).

Ressalta-se que Nunnally (1978) estabelece o valor do alfa de *Cronbach* para ser aceitável em 0.70, porém Lowenthal (2001, *cit. in* Fernandes & Almeida, 2001) considera valores a partir de 0.60 como aceitáveis, dado o número reduzido de itens da dimensão, podendo assim o valor da dimensão Assertividade em Situações de Confronto ser aceite.

Assim, em termos da fidelidade do instrumento do ponto de vista da consistência interna atenta-se que a totalidade dos itens apresentou uma consistência interna muito boa ( $\alpha = 0.949$ ), enquanto as três dimensões evidenciaram indicadores satisfatórios de consistência, fazendo com que a globalidade dos resultados contribua para a adequação do instrumento para o fim a que se destina

Seguidamente, no Quadro 2 apresentam-se alguns elementos estatísticos, que complementam os resultados sobre o estudo da especificidade/heterogeneidade dos itens já apresentados no Quadro 1.

**Quadro 2:** Elementos estatísticos para a análise da fidelidade - EAACE

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação (Item/Total)
1	3,40	1,141	0,378**
4	3,75	0,992	0,433**
5	4,15	1,091	0,368**
6	4,19	0,983	0,419**
7	2,75	1,194	0,355**
8	3,67	1,232	0,378**
10	4,03	0,977	0,475**
12	4,26	0,924	0,419**
14	3,88	1,091	0,353**
15	2,95	1,137	0,360**
17	3,88	1,103	0,397**
18	4,52	0,831	0,388**
22	3,41	1,091	0,459**
24	3,08	1,285	0,340**
26	4,11	1,027	0,353**
28	4,11	1,029	0,412**
29	3,83	1,115	0,382**
30	3,92	0,923	0,398**
32	3,94	1,012	0,400**
33	3,22	1,228	0,247**
34	3,29	1,181	0,372**
37	3,19	1,158	0,345**
38	3,96	0,947	0,372**
39	3,03	1,240	0,377**
40	4,10	0,941	0,416**
42	3,92	0,988	0,462**
44	3,19	1,307	0,330**
46	4,15	0,894	0,422**
47	3,19	1,212	0,340**
49	3,11	1,174	0,383**
51	2,60	1,210	0,379**
52	3,92	1,158	0,293**
56	4,27	0,848	0,423**
58	3,73	1,037	0,418**
59	2,78	1,250	0,339**

\*\* Correlação significativa considerando  $\alpha = 0.01$

A partir do Quadro 2 observa-se que os valores do coeficiente de correlação entre os itens e o total das pontuações obtidas, embora não sejam elevados, são

estatisticamente significativos, o que também é um elemento a considerar no estudo fidelidade da escala.

Tendo em conta que neste trabalho os estudos da fidelidade incidiram sobre a consistência (especificidade/heterogeneidade dos itens), em futuras investigações, aconselha-se a análise da fidelidade segundo o teste-reteste com a mesma forma (Almeida & Freire, 2008), consistindo este método na passagem do mesmo teste junto de um grupo de sujeitos em dois momentos diferentes, na expectativa de constatar a estabilidade temporal dos resultados.

Para se procurar perceber se a EAACE traduz, efetivamente, a assertividade, foram relacionar-se os resultados obtidos nesta escala com resultados de outros instrumentos que traduzem constructos que, em teoria, se relacionam positivamente (inteligência emocional) e negativamente (conflitos entre pares, ansiedade social, ansiedade face aos testes e comportamentos disruptivos) com a assertividade. Foi, ainda relacionar-se os resultados da EAACE com o insucesso escolar (reprovações e absentismo escolar). Retomam-se, assim, as 7 hipóteses (**H01**, **H02**, **H03**, **H04**, **H05**, **H06** e **H07**) antes enumeradas.

Seguidamente, apresenta-se o Quadro 3, fazendo-se referência aos coeficientes de correlação entre a assertividade (EAACE) e a inteligência emocional (QIE-A), a partir do qual se pretende testar a hipótese:

**H01** Não há relação entre a assertividade e a inteligência emocional.

Por sua vez, a **H01** dá origem às seguintes sub-hipóteses:

**H01<sub>1</sub>** Não há relação entre a assertividade e a dimensão reconhecimento emocional nos outros da inteligência emocional.

**H01<sub>2</sub>** Não há relação entre a assertividade e a dimensão empatia da inteligência emocional.

**H01<sub>3</sub>** Não há relação entre a assertividade e a dimensão regulação emocional da inteligência emocional.

**H01<sub>4</sub>** Não há relação entre a assertividade e a dimensão modo agónico da inteligência emocional.

**H01<sub>5</sub>** Não há relação entre a assertividade e a dimensão modo hedónico da inteligência emocional.

**H01<sub>6</sub>** Não há relação entre a dimensão assertividade básica e a inteligência emocional.

**H017** Não há relação entre a dimensão assertividade com desconhecidos e a inteligência emocional

**H018** Não há relação entre a dimensão assertividade em situações de confronto e a inteligência emocional

**Quadro 3:** Coeficientes de correlação de Spearman entre a assertividade e a inteligência emocional, tendo por base as várias dimensões da escala EAACE e QIE-A

QIE-A \ EAACE	Total EAACE	Assertividade Básica	Assertividade com Desconhecidos	Assertividade em Situações de Confronto
Total QIE-A	0,101*	0,143**	-0,117**	0,076
Reconhecimento emocional nos outros	0,319**			
Empatia	0,336**			
Regulação emocional	0,329**			
Modo agónico	-0,081			
Modo hedónico	0,371**			

\*\* . Correlação significativa considerando  $\alpha= 0.01$

\* . Correlação significativa considerando  $\alpha= 0.05$

Tomando como referência o total da EAACE e o total da QIE-A, existe uma associação positiva fraca ( $r= 0,101$ ) e estatisticamente significativa ( $p= 0,000 \leq 0,05$ ). Esta associação positiva fraca e estatisticamente significativa ( $p \leq 0,01$ ) é também verificada entre o total EAACE e as dimensões reconhecimento emocional nos outros, empatia, regulação emocional e modo hedónico da QIE-A. Relativamente ao total da EAACE e dimensão modo agónico observa-se a existência de uma associação negativa muito fraca ( $r= -0,081$ ) não significativa ( $p= 0,086 > 0,01$ ). Quanto às dimensões da EAACE e o total da QIE-A, atenta-se a existência de uma associação positiva fraca ( $r= 0,143$ ) estatisticamente significativa ( $p=0,000 \leq 0,01$ ) para a dimensão Assertividade Básica; associação negativa fraca ( $r= -0,117$ ) estatisticamente significativa ( $p=0,000 \leq 0,01$ ) para a dimensão Assertividade com Desconhecidos e associação positiva muito fraca ( $r= 0,076$ ) não significativa ( $p= 0,116 > 0,01$ ) para a dimensão Assertividade em Situações de Confronto.

Nesse sentido, uma vez ser observada uma relação positiva, com significado estatístico, rejeitam-se as hipóteses **H01**, **H01<sub>1</sub>**, **H01<sub>2</sub>**, **H01<sub>3</sub>**, **H01<sub>5</sub>** e **H01<sub>6</sub>**, podendo afirmar-se que níveis mais elevados de assertividade aparecem articulados com índices elevados de inteligência emocional, contribuindo para o estabelecimento de relações interpessoais ajustadas (Mayer, Caruso & Salovey, 2008). A hipótese **H017** é também rejeitada, porém é visualizada no Quadro 3 uma associação negativa entre a dimensão Assertividade com Desconhecidos e o total da QIE-A. Este resultado faz

parecer que os sujeitos assertivos com desconhecidos apresentam uma maior dificuldade em gerir as suas emoções. Seria expetável que os sujeitos assertivos com desconhecidos apresentassem níveis elevados de inteligência emocional, dada a sua maior capacidade de aceitação social (Rebelo, 2012), no entanto obteve-se resultados contraditórios. Dada a anormalidade do resultado e a ausência de explicação plausível por agora, denota-se a pertinência de estudar esta associação em investigações subsequentes.

As hipóteses **H01<sub>4</sub>** e **H01<sub>8</sub>** não se rejeitam, dada a inexistência de significado estatístico. Porém, em **H01<sub>4</sub>** observa-se a existência de uma associação negativa, podendo esta dever-se à dificuldade que os sujeitos têm em reconhecer, gerir e discriminar emoções, popularmente, tidas como negativas (tristeza, medo, raiva e nojo) (Costa, 2009; Furnham & Petrides, 2008; Mayer, Caruso & Salovey, 2008). Apesar de **H01<sub>8</sub>** ser rejeitada o sentido da associação é positivo, tal como se esperava.

Abreviando e simplificando, a associação positiva, embora fraca, entre o total da EAACE e o total da QIE-A vai ao encontro do que refere a literatura.

De seguida, apresenta-se o Quadro 4, fazendo-se referência aos coeficientes de correlação entre a assertividade (EAACE) e os conflitos entre pares (ECEP), a partir do qual pretende testar a hipótese:

**H02** Não há relação entre a assertividade e os conflitos entre pares.

Por sua vez, a **H02** dá origem às seguintes sub-hipóteses:

**H02<sub>1</sub>** Não há relação entre a assertividade e a dimensão proactiva aberta dos conflitos entre pares.

**H02<sub>2</sub>** Não há relação entre a assertividade e a dimensão proactiva relacional dos conflitos entre pares.

**H02<sub>3</sub>** Não há relação entre a assertividade e a dimensão reativa relacional dos conflitos entre pares.

**H02<sub>4</sub>** Não há relação entre a assertividade e a dimensão reativa aberta dos conflitos entre pares.

**H02<sub>5</sub>** Não há relação entre a dimensão assertividade básica e os conflitos entre pares.

**H02<sub>6</sub>** Não há relação entre a dimensão assertividade com desconhecidos e os conflitos entre pares.

**H02<sub>7</sub>** Não há relação entre a dimensão assertividade em situações de confronto e os conflitos entre pares.

**Quadro 4:** Coeficientes de correlação de Spearman entre a assertividade e os conflitos entre pares, tendo por base as várias dimensões da escala EAACE e ECEP

	EAACE	Total EAACE	Assertividade Básica	Assertividade com Desconhecidos	Assertividade em Situações de Confronto
ECEP					
Total ECEP		-0,126**	-0,101*	0,002	-0,215**
Proativa Aberta		-0,143**			
Proativa Relacional		-0,108*			
Reativa Relacional		-0,046			
Reativa Aberta		-0,115*			

\*\* . Correlação significativa considerando  $\alpha = 0.01$

\* . Correlação significativa considerando  $\alpha = 0.05$

Tomando como referência o total da EAACE e o total da ECEP, observa-se existir uma associação negativa fraca ( $r = -0,126$ ) estatisticamente significativa ( $p = 0,007 \leq 0,01$ ). Esta associação negativa fraca e estatisticamente significativa é também apurada para a associação entre o total EAACE e as dimensões proativa aberta, proativa relacional, e reativa aberta da ECEP. Relativamente ao total da EAACE e a dimensão reativa relacional, nota-se a existência de uma associação negativa muito fraca ( $r = -0,046$ ) não significativa ( $p = 0,327 > 0,01$ ). Quanto ao total da ECEP com as dimensões da EAACE, observa-se a existência de associações negativas e fracas com significado estatístico nas dimensões Assertividade Básica e Assertividade em Situações de Confronto, enquanto na dimensão Assertividade com Desconhecidos a associação é positiva e quase nula ( $r = 0,002$ ) não significativa ( $p = 0,965 > 0,01$ ).

Uma vez ser observada uma relação negativa com significado estatístico rejeitam-se as hipóteses **H02**, **H02<sub>1</sub>**, **H02<sub>2</sub>**, **H02<sub>4</sub>**, **H02<sub>5</sub>** e **H02<sub>7</sub>**, já as hipóteses **H02<sub>3</sub>** e **H02<sub>6</sub>** não se rejeitam dada a não existência associações estatisticamente significativas. Importa destacar que a hipótese **H02<sub>3</sub>** apesar de ser rejeitada apresenta uma associação negativa com a assertividade, enquanto na hipótese **H02<sub>6</sub>** o sentido é positivo, ou seja, indivíduos mais assertivos na interação com desconhecidos têm mais conflitos entre pares, podendo tal dever-se ao facto de as relações com pessoas estranhas suscitarem alguma discórdia.

Abreviando e simplificando, a associação inversa entre o total da EAACE (mais assertividade) e o total da ECEP (mais conflitos entre pares), embora fraca, vai no

sentido do referido na revisão da literatura, pois à medida que a assertividade aumenta, diminuem as situações de conflito entre pares e vice-versa.

Seguidamente, apresenta-se o Quadro 5 onde se faz referência à correlação entre a assertividade (EAACE) e ansiedade social (EADS), sendo a hipótese em apreciação:

**H03** Não há relação entre a assertividade e a ansiedade social.

Por sua vez, a **H03** dá origem às seguintes sub-hipóteses:

**H03<sub>1</sub>** Não há relação entre a dimensão assertividade básica e a ansiedade social.

**H03<sub>2</sub>** Não há relação entre a dimensão assertividade com desconhecidos e a ansiedade social.

**H03<sub>3</sub>** Não há relação entre a dimensão assertividade em situações de confronto e a ansiedade social.

**Quadro 5:** Coeficientes de correlação de Spearman entre a assertividade e a ansiedade social, tendo por base as várias dimensões da escala EAACE

	EAACE	Total EAACE	Assertividade Básica	Assertividade com Desconhecidos	Assertividade em Situações de Confronto
EADS					
Total EADS		-0,132**	-0,120*	-0,143**	-0,058

\*\* . Correlação significativa considerando  $\alpha= 0.01$

\*. Correlação significativa considerando  $\alpha= 0.05$

No respeitante à relação entre a assertividade e a ansiedade social observa-se a existência de uma associação negativa fraca ( $r= -0,132$ ) com significado estatístico ( $p=0,005 \leq 0,01$ ). Quanto às dimensões da EAACE com o total da EADS, constata-se a existência de associações negativas fracas estatisticamente significativas. Relativamente à dimensão Assertividade em Situações de Confronto e o total da EADS observa-se uma associação negativa muito fraca ( $r= -0,058$ ) não significativa ( $p= 0,220 > 0,01$ ).

Assim, uma vez ser observada uma relação negativa, com significado estatístico, rejeitam-se as hipóteses **H03**, **H03<sub>1</sub>**, **H03<sub>2</sub>**. A hipótese **H03<sub>3</sub>** não se rejeita dada a ausência de significado estatístico, no entanto observa-se a existência de uma associação negativa entre a Assertividade em Situações de Confronto e a ansiedade social, onde sujeitos mais assertivos demonstram menos ansiedade na interação com

os desconhecidos, indo este dado ao encontro com o enunciado por vários autores (Bandeira, Quaglia, Bachetti, Ferreira & Souza, 2005).

Abreviando e simplificando, a relação inversa, embora fraca, entre o total da EAACE (mais assertividade) e o total da EADS (estados afetivos mais negativos) vai ao encontro do referido na literatura, pois à medida que a assertividade aumenta, diminuem os estados afetivos mais negativos e vice-versa.

O Quadro 6 apresenta os resultados dos coeficientes de correlação entre a assertividade (EAACE) e a ansiedade face aos testes (QAT), a partir do qual se pretende testar a hipótese:

**H04** Não há relação entre a assertividade e a ansiedade dos alunos face aos testes.

Por sua vez, a **H04** dá origem às seguintes sub-hipóteses:

**H04<sub>1</sub>** Não há relação entre a assertividade e a dimensão tensão da ansiedade dos alunos face aos testes.

**H04<sub>2</sub>** Não há relação entre a assertividade e a dimensão pensamentos em competição da ansiedade dos alunos face aos testes.

**H04<sub>3</sub>** Não há relação entre a dimensão assertividade básica e a ansiedade face aos testes.

**H04<sub>4</sub>** Não há relação entre a dimensão assertividade com desconhecidos e a ansiedade face aos testes.

**H04<sub>5</sub>** Não há relação entre a dimensão assertividade em situações de confronto e a ansiedade face aos testes.

**Quadro 6:** Coeficientes de correlação de Spearman entre a assertividade e a ansiedade face aos testes, tendo por base as várias dimensões da escala EAACE e QAT

EAACE \ QAT	Total EAACE	Assertividade Básica	Assertividade com Desconhecidos	Assertividade em Situações de Confronto
Total QAT	0,016	0,043	-0,126**	0,039
Tensão	-0,044			
Pensamentos em Competição	0,605			

\*\* . Correlação significativa considerando  $\alpha= 0.01$

Por intermédio dos resultados expostos no Quadro 6 verifica-se que entre o total da EAACE e QAT, existe uma associação positiva muito fraca ( $r=0,016$ ) e não

significativa ( $p= 0,730 > 0,01$ ) e uma associação positiva moderada ( $r= 0,605$ ) não significativa ( $p= 0,167 > 0,01$ ) entre o total da EAACE e a dimensão pensamentos em competição. Relativamente ao total da EAACE e a dimensão tensão a associação é negativa e muito fraca ( $r= -0,044$ ) não significativa ( $p= 0,348 > 0,01$ ). Quanto ao total da QAT com as dimensões da EAACE, apura-se a existência associações positivas muito fracas sem significado estatístico nas dimensões Assertividade Básica e Assertividade em Situações de Confronto. Analisando o total da QAT em relação à dimensão Assertividade com Desconhecidos observa-se a existência de uma associação negativa fraca ( $r= -0,126$ ) estatisticamente significativa ( $p= 0,007 \leq 0,01$ ).

Uma vez ser observada uma relação negativa com significado estatístico rejeita-se a hipótese **H04<sub>4</sub>**, não se rejeitando as restantes hipóteses visto não serem estatisticamente significativas. Das hipóteses não rejeitadas (**H04**, **H04<sub>1</sub>**, **H04<sub>2</sub>**, **H04<sub>3</sub>**, **H04<sub>5</sub>**) destaca-se que em **H04<sub>1</sub>** a EAACE associa-se negativamente com a dimensão tensão da ansiedade face aos testes, apontando esta para uma relação inversa entre os constructos, podendo inferir-se que menores níveis de assertividade estão relacionados com mais ansiedade face aos testes. Ao longo da vida académica a ansiedade perante momentos de avaliação é um fenómeno frequente, podendo a assertividade influenciar o estado emocional do aluno (Janeiro, 2013). Nas remanescentes hipóteses (**H04**, **H04<sub>2</sub>**, **H04<sub>3</sub>**, **H04<sub>5</sub>**) verifica-se a existência de uma associação positiva, onde sujeitos mais assertivos demonstram mais ansiedade face aos testes. Estes resultados parecem traduzir a existência de uma associação negativa da assertividade com a componente fisiológica (dimensão tensão) da ansiedade face aos testes e positiva com a componente afetiva (dimensão pensamentos em competição) da ansiedade face aos testes. Assim, a assertividade parece ter influência sobre as reações autonómicas ou fisiológicas desencadeadas pela realização de um teste, verificando-se o oposto para os pensamentos despoletados por um teste. Dado o resultado, seria vantajoso estudar o efeito de um programa de treino assertivo em estudantes, de forma a observar o impacto da assertividade nas dimensões tensão e pensamentos em competição da ansiedade face aos testes.

Abreviando e simplificando, não há relação significativa entre o total da EAACE e o total da QAT, sendo expectável que resultados mais elevados na EAACE (mais assertividade) relacionassem inversamente com resultados mais elevados na QTA (maiores níveis de ansiedade face aos testes), isto é, mais assertividade se associasse diretamente a menos ansiedade aos testes.

Tomando como referência o Quadro 7, apresentam-se os resultados das relações entre a assertividade e os comportamentos disruptivos. A hipótese em apreciação é:

**H05** Não há relação entre a assertividade e os comportamentos disruptivos.

Por sua vez, a **H05** dá origem às seguintes sub-hipóteses:

**H05<sub>1</sub>** Não há relação entre a dimensão assertividade básica e os comportamentos disruptivos.

**H05<sub>2</sub>** Não há relação entre a dimensão assertividade com desconhecidos e os comportamentos disruptivos.

**H05<sub>3</sub>** Não há relação entre a dimensão assertividade em situações de confronto e os comportamentos disruptivos.

**Quadro 7:** Coeficientes de correlação de Spearman entre a assertividade e os comportamentos disruptivos, tendo por base as várias dimensões da escala EAACE

EAACE	Total EAACE	Assertividade Básica	Assertividade com Desconhecidos	Assertividade em Situações de Confronto
<b>Comportamentos Disruptivos</b>	0,227**	0,233**	0,008	0,224**

\*\* . Correlação significativa considerando  $\alpha = 0.01$

Tendo por base o total da EAACE e os comportamentos disruptivos, atenta-se a existência de uma associação positiva fraca ( $r = 0,227$ ) e estatisticamente significativa ( $p = 0,000 \leq 0,01$ ). Esta associação positiva fraca e estatisticamente significativa ( $p \leq 0,01$ ) é também verificada para os comportamentos disruptivos e as dimensões Assertividade Básica e Assertividade em Situações de Confronto. Quanto à relação da dimensão Assertividade com Desconhecidos com os comportamentos disruptivos observa-se uma associação positiva muito fraca ( $r = 0,008$ ) não significativa ( $p = 0,859 > 0,01$ ).

Analisando o sentido da associação verifica-se que em todas as hipóteses testadas o sentido é positivo, isto é, níveis mais elevados de assertividade traduzem mais disrupção. Ora, segundo Sá (2012) a assertividade relaciona-se inversamente com os comportamentos disruptivos, ou seja, sujeitos mais assertivos demonstram menos comportamentos disruptivos.

Assim, dada a existência de associações com significado estatístico rejeita-se **H05**, **H05<sub>1</sub>** e **H05<sub>3</sub>**, não se rejeitando **H05<sub>2</sub>** devido à inexistência de significado estatístico.

Abreviando e simplificando, a associação positiva, embora fraca, entre o total da EAACE (mais assertividade) e a subescala comportamental da EAE (mais disrupção) contraria o postulado na revisão da literatura. Seria expectável que resultados mais elevados na EAACE (mais assertividade) relacionassem inversamente com resultados mais elevados na subescala comportamental da EAE (maior disrupção), isto é, mais assertividade se associasse diretamente a menos disrupção.

De seguida, apresenta-se o Quadro 8, no qual se faz referência aos resultados do teste de *Mann-Whitney*, para comparação dos *rankings* das médias da assertividade e reprovações escolares, a partir do qual se pretende testar a hipótese:

**H06** Não há relação entre a assertividade e as reprovações escolares dos alunos.

Por sua vez, a **H06** dá origem às seguintes sub-hipóteses:

**H06<sub>1</sub>** Não há relação entre a dimensão assertividade básica e as reprovações escolares dos alunos.

**H06<sub>2</sub>** Não há relação entre a dimensão assertividade com desconhecidos e as reprovações escolares dos alunos.

**H06<sub>3</sub>** Não há relação entre a dimensão assertividade em situações de confronto e as reprovações escolares dos alunos.

**Quadro 8:** Diferenças entre o *ranking* das médias na assertividade e reprovações escolares tendo por base as várias dimensões da escala EAACE

EAACE Reprovações	Total EAACE	Assertividade Básica	Assertividade com Desconhecidos	Assertividade em Situações de Confronto
Sim	185,80	174,40	232,44	212,76
Não	242,78	246,77	226,45	233,34
<i>U</i>	14903,500	13558	19359	18084,500
<i>p</i>	0,000*	0,000*	0,669	0,142

\* Considerando  $\alpha = 0.05$

Como se pode observar no Quadro 8, ao comparar os *rankings* das médias do total da EAACE dos alunos que não reprovaram ( $rM = 242,78$ ) em relação aos que já reprovaram ( $rM = 185,80$ ), constata-se que os valores apresentam diferenças significativas ( $U = 14903,500$ ;  $p = 0,000 \leq 0,05$ ), sendo as diferenças também significativas para a dimensão Assertividade Básica ( $U = 13558$ ;  $p = 0,000 \leq 0,05$ ). Comparando-se os *rankings* das médias da dimensão Assertividade com Desconhecidos dos alunos que não reprovaram ( $rM = 226,45$ ) em relação aos que já reprovaram ( $rM = 232,44$ ), observa-se que os valores não apresentam diferenças

significativas ( $U= 19359$ ;  $p= 0,669 \geq 0,05$ ), sendo as diferenças também não significativas para a Assertividade em Situações de Confronto ( $U= 18084,500$ ;  $p= 0,142 \geq 0,05$ ). Importa destacar que através da análise do *ranking* das médias da dimensão Assertividade em Situações de Confronto, apesar de as diferenças não serem estatisticamente significativas, os que não reprovaram ( $rM= 233,34$ ) são mais assertivos comparativamente aos que já reprovaram ( $rM= 212,76$ ).

Visto haver alteração com significado estatístico no *ranking* das médias rejeitam-se as hipóteses **H06** e **H06<sub>1</sub>**, enquanto as hipóteses **H06<sub>2</sub>** e **H06<sub>3</sub>** não são rejeitadas devido à não existência de alteração com significado estatístico.

Abreviando e sintetizando, as diferenças significativas no total da EAACE entre os alunos que não reprovaram e os que já reprovaram, a favor dos primeiros, vai ao encontro do referido na revisão da literatura (assertividade protetora do sucesso escolar).

Seguidamente, expõe-se o Quadro 9, fazendo este referência aos resultados do teste de *Kruskal-Wallis*, para comparação dos *rankings* das médias da assertividade e absentismo escolar, a partir do qual se pretende testar a hipótese:

**H07** Não há relação entre a assertividade e o absentismo escolar.

Por sua vez, a **H07** dá origem às seguintes sub-hipóteses:

**H07<sub>1</sub>** Não há relação entre a dimensão assertividade básica e o absentismo escolar.

**H07<sub>2</sub>** Não há relação entre a dimensão assertividade com desconhecidos e o absentismo escolar.

**H07<sub>3</sub>** Não há relação entre a dimensão assertividade em situações de confronto e o absentismo escolar.

**Quadro 9:** Diferenças entre o *ranking* das médias na assertividade e absentismo escolar tendo por base as várias dimensões da escala EAACE

EAACE \ Absentismo	Total EAACE	Assertividade Básica	Assertividade com Desconhecidos	Assertividade em Situações de Confronto
Nunca	246,18	246,23	226,26	253,43
Raramente	234,18	230,76	232,01	236,49
Às Vezes	170,26	184,99	206,34	150,96
Muitas Vezes	230,00	213,14	319,64	200,79
$\chi^2$	15,882	9,783	5,509	29,241
$p$	0,001*	0,021*	0,138	0,000*

\* Considerando  $\alpha= 0.05$

Por intermédio da observação do Quadro 9, ao comparar os *rankings* das médias do total da EAACE com o absentismo escolar, constata-se que os valores apresentam diferenças significativas ( $\chi^2= 15,882$ ;  $p= 0,001 \leq 0,05$ ), sendo as diferenças também significativas para a dimensão Assertividade Básica ( $\chi^2= 9,783$ ;  $p= 0,021 \leq 0,05$ ) e para a dimensão Assertividade em Situações de Confronto ( $\chi^2= 29,241$ ;  $p= 0,000 \leq 0,05$ ). Pode-se ainda observar que os alunos que “nunca faltam” são mais assertivos em relação aos que faltam “muitas vezes”, ressaltando-se que índices elevados de assertividade traduzem menos absentismo escolar (Monteiro, 2011).

Nos *rankings* das médias da dimensão Assertividade com Desconhecidos com o absentismo escolar denota-se a não existência diferenças significativas ( $\chi^2= 5,509$ ;  $p= 0,138 \geq 0,05$ ), podendo observar-se que os alunos que faltam “muitas vezes” ( $rM= 319,64$ ) são os mais assertivos comparativamente aos que “nunca” faltam ( $rM= 226,26$ ), sendo este resultado inesperado. Dada a ausência de uma explicação apreciável e a anormalidade do resultado, destaca-se a conveniência em analisar esta diferença em estudos subsequentes.

Assim, visto haver alteração com significado estatístico no *ranking* das médias rejeitam-se as hipóteses **H07**, **H07<sub>1</sub>** e **H07<sub>3</sub>** enquanto a hipótese **H07<sub>2</sub>** não é rejeitada devido à não existência de alteração com significado estatístico.

Abreviando e sintetizando, as diferenças significativas no total da EAACE entre os alunos que nunca faltam *versus* os que faltam muitas vezes, a favor dos primeiros, vai ao encontro do referido na revisão da literatura (assertividade protetora do sucesso escolar).

Em suma, os estudos de validade, globalmente, vão ao encontro do que se esperava a partir dos elementos presentes na revisão de literatura. Porém, a magnitude dos resultados encontrados e algumas associações menos previsíveis (nomeadamente com a ansiedade face aos testes e com a interrupção escolar) solicitam maior clarificação e aprofundamento nos estudos da validade da EAACE.

Sintetizando os resultados obtidos ao nível da dimensionalidade, fidelidade e validade da EAACE, conclui-se que o instrumento de autorresposta apresenta três dimensões, detém boa consistência mas ainda beneficiará com um melhor apuramento quanto à sua validade. Ainda, na linha do que aponta Raymundo (2009), será interessante introduzir outros instrumentos que avaliem constructos que

correlacionem, positiva e negativamente, com o de assertividade e procurar perceber como funciona a EAACE com tais instrumentos.

Apesar de os resultados obtidos ainda não serem totalmente satisfatórios, ressalta-se ainda a pertinência do estudo e validação da EAACE, dada a inexistência de um instrumento de avaliação da assertividade para adolescentes em meio escolar. Tal como já destacado, as respostas assertivas são desencadeadas pelas situações sociais, fazendo com que o mesmo sujeito tenha respostas assertivas diferentes consoante as circunstâncias (Jardim & Pereira, 2006). Além do mais, o contexto escolar apresenta características específicas, dadas as relações que os alunos estabelecem com as figuras de autoridade, principalmente com os professores, com os colegas e com os grupos, fazendo com que seja um sistema com as suas próprias especificidades (Bandeira & Ireno, 2002).

Concluída a análise, apresentação e discussão dos resultados procede-se para as considerações finais, pretendendo as mesmas contribuir para o entendimento global deste trabalho de investigação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento de um instrumento de avaliação de assertividade passível de ser utilizado em contextos educativos escolares.

No primeiro capítulo efetuou-se uma abordagem teórica sobre as competências pessoais e sociais enaltecendo-se a importância destas para uma boa adaptação escolar e integração social bem-sucedida. O foco do trabalho debruçou-se sobre a competência social da assertividade sendo apresentadas questões referentes à sua multidimensionalidade e estudos que evidenciam a assertividade como pilar dos relacionamentos interpessoais e fator de proteção para a inteligência emocional, conflitos entre pares, ansiedade social, ansiedade face aos testes, comportamentos disruptivos e insucesso escolar (reprovações escolares e absentismo escolar), contribuindo assim a assertividade para uma boa adaptação escolar e social. Foram ainda abordados os processos de construção e validação de escalas de avaliação, enumerando-se alguns instrumentos de avaliação da assertividade para adolescentes. Visto a assertividade contribuir para uma boa adaptação em contexto escolar, parece ser útil dispor de um instrumento de medição da assertividade para adolescentes próprio para este contexto.

O segundo capítulo acomodou a tomada de decisão das opções metodológicas, ao progresso para o trabalho de campo, da forma mais sustentada e substantiva possível. Além de serem atendidos aspetos de processo de elaboração de uma investigação empírica, em termos de definição de objetivos, hipóteses, enfoque do estudo, amostra métodos e procedimentos, não foram descurados os aspetos éticos.

O terceiro capítulo deu prosseguimento ao trabalho de campo, recaindo sobre o estudo da dimensionalidade, fidelidade e validade da EAACE, entendendo-se que o objetivo previamente delineado foi moderadamente atingido, visto os resultados obtidos da EAACE apontarem globalmente para a adequação do instrumento, mas não desprezando o aprofundamento de alguns dos resultados referentes a propriedades psicométricas.

Do estudo da EAACE obteve-se um conjunto de 35 itens repartidos por três dimensões, nomeadamente, Assertividade Básica, Assertividade com Desconhecidos e Assertividade em Situações de Confronto, podendo afirmar-se estar-se na presença de um constructo multidimensional. Da análise da fidelidade, do ponto de vista da consistência da EAACE, os valores obtidos revelaram ser satisfatórios tanto para a globalidade dos itens como para cada uma das dimensões. Quanto ao estudo da

validade, foram observadas associações de baixa magnitude, com ou sem significado estatístico, remetendo para a necessidade de produzir mais estudos neste domínio. Sugere-se ainda a análise da validade da EAACE comparando os resultados nesta escala com os de outro instrumento de medição da assertividade que se encontre validado, visto não se ter aplicado este procedimento no presente estudo.

Ao longo da investigação foram encontradas algumas limitações operacionais, relacionadas com dificuldades emergentes da revisão da literatura, nomeadamente, a falta de informações sobre o estudo da assertividade em contexto escolar, uma vez que predominam estudos clínicos ou sociais.

Acrescenta-se, ainda, o facto de o protocolo de investigação ser tido como extenso pelos adolescentes, o que originou, em alguns casos, fadiga e desmotivação ao longo do seu preenchimento. Porém, tentou-se sempre combater e atenuar estas limitações esclarecendo as dúvidas e motivando os alunos ao longo da aplicação. Possíveis desenvolvimentos futuros deste trabalho incluem a utilização de uma análise fatorial confirmatória, com vista à avaliação da qualidade do ajustamento deste instrumento à estrutura correlacional observada entre os itens, de forma a confirmar-se a estrutura fatorial obtida com a análise em componentes principais categórica, que foi utilizada a nível exploratório.

Em suma, dada a inexistência de um instrumento de avaliação da assertividade em contexto escolar para a população adolescente e a pertinência desta variável latente na proteção do êxito escolar, atenta-se a pertinência e o contributo deste estudo, desejando que o mesmo possa servir como um ponto de partida para outros estudos sobre este instrumento e/ou sobre este tema.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. V., Santos, E. R., Leitão, L. M., Paixão, M. P., & Fernandes, I. V. (1983). Da Prevenção do Insucesso Escolar ao Desenvolvimento Interpessoal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 17,143-170.
- Afonso, S. (2011). *O efeito de um programa de promoção de competências pessoais e sociais, em crianças institucionalizadas*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra.
- Alberti, R., & Emmons, M. (1995). *Your perfect right: a guide to assertive living*. California: Impact Publishers.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação (5.ª ed.)*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J., & Freire, I. (2000). *A(s) Indisciplina(s) na Escola - Compreender para Prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Arrindell, W. A., Bortolini, C., & Sanavio, E. (1990). Versione italiana della "Scale for interpersonal behavior": fedeltà, stabilità e validità concorrente. *Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale*, 5(2), 99-107.
- Bandeira, M., & Ireno, E. (2002). Reinserção Social de Psicóticos: Avaliação Global do Grau de Assertividade, em Situações de Fazer e Receber Crítica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 665-675.
- Bandeira, M., Quaglia, M., Bachetti, L., Ferreira, T., & Souza, G. (2005). Comportamento assertivo e sua relação com ansiedade, locus de controle e auto-estima em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 22(2), 111-121.
- Bandeira, M., Rocha, S., Pires, L., Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2006). Competência acadêmica de crianças do Ensino Fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia*, 10(1), 53-62.
- Bandeira, M., Rocha, S., Souza, T., Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2),199-208.

- Baptista, N. J., Monteiro, C. A., Silva, M. O., Santos, F. C., & Sousa, I. S. (2011). *Programa de Promoção de Competências Sociais: Intervenção em Grupo com Alunos do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico*. Acedido em 17 de setembro de 2014, de: Psicologia.pt. O portal dos Psicólogos <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0239.pdf>
- Barbetta, P. (2014). *Estatística Aplicada às Ciências Sociais*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Barroso, S. (2010). *Causas de (In) Sucesso Escolar: Estudo de caso de uma Escola do Concelho de Vila Real*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Bellini-Leite, S., Vargas, P., & Ireno, E. (2012). A importância das relações interpessoais satisfatórias: uma revisão da literatura sobre habilidades sociais. *CES Revista*, 26(1), 273-288.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português - abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, XXV, 715-733.
- Bisinoto, C., Marinho, C., & Almeida, L. (2010). Contribuições da Psicologia Escolar à Promoção do Sucesso Académico na Educação Superior. In *I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*, (pp. 102-116). Braga: Universidade do Minho.
- Bolsoni-Silva, A., Del Prette, Z., Del Prette, G., Montagner, A., Bandeira, M., & Del Prette, A. (2006). Habilidades Sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette, (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 1-45). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bornstein, M., Bellack, A., & Hensen, M. (1977). Social-skills training for unassertive children: a multiple-baseline analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(2), 183-195.
- Bortolini, M. (2012). O desenvolvimento da habilidade de assertividade e convivência na escola: relato de experiência. *Psicologia em Revista*, 18, 373-388.
- Bravo, A. (2012). *Regulação Emocional em Crianças com Comportamentos Escolares Disruptivos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

- Camargo, A., Angarita, C., Ortega, F., & Ospino, G. (2009). Assertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia). *Psicología desde el caribe*, 24, 91-105.
- Conselho Nacional da Educação (2014). *Estado da Educação 2013*. Acedido em 12 de janeiro de 2015, de: [http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/Estado-da-Educacao-2013-online-v4.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado-da-Educacao-2013-online-v4.pdf)
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, C. B., Caldeira, S. N., Raposo, C., Motta, C. & Benevides, J. (manuscrito submetido para publicação). *Development and validation studies of the Emotional Intelligence Questionnaire for Adolescents (EIC-A)*.
- Carvalho, J. (2012). *Estudo dos efeitos de um Programa de Promoção da Resiliência e de Competências Pessoais e Sociais em adolescentes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais - Estudos de Caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Casares, M. I. (2009). *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: Editorial CEPE.
- Casares, M., & Moreno, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Acedido em 21 de setembro de 2014, de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/58639/008200120100.pdf?sequence=1>
- Cassady, J., & Johnson, R. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.
- Castanyer, O. (2005). *A Assertividade: Expressão de uma Auto-estima Saudável*. Coimbra: Tenacitas.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia*, 26, 45-55.
- Claudino, A. (2012). *Relação entre a assertividade e estilos de gestão de conflito - estudo exploratório numa amostra de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

- Comodo, C., Silveira, F., Del Prette, A., & Del Prette, Z. (2013). Literatura e Assertividade: Análise dos Comportamentos da Personagem Emília em Obras de Monteiro Lobato. *Interação Psicológica*, 17(1), 109-116.
- Cordeiro, M. (2015). *Assertividade em Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Contributos para um Programa de Competências Emocionais e Sociais*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Costa, A. (2009). *Inteligência Emocional e Assertividade nos Enfermeiros*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Faro.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. (2003). Treinamento assertivo ontem e hoje. In C. Costa, J. Luzia, & H. Sant'Anna, (Orgs.), *Primeiros Passos em Análise do Comportamento e Cognição* (pp.149-160). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Del Prette, Z. A., Paiva, M. L., & Del Prette, A. (2005). Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistémica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. *Revista Interações*, 10(20).
- Dias, I. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1).
- Dias, I., Gomes, A., Peixoto, A., Marques, B., & Ramalho, V. (2012). Treino de Competências de vida: Conceptualização, intervenção e investigação. In L. S. Almeida, B. D. Silva, & A. Franco, (Eds.), *II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* (pp. 38-48). Braga: Universidade do Minho.
- Dias, M. (2008). *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais: um Estudo no Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Dias, M. (2009). *Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa sociedade tolerante*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Dias, S. (2012). *Processamento de Informação Social e Respostas Sociais em Adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Dimas, I., Lourenço, P., & Miguez, J. (2005). Conflitos e Desenvolvimento nos Grupos e Equipas de Trabalho - uma abordagem integrada. *Psychologica*, 38, 103-109.

- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2014). Educação em números - Portugal 2014. Acedido em 2 de janeiro de 2015, de: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=1\\_EE2013.Jovens.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=1_EE2013.Jovens.pdf)
- Direção Regional da Educação (2015). *ProSucesso - Açores pela Educação: Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar*. Acedido em 15 de maio de 2015, de: <https://www.azores.gov.pt/NR/rdonlyres/452518FA-EE58-40B0-A752-356AF8F63FA3/870503/ProSucesso.pdf>
- Elliott, C. H., & Lassen, M. K. (1997). A schema polarity model for case conceptualization, intervention, and research. *Clinical Psychology-Science and Practice*, 4(1), 12-28.
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2001). *Métodos e Técnicas de Avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológica*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Fernandes, H. (2012). *Envolvimento dos Alunos na Escola - Um Estudo em Escolas de São Miguel*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Ferreira, M., & Nelas, P. (2006). Adolescências... Adolescentes... *Millenium*, 32, 141-162.
- Ferreira, V., Oliveira, M., & Vandenberghe, L. (2014). Efeitos a Curto e Longo Prazo de um Grupo de Desenvolvimento de Habilidades Sociais para Universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(1), 73-81.
- Fleury, M., & Fleury, A. (2001). Construindo o Conceito de Competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 183-192.
- Freitas, L., & Del Prette, Z. (2010). *Comparando autoavaliação e avaliação de professores sobre as habilidades sociais de crianças com deficiências mental*. Acedido em 12 de setembro de 2014, de: <http://www.rihs.ufscar.br/artigos-capitulos-e-etc>
- Freitas, E., Simões, M., & Martins, P. (2011). Impacto de um Programa de Competências Pessoais e Sociais em Crianças de Risco. In A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. B. Blanco, B. D. Silva, & L. S. Almeida, (Orgs.), *XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Corunha: Universidade da Coruña

- Furnham, A., & Petrides, K. V. (2008). Trait Emotional Intelligence and Happiness. In J. C. Cassady & M. A. Eissa, (Eds.), *Emotional Intelligence: Perspectives on Educational & Positive Psychology* (pp. 121-129). New York: Peter Lang Publishing.
- Galassi, M. D., & Galassi, J. P. (1977). *Assert yourself! How to be your own person*. New York: Human Sciences Press.
- Gentilhomem, A. (2012). *A influência da promoção de competências pessoais e sociais no desenvolvimento da inteligência emocional em adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Gifi, A. (1990) *Nonlinear Multivariate Analysis*. New York: John Wiley & Sons.
- Golden, M. (1981). A measure of cognition in the context of assertion. *Journal of Clinical Psychology*, 37(2), 253-262.
- Governo dos Açores (2014). Acedido em 3 de setembro de 2014, de: <http://www.azores.gov.pt/Portal/pt/novidades/Governo+Regional+considera+os+professores+como+aliados+no+combate+ao+insucesso+escolar.htm?lang=pt&area=ct>
- Herzberger, S. D., Chan, E., & Katz, J. (1984). The development of an assertiveness self-report inventory. *Journal of Personality Assessment*, 48(3), 317-323.
- Hoppen, N., Lapointe, L., & Moreau, E. (1996). Um Guia para a Avaliação de Artigos de Pesquisa em Sistemas de Informação. *REAd*, 2(2), 1-34.
- Janeiro, A. (2013). *Ansiedade aos Exames/Avaliações - Estudando e Caracterizando este Fenómeno no Ensino Básico e Secundário*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Jardim, M. (2007). *Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais: estudo para a promoção do sucesso académico*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais: Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: ASA.
- João, A., & Portelada, A. (2010). A Importância da Inteligência Emocional nas Relações Laborais. *Revista De Psicologia*, 1, 67-70.
- Júnior, J., & Matsuda, L. (2012). Construção e validação de instrumento para avaliação do Acolhimento em Classificação de Risco. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 65(5), 751-757.

- Leme, M. (2004). Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 367-380.
- Lemos, M., & Meneses, H. (2002). A Avaliação da Competência Social: Versão Portuguesa da Forma para Professores do SSRS. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., & Quinn, M. (2006). *Competências Sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem* (2ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Lorr, M., & More, W. (1981). Four dimensions of assertiveness. *Multivariate Behavioral Research*, 15(2), 127-138.
- Loureiro, C., Frederico-Ferreira, M., & Santos, M. (2013). Identificação dos fatores determinantes no desenvolvimento das competências sociais dos adolescentes. *Revista de Enfermagem Referência*, 10, 79-88.
- Magalhães, A. (2007). *Ansiedade face aos testes, género e rendimentos académicos: Um estudo no Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Maia, D., & Bortolini, M. (2012). O desenvolvimento da habilidade de assertividade e a convivência na escola: relato de experiência. *Psicologia em Revista*, 18(3), 373-388.
- Marchezini-Cunha, V., & Tourinho, E. (2010). Assertividade e Autocontrole: Interpretação Analítico-Comportamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 46, 295- 304.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)* (3.ª ed.). Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Matos, M., Simões, A., & C. Canha (2012). Competência social em adolescentes com problemas de comportamento. In *Aventura Social: Promoção de Competências e do Capital Social para um Empreendedorismo com Saúde na Escola e na Comunidade - Intervenções com jovens e na comunidade* (vol. 2, pp.17-58).Lisboa: Placebo Editora.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (2008). Emotional Intelligence: New Ability or eclectic traits. *American Psychologist*, 63(6), 503-517.

- Meireles, R. (2009). As Relações entre as Medidas de Habilidades Sociais do Professor do Ensino Fundamental II e seu Desempenho Social em Sala de Aula. *Revista Visões*, 6 (1).
- Melo, M., Pereira, M., & Silvério, J. (2014). Impacto de um Programa de Competências em Alunos do 2.º Ciclo de Escolaridade. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 113-124.
- Mendonça, A. (2006). *A Problemática do Insucesso Escolar - A Escolaridade Obrigatória no Arquipélago da Madeira em Finais do Século XX (1994-2000)*. Dissertação de Doutoramento. Universidade da Madeira, Funchal.
- Meulman, J. (1992) The Integration of Multidimensional Scaling and Multivariate Analysis with optimal transformation of the variables. *Psychometrika*, 57, 539-565.
- Monteiro, M. (2011). *Competências para a Vida em Adolescentes: Avaliação da qualidade de vida relacionada com a saúde e da competência social*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve, Faro.
- Morais, A. (2006). *Assertividade, Resiliência e Intenções Comportamentais nos Jovens*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Moreira, A. (2007). Comparação da Análise de Componentes Principais e da CATPCA na Avaliação da Satisfação do Passageiro de uma Transportadora Aérea. *Investigação Operacional*, 27, 165-178.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nunes, L. (2011). *Prevenção da Indisciplina em Sala de Aula: Uma Proposta de Intervenção no Âmbito da Assertividade*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Nunes, L., & Caldeira, S. (2012). Escala de atitudes assertivas em contexto escolar. In L. S. Almeida, B. D. Silva, & A. Franco, (Eds.), *In II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* (pp. 1182-1192). Braga: Universidade do Minho.
- Pais-Ribeiro, J., Honrado, A., & Leal, I. (2004). Contribuição para o Estudo da Adaptação Portuguesa das Escalas de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5(2), 229-239.

- Paiva, M., & Lourenço, A. (2010). Comportamentos Disruptivos e Sucesso Académico: A Importância de Variáveis Psicológicas e de Ambiente. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(2), 18-31.
- Pasquali, L., & Gouveia, V. (1990). Escala de Assertividade Rathus - RAS: Adaptação Brasileira. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 6, 233- 249.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais - A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, A. (2015). *Competências Sociais, Problemas de Comportamento e Competências Académicas: Um estudo no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Raymundo, V. P. (2009). Construção e validação de instrumentos: um desafio para a psicolinguística. *Letras de Hoje*, 44(3), 86-93.
- Rebelo, N. (2012). *Estudo dos Perfis Atitudinais e Emocionais de Alunos do Ensino Básico Português: Caracterização em Função do Nível Escolar e do Sexo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora, Évora.
- Remédios, C. (2010). *O Bem-Estar Psicológico e as Competências Pessoais e Sociais na Adolescência*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Ribeiro, J. (2010). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde (3.ªed.)*. Porto: Legis Editora.
- Ribeiro, R., Almeida, R., Almeida, R., & Rodrigues, D. (2004). Estudo exploratório das qualidades psicométricas da escala de competências. In A. Leandro, M. Simões, C. Machado, & M. Gonçalves, (Eds.), *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 39-51). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rosa, B. (2013). *Causas de Abandono e Insucesso Escolar- comparação entre a realidade açoriana e continental*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Rosário, P., & Soares, S. (2004). Questionário de Ansiedade face aos Testes (QAT). In A. Leandro, M. Simões, C. Machado, & M. Gonçalves, (Eds.), *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 39-51). Coimbra: Quarteto Editora.
- Sá, E. (2012). *Habilidades Sociais, Bem-Estar Psicológico e Rendimento Escolar*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Safran, J. (1990). Towards a refinement of cognitive therapy in light of interpersonal theory: I. Theory. *Clinical Psychology Review*, 10(1), 87-105.
- Salema, M. (2005). *Ensinar e Aprender a Pensar: uma proposta para o apoio educativo*. Lisboa: Texto Editores.
- Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Lúcio, P. (2006). *Metodología de La Investigación (4.ª ed)*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Seabra, T., & Mateus, S. (2010). Trajectórias escolares, propriedades sociais e origens nacionais: descendentes de imigrantes no ensino básico português. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 411-424.
- Seco, G., Filipe, L., Pereira, P., & Alves, S. (2009). Transição para o mercado de trabalho: competências pessoais e sociais. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.
- Seruya, M. (2013). *A Proximidade Parental e a Disrupção Escolar Percepcionada*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Siegel, S., & Castellan, N. J. (1988). *NonParametric Statistics for the Behavioral Sciences*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. New York: John Wiley & Sons.
- Silva, A. (2001). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes – Perspectiva de Prevenção em Saúde Mental na Adolescência*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta de Lisboa, Lisboa.
- Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Silva, D., & Duarte, J. (2012). Sucesso Escolar e Inteligência Emocional. *Millenium*, 42, 67-84.
- Sprinthall, N., & Collins, W. (2003). *Psicologia do Adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stevens, S. (1986). On the theory of scales of measurement. *Science*, 103, 677-680.
- Vagos, P. (2010). *Ansiedade Social e Assertividade na Adolescência*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Vagos, P. (2006). *Assertividade e Comportamento Assertivo: a Gestão do Eu, Tu, Nós*. Acedido em 25 de setembro de 2014, de: <http://pt.scribd.com/doc/58294833/assertividade-Paula-Vagos>

- Vagos, P., & Pereira, A. (2010). Escala de Comportamento Interpessoal: Adaptação para a língua portuguesa. *Laboratório de Psicologia*, 8(1), 37-49.
- Vagos, P., Pereira, A., & Arrindell, W. (2014). Validação da Versão Reduzida da Escala de Comportamento Interpessoal para Adolescentes Portugueses. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(3), 452-461.
- Vagos, P., Rijo, D., & Marsee, M. (2014). Forms and Functions of Aggression in Adolescents: Validation of the Portuguese Version of the Peer Conflict Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36(4), 570-579.
- Veiga, F. (2013). Envolvimento dos Alunos na Escola: Elaboração de uma Nova Escala de Avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology - Familia Y Educacón: Aspectos Positivos*, 1(1), 441-449.
- Vicentin, V. (2009). *Condições de vida e estilos de resolução de conflito entre adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Vieira, D. (1997). *Desenvolvimento de Competências Sociais em Contexto Escolar: A Avaliação de uma Intervenção*. Acedido em 21 de janeiro de 2015, em [http://ruc.udc.es/bitstream/2183/6594/1/RGP\\_1-63.pdf](http://ruc.udc.es/bitstream/2183/6594/1/RGP_1-63.pdf)

## **ANEXOS**

---



Universidade dos Açores  
Departamento de Ciências da Educação

Número do questionário: \_\_\_\_\_

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

Na Universidade dos Açores está a realizar-se uma investigação que pretende contribuir para a produção de instrumentos de avaliação de competências pessoais e sociais passíveis de serem utilizados em contexto educativo para fomentar o sucesso escolar.

Desta forma, neste caderno vais encontrar algumas escalas que procuram conhecer alguns comportamentos dos jovens da tua idade. Por favor, em cada afirmação apresentada assinala com uma cruz (X) conforme as instruções dadas a tua posição de acordo com os teus comportamentos, sentimentos e pensamentos. Não existem respostas certas ou erradas. Todas as respostas são verdadeiras, desde que sejam verdadeiras para ti. Deves ser o mais sincero que conseguires. A tua colaboração é muito importante para perceber melhor os jovens e para os ajudar.

Desde já muito obrigada!

### Dados Sócio Demográficos

Preenche, por favor, a seguinte página, com base nos teus dados pessoais.

1. Localidade \_\_\_\_\_
2. Nacionalidade \_\_\_\_\_
3. Idade \_\_\_\_\_ anos
4. Sexo  Masculino  Feminino
5. Ano de escolaridade \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_
6. Curso Científico Humanístico  Sim  Não
7. Curso Profissional  Sim  Não
8. Até que ano de escolaridade pretendes estudar? \_\_\_\_\_
9. Que profissão gostarias de vir a ter? \_\_\_\_\_
10. Com quem vives?
  - Ambos os pais
  - Só com o pai
  - Só com a mãe
  - Com outras pessoas: Diz com quem, por favor \_\_\_\_\_
  - Com irmãos
  - Numa Instituição
11. Tens irmãos?
  - Não
  - Sim. Quantos? \_\_\_\_\_ Que idade têm? \_\_\_\_\_
12. Qual a profissão da tua mãe? \_\_\_\_\_
13. A tua mãe está desempregada?  Sim  Não
14. Que habilitações académicas tem a tua mãe? Quantos anos de escola completou?
  - Não sabe ler/escrever
  - 1º ciclo/4ª classe
  - 2º ciclo/6º ano
  - 3º ciclo/9º ano
  - Ensino Secundário
  - Ensino Superior
15. Qual a profissão do teu pai? \_\_\_\_\_
16. O teu pai está desempregado?  Sim  Não
17. Que habilitações académicas tem o teu pai? Quantos anos de escola completou?
  - Não sabe ler/escrever
  - 1º ciclo/4ª classe
  - 2º ciclo/6º ano
  - 3º ciclo/9º ano
  - Ensino Secundário
  - Ensino Superior
18. Já reprovaste algum ano?  Sim  Não
19. Se respondeste **sim**, indica na tabela em baixo o(s) ano(s) e o número de vezes.
 

Ano de Escolaridade					
Número de Reprovações					
20. Costumas faltar às aulas?
  - Nunca
  - Raramente
  - Às vezes
  - Muitas vezes
  - Quase sempre
21. Qual a tua disciplina preferida? \_\_\_\_\_
22. Qual a disciplina de que menos gostas? \_\_\_\_\_
23. Regista no quadro abaixo a nota que tiveste, o **ano passado** e o **período passado**, nas disciplinas de Português e Matemática.
 

	Ano passado	Período passado
Português		
Matemática		

24. Assinala com uma cruz (x) o teu grau de satisfação com:

	Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Indiferente	Satisfeito	Muito Satisfeito
Escola					
Colegas da turma					
Colegas da escola de outras turmas					
Amigos da escola					
Amigos sem ser da escola					
Professores					
Funcionários					
Pais					
Irmãos					
Restante família					

24.1. Praticas alguma atividade extracurricular?  Sim  Não

24.2 Se praticas, quantas atividades praticas?

- Uma atividade  
 Duas atividades  
 Três ou mais atividades

24.3. Indica com uma cruz (X), o (s) tipo(s) de atividade(s) que praticas e a frequência com que as praticas:

Frequência e tipo de atividades que praticas	Desporto	Artes	Atividades Sociais	Atividades Religiosas	Outra. Qual?
1 vez por mês					
De 2 em 2 semanas					
1 vez por semana					
2 vezes por semana					
3 ou mais vezes por semana					
Outro tipo de frequência. Qual?					

## EAACE

(versão para investigação - L. Nunes & S.N. Caldeira)

Esta Escala destina-se a saber a tua opinião sobre situações de interação pessoal no dia-a-dia escolar. É composta por 60 afirmações relativamente às quais deverás expressar o teu grau de concordância. Lê, com atenção, todas as afirmações até ao fim e decide se concorda que elas se aplicam a ti. Não existem respostas certas ou erradas, o que interessa é conhecer a tua opinião. Responde com toda a sinceridade.

As tuas respostas são muito importantes para se poder ajudar outros jovens da tua idade. Todos os dados recolhidos são confidenciais, servindo apenas para tratamento estatístico. Obrigado pela tua colaboração.

Diz em que medida estás de acordo com cada uma das afirmações que se seguem, marcando um X sobre o número que melhor corresponder à tua opinião. O que se pergunta é em que medida concorda que essas situações acontecem contigo.

Usa a seguinte escala:

**1** – Significa *Nunca*; **2** – Significa *Poucas vezes*; **3** – Significa *Algumas vezes*; **4** – Significa *A maior parte das vezes*; **5** – Significa *Sempre*

Situações do Dia-a-Dia Escolar		Grau de Concordância				
1-	Quando um professor me chama à atenção por estar a perturbar a aula quando eu estou apenas a ajudar um colega que tem uma dúvida sobre a matéria que está a ser lecionada, peço para falar e explico ao professor o que estou a fazer.	1	2	3	4	5
2-	Quando tenho de apresentar um trabalho à turma, não fico nervoso(a) por ter que fazer a apresentação.	1	2	3	4	5
3-	Quando preciso falar com algum(a) colega que não conheço, sinto-me à vontade para falar com ele(a).	1	2	3	4	5
4-	Quando os meus colegas fazem algo de bom, elogio-os.	1	2	3	4	5
5-	Quando um colega se esquece de me devolver um livro que me pediu emprestado, sinto-me à vontade para o pedir de volta.	1	2	3	4	5
6-	Quando preciso utilizar um material ou um objeto de um colega, sinto-me à vontade para o pedir emprestado.	1	2	3	4	5
7-	Quando o professor pede voluntários para a realização de uma atividade diferente do habitual, ofereço-me prontamente.	1	2	3	4	5
8-	Não tenho dificuldade em demonstrar carinho pelos(as) meus(minhas) amigos(as).	1	2	3	4	5
9-	Quando os colegas me fazem críticas com as quais não concordo, digo-lhes que estão a ser injustos comigo e explico-lhes as minhas razões.	1	2	3	4	5
10-	Participo facilmente numa conversa com os meus colegas.	1	2	3	4	5
11-	Quando a aula é dada por um professor diferente, sinto-me à vontade para colocar as minhas dúvidas.	1	2	3	4	5
12-	Agradeço os elogios que os meus colegas me fazem.	1	2	3	4	5
13-	Quando um colega me chama nomes que me incomodam, digo-lhe que não quero que me trate dessa forma.	1	2	3	4	5
14-	Quando falo com os meus colegas, não tenho dificuldade em continuar a conversa.	1	2	3	4	5
15-	Quando preciso falar com algum professor que não conheço, sinto-me à vontade para falar com ele.	1	2	3	4	5
16-	Quando estou mal-humorado digo-o aos meus colegas, para que estes não pensem que estou chateado(a) com eles.	1	2	3	4	5
17-	Quando um colega me pede para lhe devolver um material ou um objeto que ainda estou a utilizar, explico-lhe que ainda me está a fazer falta e peço-lhe para me deixar continuar a utilizá-lo.	1	2	3	4	5
18-	Quando um professor me cumprimenta, cumprimento-o também.	1	2	3	4	5
19-	Depois de ter iniciado uma conversa com professores que não conheço, sou capaz de a manter.	1	2	3	4	5
20-	Quando um colega me está a incomodar, não tenho dificuldade em lhe dizer que me estou a sentir incomodado(a).	1	2	3	4	5
21-	Quando estou com um grupo de colegas e um deles está a ser incomodado pelos outros, defendo-o.	1	2	3	4	5
22-	Quando tenho necessidade de iniciar uma conversa com o professor, por qualquer motivo, faço-o sem dificuldade.	1	2	3	4	5
23-	Quando chega à turma um colega novo, falo com ele e ajudo a que se sinta integrado na turma.	1	2	3	4	5
24-	Quando fico chateado(a) porque um colega falou mal de mim, vou ter com esse colega e digo-lhe como me estou a sentir.	1	2	3	4	5
25-	Quando um colega me faz um pedido que considero incorreto, sou capaz de lhe dizer que não o faço.	1	2	3	4	5
26-	Quando estou a fazer um trabalho com os meus colegas, não tenho dificuldades em dizer a minha opinião.	1	2	3	4	5
27-	Quando tenho necessidade de fazer uma pergunta a um colega que não conheço, consigo fazê-la sem dificuldade.	1	2	3	4	5
28-	Agradeço os elogios que os professores me fazem.	1	2	3	4	5
29-	Quando os meus colegas me criticam por alguma coisa que eu fiz de errado, e vejo que têm razão para me criticarem, peço-lhes desculpa pela minha atitude.	1	2	3	4	5
30-	Quando converso com os meus colegas, ouço com atenção o que eles dizem.	1	2	3	4	5
31-	Quando tenho necessidade de fazer uma pergunta a um professor que não conheço, consigo fazê-la sem dificuldade.	1	2	3	4	5
32-	Quando tiro uma nota boa num teste e fico contente, consigo expressar o meu contentamento ao professor.	1	2	3	4	5
33-	Quando os meus colegas gozám comigo, controlo a minha agressividade e digo-lhes que não concordo com o que estão a fazer.	1	2	3	4	5

34-	Quando tenho necessidade de falar perante a turma, faço-o com facilidade.	1	2	3	4	5
35-	Quando entro num local onde estão colegas desconhecidos, cumprimento-os sem dificuldade.	1	2	3	4	5
36-	Quando estudei para um teste de avaliação e fico triste porque tiro uma nota má, digo ao professor como me estou a sentir.	1	2	3	4	5
37-	Quando os meus colegas têm brincadeiras que me ofendem, explico-lhes, sem os ofender, que não gosto dessas brincadeiras.	1	2	3	4	5
38-	Quando um professor fala comigo, ouço com atenção o que me está a dizer.	1	2	3	4	5
39-	Quando entro num local onde estão professores desconhecidos, cumprimento-os sem dificuldade.	1	2	3	4	5
40-	Quando tiro uma nota boa num teste e fico contente, consigo expressar o meu contentamento aos meus colegas.	1	2	3	4	5
41-	Quando os meus colegas me pressionam para responder ao professor de uma forma agressiva, digo-lhes que não estão a ser corretos e não faço o que eles sugerem.	1	2	3	4	5
42-	Quando tenho necessidade de pedir um favor a um colega, peço-o sem dificuldade.	1	2	3	4	5
43-	Quando o professor dá uma aula diferente do habitual, por regra fico nervoso(a).	1	2	3	4	5
44-	Quando estudei para um teste de avaliação e fico triste porque tiro uma nota má, digo aos meus colegas como me estou a sentir.	1	2	3	4	5
45-	Sou capaz de sugerir a um colega que mude um comportamento que ele está a ter e que me parece inapropriado.	1	2	3	4	5
46-	Quando um colega me pede para lhe explicar um exercício, faço-o de bom agrado.	1	2	3	4	5
47-	Quando preciso de um material ou de um objeto que pertence a um colega que não conheço, não tenho dificuldade em lho pedir emprestado.	1	2	3	4	5
48-	Quando um colega me estraga um dos meus objetos preferidos, não tenho dificuldade em lhe mostrar o meu desagrado.	1	2	3	4	5
49-	Quando um colega responde ao professor de forma agressiva, digo-lhe que devia ter respeito pelo professor e, como tal, devia ter respondido de outra forma.	1	2	3	4	5
50-	Quando um professor me faz uma pergunta à qual não sei responder, admito que não sei.	1	2	3	4	5
51-	Quando estou na presença de um grupo de professores desconhecidos, sinto-me à vontade para falar.	1	2	3	4	5
52-	Quando um colega me pede para dizer como me estou a sentir, não tenho dificuldade em expressar os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
53-	Quando os meus colegas discutem entre si, chamo-os à razão, e procuro resolver a situação de modo a que ninguém saia prejudicado.	1	2	3	4	5
54-	Numa conversa escuto mais os outros, participando pouco.	1	2	3	4	5
55-	Quando um professor desconhecido me cumprimenta, cumprimento-o também.	1	2	3	4	5
56-	Quando um colega me ajuda num trabalho, expresso-lhe o meu agradecimento.	1	2	3	4	5
57-	Quando fico a saber por alguém que um colega falou mal de mim, vou ter com esse meu colega e pergunto-lhe se é verdade o que me disseram.	1	2	3	4	5
58-	Se um colega me interrompe quando estou a falar, peço-lhe para esperar até eu acabar o que estou a dizer.	1	2	3	4	5
59-	Num grupo de colegas desconhecidos, sinto-me à vontade para falar.	1	2	3	4	5
60-	Quando não gosto da atitude de um colega, expresso-lhe o meu descontentamento.	1	2	3	4	5

### QIEA-R

(versão revista - C. Barreto Carvalho & S. Caldeira, 2015)

Peço-te que leias com atenção cada uma das frases e que marques com uma cruz (x) a posição que achas mais verdadeira para ti. Não há respostas certas ou erradas, responde da maneira como te costumavas sentir.

Assinala com um X a tua posição em relação a cada frase					
	Nunca	Quase Nunca	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre
1. Quando estou alegre divirto-me com tudo.					
2. Quando estou com medo só me apetece fugir e chorar.					
3. As surpresas atrapalham-me porque não estou à espera delas.					
4. A minha raiva atrapalha-me no meu dia-a-dia.					
5. Tento fazer coisas divertidas para esquecer as coisas más que aconteceram.					
6. Quando estou com raiva penso em coisas agradáveis para me distrair.					
7. Tenho explosões de raiva.					
8. Quando estou com medo não consigo fazer nada bem feito.					
9. É fácil perceber quando alguém está triste pela maneira como se comporta.					
10. Quando estou com medo tudo me parece perigoso.					
11. Quando estou com raiva tento resolver o problema.					
12. Quando as pessoas há minha volta estão felizes eu fico contente.					
13. Quando estou com raiva brigo com todos.					
14. Quando me fazem uma surpresa deixo de saber o que fazer e fico atrapalhado.					
15. Quando estou alegre só me apetece rir.					
16. Quando fico triste sinto-me atrapalhado na escola.					
17. Quando estou alegre costumo fazer coisas boas para continuar alegre.					
18. Quando fico triste, paro para pensar e resolver o que me faz ficar triste.					
19. Quando fico triste não consigo parar de pensar nisso, mesmo que queira.					
20. Quando estou alegre todas as pessoas sabem.					
21. Quando um amigo meu está zangado eu consigo saber mesmo que ele não me diga.					
22. Consigo entender o que os meus amigos sentem, mesmo quando não concordam comigo.					
23. Quando alguém me enoja por ser diferente afasto-me dele.					
24. Fico feliz quando um amigo meu é elogiado.					
25. Se alguma coisa me enoja, sei que me vou afastar dela.					
26. Quando fico triste, sinto-me pesado(a) e sem energia.					
27. Quando sinto repulsa de alguma coisa ou de alguém penso "não gosto disso".					
28. Fico confuso quando me fazem uma surpresa.					
29. Quando fico triste, apetece-me chorar.					
30. Quando um amigo meu ganha um prémio, sinto-me feliz por ele.					

## ECEP

(versão - P. Vagos, D. Rijo & I. Santos, 2012)

Lê com atenção cada uma das frases e marca a tua resposta no número apropriado (1-5) para cada frase, consoante a forma como interages com os teus colegas.

	Tem muito pouco a ver comigo	Tem pouco a ver comigo	Tem mais ou menos a ver comigo	Tem muito a ver comigo	Tem tudo a ver comigo
1. Já bati em alguém para conseguir ganhar um jogo ou concurso.	1	2	3	4	5
2. Tenho prazer em gozar com os outros.	1	2	3	4	5
3. Quando me gozam, sou capaz de fazer mal a alguém ou partir alguma coisa.	1	2	3	4	5
4. Quando alguém me faz ficar zangado/a, sou capaz de falar dessa pessoa.	1	2	3	4	5
5. Já comecei uma luta para conseguir o que quero.	1	2	3	4	5
6. Já afastei outros do meu grupo de amigos de propósito, mesmo que não me tenham feito nada.	1	2	3	4	5
7. Sou capaz de espalhar boatos e mentiras sobre os outros quando eles me fazem alguma coisa de mal.	1	2	3	4	5
8. Quando alguém me prejudica, sou capaz de me meter numa luta.	1	2	3	4	5
9. Para obter o que quero, já tentei fazer com que alguém ficasse mal visto.	1	2	3	4	5
10. Quando alguém me chateia, digo aos meus amigos para deixarem de gostar dessa pessoa.	1	2	3	4	5
11. Já ameacei alguém que me fez alguma coisa de mal.	1	2	3	4	5
12. Quando bato em alguém, sinto que isso me torna respeitado e com poder.	1	2	3	4	5
13. Se isso me for conveniente, sou capaz de contar os segredos de alguém.	1	2	3	4	5
14. Quando alguém me ameaça, acabo por me meter numa luta.	1	2	3	4	5
15. Para me vingar de alguém que me fez ficar zangado, sou capaz de deixar de andar com essa pessoa e procurar novos amigos.	1	2	3	4	5
16. Quando alguém me faz ficar zangado/a, sou capaz de lhe bater.	1	2	3	4	5
17. Quando alguém me enerva, sou capaz de escrever coisas más acerca dessa pessoa e pô-las a circular.	1	2	3	4	5
18. Já ameacei alguém para conseguir o que quero.	1	2	3	4	5
19. Para me tornar popular, sou capaz de espalhar boatos acerca dos outros.	1	2	3	4	5
20. Se alguém me enerva, bato-lhe.	1	2	3	4	5
21. Sou capaz de ser violento de propósito para alguém, mesmo que essa pessoa não me tenha feito nada.	1	2	3	4	5
22. Quando alguém me faz ficar zangado, tento prejudicar a imagem dessa pessoa.	1	2	3	4	5
23. Para conseguir o que quero, sou capaz de tentar roubar os amigos de uma pessoa para que passem a ser meus.	1	2	3	4	5
24. Sou capaz de planear com detalhe como agredir os outros.	1	2	3	4	5
25. Quando alguém me enerva, sou capaz de lhe atirar coisas.	1	2	3	4	5
26. Quando espalho boatos sobre alguém, sinto que isso me torna popular.	1	2	3	4	5
27. Se isso me for conveniente, sou capaz de bater em alguém.	1	2	3	4	5
28. Tenho prazer em agredir os outros.	1	2	3	4	5
29. Já aconteceu espalhar boatos e mentiras sobre alguém para conseguir o que quero.	1	2	3	4	5
30. A maior parte das vezes em que me meti em brigas e discussões foi porque me passei com alguém ou alguma coisa e não parei para pensar.	1	2	3	4	5
31. Se alguém me enerva, sou capaz de contar os seus segredos.	1	2	3	4	5
32. Sou capaz de ignorar ou deixar de falar para alguém para conseguir que essa pessoa faça o que eu quero.	1	2	3	4	5
33. Gosto de bater em miúdos mais pequenos do que eu.	1	2	3	4	5
34. Quando alguém me enerva, tento roubar-lhe os amigos.	1	2	3	4	5
35. Sou capaz de ameaçar alguém, mesmo que essa pessoa não me tenha feito nada.	1	2	3	4	5
36. Quando me zango, acabo por bater em alguém.	1	2	3	4	5
37. Sou capaz de me meter em lutas por pequenos insultos.	1	2	3	4	5
38. A maior parte das vezes em que inventei boatos sobre alguém foi porque me passei com alguém ou alguma coisa e não parei para pensar.	1	2	3	4	5
39. Já aconteceu dizer mal de alguém, mesmo que essa pessoa não me tenha feito nada.	1	2	3	4	5
40. Quando alguém me enerva, sou capaz de tentar excluí-lo do meu grupo de amigos.	1	2	3	4	5

**EAE**

(versão - F. Veiga, 2013)

Lê com atenção cada uma das frases e marca com uma cruz (X) a posição que achas mais verdadeira para ti. Não há respostas certas ou erradas, responde de acordo com o teu grau de concordância.

	1- Total desacordo	2- Bastante em desacordo	3- Mais em desacordo que de acordo	4- Mais de acordo que em desacordo	5- Bastante de acordo	6- Total acordo
1. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.						
2. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.						
3. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.						
4. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.						
5. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.						
6. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).						
7. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.						
8. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).						
9. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.						
10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.						
11. Falto à escola sem uma razão válida.						
12. Falto às aulas estando na escola.						
13. Perturbo a aula propositadamente.						
14. Sou mal-educado(a) com o professor.						
15. Estou distraído(a) nas aulas.						
16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.						
17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.						
18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.						
19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.						
20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.						

### QAT

(P. Rosário & S. Soares, 2004)

Abaixo apresentamos uma série de perguntas sobre a tua forma habitual de estudar. A alternativa de resposta que mais se ajusta ao seu caso deve ser marcada com um X na folha de resposta. Procura responder a todas as questões.

Costumo ...	Nunca	Raramente	Às Vezes	Frequentemente	Sempre
1. Dormir mal uns dias antes do teste porque tenho medo de falhar e penso muitas vezes nisso.	1	2	3	4	5
2. Antes do teste, ficar tão preocupado/a com a possibilidade de poder correr mal que nem aproveito o tempo que ainda tenho para estudar.	1	2	3	4	5
3. Ficar muito preocupado/a e agitado/a antes dos testes importantes, penso que o teste pode correr mal e isso põe-me muito nervoso/a.	1	2	3	4	5
4. Sentir-me muito perturbado/a e nervoso/a durante a realização dos testes.	1	2	3	4	5
5. Começar a sentir-me muito nervoso/a antes da entrega e correção do teste.	1	2	3	4	5
6. Durante o teste, quando alguém faz uma pergunta ao/à professor/a, tentar adivinhar qual foi a dúvida colocada.	1	2	3	4	5
7. Olhar para a cara dos meus colegas e tentar adivinhar se o teste lhes está a correr bem ou mal.	1	2	3	4	5
8. Durante o teste, pensar como seria bom se eu fosse outra pessoa ou estivesse noutra sítio.	1	2	3	4	5
9. Pensar como seria se eu tivesse a melhor nota da turma.	1	2	3	4	5
10. Pensar se as respostas que dei no teste foram as melhores e estes pensamentos perseguem-me durante algum tempo.	1	2	3	4	5

### EADS-21

( J.L. Pais-Ribeiro, A. Honrado, & I. Leal, 2004)

Por favor leia cada uma das afirmações abaixo e assinale 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplicou a si **durante a semana passada**. Não há respostas certas ou erradas. Não leve muito tempo a indicar a sua resposta em cada afirmação.

	Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte das vezes
1. Senti a minha boca seca.	0	1	2	3
2. Senti dificuldades em respirar.	0	1	2	3
3. Senti tremores (por ex., nas mãos).	0	1	2	3
4. Preocupe-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula.	0	1	2	3
5. Senti-me quase a entrar em pânico.	0	1	2	3
6. Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico.	0	1	2	3
7. Senti-me assustado sem ter tido uma boa razão para isso.	0	1	2	3



UNIVERSIDADE DOS AÇORES  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Exmo. Senhor  
Secretário Regional da Educação  
e Cultura  
Professor Doutor Avelino Meneses

Nossa ref.: DCE-ENT/2014/11

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, ministrado no Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, estão a ser realizados trabalhos de investigação orientados pela signatária, conducentes a dissertação, no domínio do desenvolvimento de competências sócio-emocionais. Os trabalhos em referência integram um projecto mais amplo, da responsabilidade da signatária e da sua colega Prof<sup>a</sup>. Doutora Célia Barreto Carvalho, também docente do referido Departamento, tendo sido já dado a conhecer à V/a Secretaria em Novembro do ano transacto e acolhido a colaboração necessária ao início do seu desenvolvimento.

Na fase actual os subprojectos em curso visam contribuir para a construção de instrumentos de avaliação psicopedagógica que permitam fornecer elementos facilitadores da compreensão de dificuldades, resistências e potencialidades dos alunos na vertente da adesão à escola e sua implicação para a promoção do sucesso escolar.

Os referidos instrumentos reportam-se a competências pessoais e sociais, as quais constituem um aspecto de elevada importância em termos dos trajectos escolares e de vida. Dados da investigação apontam para a ideia de que essas competências "ajudam a prevenir (...) os conflitos (...) na aula ou na escola, já que permitem uma melhor comunicação das necessidades por parte de cada um dos intervenientes, um maior respeito, o encontrar de soluções para os conflitos, evitando que estes endureçam e estraguem as relações de

Contactos: 296 650 166 [snc@uac.pt](mailto:snc@uac.pt)

]



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

convivência” (Espinosa, 2006, p. 103) e comprometam o ajustamento escolar (Gresham, 2009).

Neste enquadramento solicitamos a melhor cooperação de V<sup>ª</sup>. Excia, no sentido de autorizar a recolha de dados, nas escolas do Ensino Básico (1.º/2.º e 3.º ciclos) na ilha de São Miguel, que permitam dar continuidade à construção e aferição desses instrumentos. Em anexo a este pedido de colaboração envia-se o conjunto de itens que se pretende submeter a prova empírica, para destilação e análise.

Naturalmente, serão cumpridos todos os preceitos da ética da investigação em Psicologia, nas escolas que decidirem colaborar com este projecto, e os encargos materiais associados à investigação serão assegurados pela equipa de investigação.

Consciente da importância vital da adesão da vossa Secretaria a este estudo e certa de que este pedido merecerá a melhor atenção da parte de V/a Excia, manifesto, desde já, inteira disponibilidade para qualquer esclarecimento adicional.

Os nossos agradecimentos

Ponta Delgada, 7 de Dezembro de 2012

Doutora Suzana Nunes Caldeira

  
REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES  
**SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA**  
Gabinete do Secretário Regional

Exmo.(a) Senhor(a) Universidade Açores -  
Dep. História, Filosofia e Ciências Sociais  
Centro de Estudos Sociais  
Campus de Ponta Delgada - Rua Mãe de Deus  
9501-855 Ponta Delgada

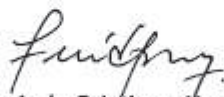
Sua Referência	Sua Comunicação de	Nossa Referência	Angra Heroísmo
	N.	S-SRECC/2014/814	15 de Dezembro de 2014

**ASSUNTO: AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE DADOS**

Em resposta ao vosso ofício nº DCE-ENT/2014/11, de 7 de dezembro, relativo à permissão para a Profª. Doutora Célia Barreto Carvalho recolher os dados, nas escolas do Ensino Básico (1.º/2.º e 3.º ciclos) na ilha de São Miguel, encarrega-me sua Ex.ª o Sr. Secretário Regional da Educação e Cultura de informar o despacho de autorização favorável a 11 de dezembro do corrente ano.

Com os melhores cumprimentos,

**O CHEFE DO GABINETE**



**Fernando Luís Cristiano Nunes da Silva**



**Universidade dos Açores**  
**Departamento de Ciências da Educação**

Exmo./a. Senhor/a  
Presidente do Conselho Executivo

**Assunto:** Colaboração em investigação

Encontra-se em curso, nos Açores, uma investigação orientada pelas Prof. Doutora Suzana Caldeira, e Prof. Doutora Célia Carvalho, devidamente autorizada (cf. S-SRECC/2014/814) e que pretende contribuir para a produção de instrumentos de avaliação de competências pessoais e sociais passíveis de serem utilizados em contexto educativo para fomentar o sucesso escolar (rendimento e comportamento).

No âmbito dessa investigação, encontro-me de momento a realizar uma dissertação, intitulada *Competências Pessoais e Sociais em Adolescentes do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário*, que, para além de contribuir para o trabalho mais vasto da equipa, é um dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, Especialidade de Contextos Educacionais – Mestrado promovido pela Universidade dos Açores.

Com vista à prossecução dos trabalhos, solicito a melhor cooperação de V<sup>ª</sup>.Excia, no sentido de auxiliar a recolha de dados na vossa escola, selecionada para integrar a amostra do estudo, (i) facilitando que os alunos do 8.º e 10.º ano preencham um protocolo de investigação e (ii) facultando dados acerca de participações disciplinares ocorridas nos últimos três anos letivos, com incidência no ano letivo de 2013/2014 (número de participações disciplinares por ano escolar e natureza das participações).

Mais se acrescenta que os dados disponibilizados são uma mais-valia para a presente investigação, sendo salvaguardada a confidencialidade da fonte, não sendo identificados os alunos nem a escola participante.

Na expectativa de merecer a Vossa melhor atenção e colaboração, aguarda-se a sua resposta.

Com os melhores cumprimentos,

Marta Tavares