



Universidade dos Açores

Departamento de Ciências da Educação

Ana Rita Medeiros de Sousa Cabral Tavares

“Assertividade e Inteligência Emocional de mãos dadas na Promoção do
Emprego”

2º Ciclo de Estudos em Psicologia da Educação

Especialidade em Contextos Comunitários

Orientadora: Prof. Doutora Suzana Nunes Caldeira

Ponta Delgada

2014

Ana Rita Medeiros de Sousa Cabral Tavares

“Assertividade e Inteligência Emocional de mãos dadas na Promoção do Emprego”

Dissertação a apresentar na Universidade dos Açores para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, Especialidade em Contextos Comunitários.

Orientadora: Prof. Doutora Suzana Nunes Caldeira

Resumo

A presente investigação, de carácter quasi-experimental e de enfoque misto, teve como objetivo principal colaborar na criação de um programa de competências socioemocionais, proceder à sua implementação e avaliar a sua eficácia. Como objetivo secundário, o trabalho visou contribuir, teórica e metodologicamente, para a construção de uma unidade sobre assertividade e perceber a sua relação com a promoção da inteligência emocional. O programa, no seu todo, foi desenvolvido junto de jovens adultos desempregados com baixas habilitações académicas, com vista a contribuir para o processo de integração social daqueles, mais especificamente, da integração no mercado de trabalho. A amostra foi constituída por 55 participantes inscritos na agência de emprego, 30 constituíram o grupo de controlo e 25 o grupo experimental. Os resultados decorrentes da análise quantitativa não evidenciaram relação significativa entre as variáveis em estudo, antes e após a intervenção no campo da assertividade, sugerindo necessidade de aprofundamento nesta vertente. A análise qualitativa produziu resultados estimulantes em termos do interesse deste público-alvo pelo programa e da apreciação feita sobre a qualidade das estratégias e dos materiais utilizados. Conclui-se que futuros programas deverão retomar a temática da assertividade e privilegiar a aprendizagem por modelamento, com recurso à estratégia do *roleplay*, dada a relevância atribuída pela totalidade dos participantes.

Palavras-chave: competência social, assertividade, competência emocional, Inteligência emocional, avaliação, intervenção.

Abstract

This research, quasi-experimental and of different approaches character aimed to help create a program of social-emotional skills, to implement it and evaluate its effectiveness. As a secondary objective, the study intends to contribute in a theoretical and methodological way, to build a unit on assertiveness and understand its relationship with the purpose of promoting emotional intelligence. The program as a whole, was developed with young unemployed adults with low educational qualifications, aiming at contributing to the process of social integration of those people, more specifically, the integration into the labor market. The sample consisted of 55 participants enrolled in an employment agency, 30 constituted the control group and 25 the experimental group. The results of the quantitative analysis showed no significant relationship between the variables test, before and after intervention in the field of assertiveness, suggesting the need for deepening this aspect. Qualitative analysis produced encouraging results in terms of the interest of this target audience for the program and the assessment of the quality of strategies and materials used. We conclude that future programs should resume the theme of assertiveness and prioritize learning by modeling, using the roleplay strategy, given the importance all participants accorded to this.

Keywords: social competence, assertiveness, emotional competence, emotional intelligence, assessment, intervention.

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha pequena Gabriela, pela relação estabelecida ao longo deste percurso de vida, entre o exigente compromisso de ser mãe, e o objetivo de alcançar esta meta. Dois embriões que surgiram em paralelo na minha vida, e se desenvolveram de forma harmoniosa, para me mostrar que acima de tudo, o mais importante é acreditar que Somos Capazes.

Que também tu, querida Gabriela, te possas guiar pelo trilho da assertividade, que é sem dúvida a forma de viver que nos faz sentir bem connosco, e com todos os que encontramos no caminho.

“Amigas para sempre”

Agradecimentos

“Qualquer um pode zangar-se - isso é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, na medida certa, na hora certa, pelo motivo certo e da maneira certa - não é fácil.”

(Aristóteles)

Agradeço em primeiro lugar a Deus que me permitiu desenvolver competências para realizar este “presente” tão sonhado. Agradeço senhor a tua sábia e tranquilizante presença na minha vida, e por me dares o dom de acreditar que a recompensa advém do esforço e não da sorte.

Ao meu pai, irmãos e avó “ In memorian” que, com certeza, ao lado de Deus, continuam a acompanhar a minha vida e certamente estão felizes com a concretização desse sonho “ todas as lembranças de vós atenuam a minha saudade”.

Não foi fácil abdicar de tantos momentos íntimos e familiares, tantas vezes já exausta, depois de um árduo dia de trabalho, aulas, estágio, programa, estudar pela noite dentro. Contudo, nesses anos de formação, tive sempre o meu marido ao lado, a pessoa mais linda que eu conheço, a mais presente, a mais forte, a mais torcedora por mim e pelo meu sonho “meu rico marido!”

Aos meus filhos, que em momentos cruciais do seu desenvolvimento contaram com uma mãe algumas vezes ausente. Perdoem-me meus queridos, mas vejam esta fase como um teste de resistência e persistência de que com esforço e vontade tudo se faz. Hoje são, sem dúvida, bastante independentes “estou muito grata pela vossa compreensão”.

À minha mãe e às minhas irmãs que me ajudaram e deram suporte aos meus filhos segurando, por mim, muitas dificuldade nos momentos em que não pude estar presente “estarei sempre reconhecida”.

Às Professoras orientadoras do Programa que desenvolvi Doutora Suzana Nunes Caldeira e Doutora Célia Barreto Carvalho, de modo especial a primeira por ser a orientadora desta dissertação, pela sua disponibilidade, palavras de alento e de reforço e como suporte essencial em todas as reuniões onde discutíamos e refletíamos sobre todo o processo inerente a este trabalho.

Às investigadoras Dra. Carolina D'all Antónia e Dra. Marina Sousa, pelos seus esclarecimentos no processo de tratamento quantitativo e qualitativo dos dados "agradeço muito a ajuda e simpatia demonstrada".

Ao meu Coordenador do OEFP, Dr. Luís Rocha que nunca colocou qualquer impedimento ao prosseguimento da minha formação académica na área da Psicologia, enquanto trabalhadora-estudante, pela sua disponibilidade, incentivo e reforço positivo.

À Diretora da Direção Regional do Emprego e Qualificação Profissional, Dra. Ilda Baptista pela empatia demonstrada com os objetivos desta investigação e pela disponibilização dos recursos inerentes a essa concretização.

À Diretora da Direção Regional da Juventude, Dra. Pilar Medeiros Damião pela disponibilização de uma sala e de meios audiovisuais imprescindíveis para a concretização do Programa.

Ao público-alvo deste estudo, de um modo especial, os que participaram no programa "você foram um grupo de formandos fantástico! "

O meu agradecimento estende-se ainda a todos os professores que, ao longo da minha formação em Psicologia, me propiciaram a aquisição de conhecimentos e competências essenciais à realização desta dissertação.

A todos os meus colegas de trabalho, particularmente de gabinete, Rita Ferreira e Goreti Afonso, todos companheiros de longo tempo, que fizeram tantas vezes que o cansaço se atenuasse, pelo seu bom humor, camaradagem e incentivo.

A todas as colegas que ao longo da minha formação, sentindo o meu cansaço, me estimularam a prosseguir e fizeram com que tudo parecesse mais fácil.

À Sofia, grande amiga, pelo apoio dado nos difíceis momentos que constituíram a elaboração deste trabalho "obrigada amiga por leres esta tese".

A todas as amigas que fiz ao longo do meu processo de formação em psicologia, Ana Cláudia, Carla, Joana, Matilde, Tânia, Raquel, Soraia, Kelly, Beatriz, entre outras "você ficarão para sempre no meu coração".

Abreviaturas

CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

EAR - Escala da Assertividade de Rathus

EQ-I - Emotional Quotient Inventory

MEIS - Mayer Emotional Intelligence Scale

IHS - Inventário de habilidades sociais

MESSY - Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters

MSCEIT - Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test

SAICA - Social Adjustment Inventory for Children and Adolescents

QIE - Questionário de Inteligência Emocional

SEL - Social Emotional Learning

SSR - Schutte Self-Report Inventory

OCDE - Organização e Cooperação de Desenvolvimento Económico

OIT - Organização Internacional do Trabalho

EAESSA - Escala de Ansiedade e Evitamento de Situações Sociais para Adolescentes

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caraterização Sociodemográfica do Grupo Experimental	82
Tabela 2 - Caraterização Sociodemográfica do Grupo de Controlo.....	83
Tabela 3 - Coeficiente de Consistência Interna de Cronbach do Questionário de Inteligência Emocional.	87
Tabela 4 - Coeficiente de Consistência Interna de Cronbach da Escala Assertividade de Rathus;	88
Tabela 5 - Resultados do teste da MANOVA para diferenças entre os grupos ao nível da assertividade no pré e pós-teste.....	99
Tabela 6 - Resultados do teste da MANOVA para diferenças entre os grupos ao nível da inteligência emocional no pré e pós-teste	100
Tabela 7 - Resultados do teste da MANOVA para o grupo experimental, ao nível da assertividade, antes e depois da participação no programa de competências socioemocionais.....	100
Tabela 8 - Resultados do teste da MANOVA para o grupo experimental, ao nível da inteligência emocional, antes e depois da participação no programa de competências socioemocionais	101
Tabela 9 - Resultados do teste da MANOVA para o grupo de controlo, ao nível da assertividade, entre os dois momentos de avaliação mediados por pré-teste e pós-teste.....	102
Tabela 10 - Resultados do teste da MANOVA para o grupo de controlo, ao nível da inteligência emocional, entre os dois momentos de avaliação mediados por pré-teste e pós-teste	103

Índice de Quadros

Quadro 1 – Síntese do Programa “Alinha com a Vida”	73
Quadro 2 - Avaliação da Capacidade Discriminativa dos Estilos de Comunicação	103
Quadro 3 – Situação Representada no Roleplay 1 e Reformulação da Situação 1	110
Quadro 4 – Situação Representada no Rolepay2.....	112
Quadro 5 – Reformulação da Situação Representada no Roleplay2	113
Quadro 6 - Situação Representada no Roleplay 3	114
Quadro 7 - Reformulação da Situação Representada no Roleplay 3.....	115
Quadro 8 – Situação Representada no Roleplay 4	116
Quadro 9 – Reformulação da Situação Representada no Roleplay 4	117

Índice Geral

Resumo.....	2
Abstract	3
Agradecimentos.....	5
Abreviaturas	7
Índice de Tabelas.....	8
Índice de Quadros	9
Índice Geral.....	10
Introdução	12
I Parte - Enquadramento Conceptual.....	20
Capítulo I - Competência Social	22
1.1 Definição da Competência Social	23
1.2 Função da Competência Social	26
1.2.1. Modelos Explicativos da Competência Social	27
1.3 Avaliação e Intervenção da Competência Social	29
Capítulo II - Assertividade	35
2.1. Definição da Assertividade	36
2.1.1. A Assertividade do Ponto de Vista Comportamental.....	36
2.1.2. A Assertividade do Ponto de Vista Cognitivo.....	39
2.1.3. A Assertividade do Ponto de Vista Afetivo/emocional.....	40
2.2. A Função da assertividade.....	41
2.2.1. Modelos Explicativos da Assertividade	44
2.2.2. Estilos de Comunicação	45
2.3.Avaliação e Intervenção na Assertividade	48
Capitulo III - Inteligência Emocional.....	58
3.1. Definição de Competência Emocional	59
3.2. Função da Competência Emocional	61
3.3. Avaliação e Intervenção na Competência Emocional	63
II Parte: Estudo Empírico.....	69
Capitulo IV- Programa “Alinha com a Vida”	71
4.1 Contexto do Programa.....	71
4.2. Apresentação do Programa.....	72
4.3. Descrição das Sessões de Assertividade	75
Capitulo V – Metodologia.....	79
5.1. Definição dos Objetivos	79

5.1.1. Questões de Investigação e Hipóteses.....	79
5.2. <i>Design</i> do estudo	81
5.3. Variáveis Estudadas	82
5.4. Caracterização da Amostra.....	82
5.5. Procedimentos de Recolha de Dados	84
5.6. Instrumentos de Avaliação e Estudos de Fidelidade	85
5.6.1. Instrumentos	85
5.7. Procedimento de Análise de Dados.....	92
Capítulo VI: Apresentação dos Resultados	97
6.1. Resultados da Implementação do Programa	97
6.2. Resultados de Análise Quantitativa.....	99
6.3. Resultados de Análise Qualitativa.....	106
Capítulo VII - Discussão dos Resultados	132
Capítulo VIII – Considerações Gerais Sobre o Estudo	146
8.1 - Implicações em Estudos Futuros	148
Referências Bibliográficas	150
Anexos.....	162
Anexo 1 - Coeficientes de Consistência Interna de Cronbach	163
Anexo 2 - Matriz do Sistema de Análise de Conteúdo	166
Anexo 3 - Testes de Hipóteses para Efeitos de Interação ou Secundários	177
Anexo 4 – Consentimento Informado	181
Anexo 5 - Caderno de Instrumentos.....	184
Anexo 6 - Fichas de Atividade	188
Anexo 7 - Questionário de Avaliação do Programa.....	195
Anexo 8 - Diário da Sessão	198

Introdução

A situação de pobreza e instabilidade económica que o nosso país atravessa, em que o fenómeno do desemprego é já uma realidade sentida por quase todas as famílias, tem originado um imenso movimento de união de esforços e colaboração, entre entidades públicas e privadas, no sentido de desenvolver iniciativas de combate ao desemprego.

Os últimos dados de desemprego divulgados pelo Eurostat para Portugal contabilizavam, em agosto de 2014, um total de 725 mil desempregados com a taxa de desemprego a situar-se nos 14%. Apesar de os resultados apontarem numa descida contínua, relativamente à situação de 2011, a grande desvantagem numérica coloca o nosso país no 5º lugar dos que detêm a mais elevada taxa de desemprego, entre os 28 Estados-membros da Europa. De acordo com a mesma fonte, quando analisados estes dados por faixas etárias, constata-se que a taxa do desemprego jovem subiu dos 34,4% para os 37,7%, entre dezembro de 2013 e janeiro de 2014, fixando-se assim bem acima da média da zona euro que corresponde a 24%.

Presentemente são 126 mil, o número de jovens portugueses que se encontram na situação de desemprego. Apesar de a região dos Açores não ser a que detém a maior taxa de desemprego jovem do país, não podemos perder de vista o fator insularidade que, só por si, é limitativo da procura de outras oportunidades.

Atualmente a maioria dos jovens adultos vivencia um período de crise e profundo conflito interior que, além de ser característico da fase transitória de vida em que se encontram, é potenciado pela sensação de incapacidade, frustração e impotência em conseguir concretizar os objetivos propostos a esta fase de vida, e que se definem pelo deixar para trás a adolescência e o assumir de novos papéis e funções adultas através da construção de uma estrutura de vida (Faria, 2008).

Os jovens adultos desejam ter independência económica, mas as dificuldades para encontrar trabalho a par da concorrência de quem possui maior formação e competências frustra esses propósitos (Faria, 2008). Na verdade, a realidade com que se deparam os nossos jovens atualmente é bem diferente do que eles desejavam para esta fase de vida. Uma fase que deveria ser marcada pela independência económica ou, pelo menos, desenvolver planos e estratégias para atingir essa independência e, mesmo vivendo com os pais e/ou outros familiares, funcionar, de algum modo, com alguma autonomia (Faria, 2008). De facto muitos jovens adultos tinham já assumido tarefas da vida adulta e constituído a sua própria família

mas, perante o desemprego, com o sentimento de crise e instabilidade retomam uma fase que julgavam já ter ultrapassado (Faria, 2008).

Por esta razão, os jovens adultos, em específico os que se situam entre os 25 e os 34 anos constituem uma preocupação psicossocial. Neste sentido, é visível a preocupação governamental com esses jovens na procura de soluções que os integrem no mundo do trabalho, criando soluções educativas e propondo alternativas que minimizem os graves problemas que os jovens enfrentam para inserção, permanência e valorização no trabalho.

As atuais mudanças ocorridas nas áreas económicas, políticas e sociais, e a diminuição progressiva do mercado de trabalho exigem uma atitude pró-ativa na empregabilidade e na construção da carreira profissional, já que esta deixou de ser uma escolha pontual passando a ser o resultado das opções que os jovens fazem ao longo da sua vida, nos vários papéis que realizam (Herr, 2008).

A maioria dos trabalhos exige não só conhecimentos e competências técnicas específicas, mas também um determinado nível de competências sociais e emocionais que assegurem a capacidade do trabalhador para, por exemplo, trabalhar em equipa, automotivar-se perante as dificuldades e/ou resolver conflitos (Talavera & Gonzalez, 2007).

Cada vez mais, a nossa sociedade exige profissionais que possuam competências que ultrapassem o mero conteúdo técnico das funções profissionais, dando relevo à forma de trabalhar, à atitude que se tem para com o trabalho e para com os outros, à qualidade das relações desenvolvidas, bem como competências associadas à capacidade de adaptação e flexibilidade para a mudança, entre muitas outras (Talavera & Gonzalez, 2007). Esta opinião é também reforçada por Caldeira (2011, p.33) quando inspirada em Azevedo (1999) e Postic (1996) refere que a atividade económica e a situação de crise atual exigem, “ (...) iniciativa, resolução de situações-problema, uso criativo dos conhecimentos adquiridos, espírito de decisão e competência para comunicar com os outros numa ação conjunta de trabalho em equipa”.

Uma pesquisa no Google orientada para medidas de promoção e combate ao emprego, utilizando estas últimas três palavras-chave, revelou-se produtiva. Foi encontrado uma vasta gama de iniciativas que visam abranger várias áreas relacionadas à situação de desemprego como a ocupacional, a formativa, a oferta de emprego e um grande investimento na área de educação e formação de adultos, com relevância para jovens adultos. Encontrou-se, ainda, uma outra tipologia de programas de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e

profissionais adequadas ao exercício de uma atividade profissional. Todas estas medidas têm como objetivo o reforço da empregabilidade dos desempregados, a ocupação dos mesmos associada ao desenvolvimento de competências de trabalho e a instrução e/ou validação de competências que visem a atribuição de habilitações equiparadas ao ensino secundário. Sendo que todas estas iniciativas de promoção de emprego têm implícitas condições inerentes à integração dos sujeitos, que têm obrigatoriamente de ser cumpridas.

No que se refere a oferta formativa no âmbito das competências socioemocionais, a única iniciativa que parece contemplar esta área são os programas de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais que surgem associados a Agências de Emprego, ou a iniciativas locais como juntas de freguesias ou outras entidades de apoio social. Ainda assim, a competência social surge integrada em currículos muito mais vastos associados ao desenvolvimento de competências profissionais.

Uma outra pesquisa realizada no Google, com as palavras-chave programas de competências socioemocionais portuguesas, alcançou também resultados satisfatórios relacionados com intervenções implementadas em escolas do ensino primário e secundário, público e privado. Com maior incidência, as promovidas pela direção Geral de Saúde integradas no novo Programa Nacional de Saúde. Estas ações enfatizam as competências sociais e emocionais enquadrando-as no âmbito da tomada de decisões responsáveis em saúde. Este facto denota já um avanço, por se compreender finalmente a importância determinante que as habilidades socioemocionais assumem ao longo do desenvolvimento humano, funcionando como fatores de proteção para diversos problemas psicossociais (Baptista, Monteiro, Silva, Santos & Sousa, 2011), sendo igualmente importante ter-se percebido que o meio escolar é o sítio determinante para estas intervenções, uma vez que é lá que tudo acontece e onde tudo se reflete, pois as mútuas relações constituem ocasiões de desenvolver competências sociais e emocionais (Arándiga & Tortosa, 1996).

A educação socioemocional na escola possibilita atuar sobre todos os alunos, em geral, numa perspetiva de prevenção continuada que, no futuro, certamente, dará os seus frutos. É importante que se perceba, também, que para muitos alunos a escola pode representar a única oportunidade para promover o seu desenvolvimento pessoal.

No entanto no referente a programas socioemocionais para desempregados, a existirem, os mesmos não foram encontrados. Este facto parece indiciar uma lacuna, nas iniciativas de combate ao desemprego, não obstante o reconhecimento do esforço e do trabalho que tem sido realizado. Torna-se, por isso, importante difundir ainda mais as vantagens das

habilidades socioemocionais, e sublinhar a interferência das mesmas em diferentes e importantes contextos da vida do indivíduo. Elas influenciam não só o funcionamento escolar e o sucesso acadêmico, afetam igualmente o funcionamento profissional e o seu sucesso, afetam as relações e as interações dos sujeitos, assim como as suas escolhas de vida (Caballo,1996; Lemos & Menezes, 2002).

Autores como Michelson, Sugai, Wood e Kazdin (1983); Walker e Severson (2002) defendem que o desempenho profissional, em diversas áreas, depende mesmo de um conjunto de competências e habilidades de relacionamento. Estes autores alertam para a atenção, o reconhecimento e o sentido de urgência social, da importância que estas habilidades têm no que concerne ao saber Ser e ao saber Agir, comportamentos compatíveis com a competência social.

Na época que estamos a viver, fortemente marcada pela tecnologia e pela competição, mas com baixo nível de emprego, o investimento nas competências socioemocionais surge como mais uma alternativa para aumentar a capacidade de empregabilidade, se não a do próprio pelo menos a dos filhos (Roberts, Mendoza & Nascimento, 2002). O que nos leva a refletir que a formação centrada exclusivamente no desenvolvimento de competências e ferramentas profissionais, talvez não seja a única resposta para combater o desemprego, ou pelo menos talvez não seja a sentida pelas entidades patronais.

Face a toda esta conjuntura, consideramos imprescindível continuar a envidar esforços colaborativos no sentido de encontrar respostas de combate à situação do desemprego, que potenciem competências adaptativas ajustadas às exigências do mercado de trabalho atual. Contudo, como forma de potenciar estas formações e criar neste público a necessidade da mudança, a resposta poderá estar simplesmente ao alcance de programas e ações formativas menos rígidas, do ponto de vista estrutural, personalizadas de acordo com as características do grupo, visando promover competências socioemocionais capazes de proporcionar a esses jovens, maior capacidade de ajustamento socio emocional, maior habilidade para enfrentar as adversidades do desemprego, maior capacidade de adaptação ao mercado de trabalho. Neste contexto formativo poderão constituir-se oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de projetos de vida mais funcionais, estimular a adaptação aos papéis desta etapa de vida e, até, quem sabe, despertar novos compromissos para com o seu processo formativo, pois melhor perceberão as vantagens da formação académica e profissional para o exercício de uma profissão.

Seidman (1983) considera, que nos processos de intervenção dirigidos a públicos vulneráveis se deva dar primazia ao desempenho de papéis sociais, aos recursos emocionais e ao acesso aos direitos civis, entre outros aspetos. Neste sentido, o destaque que a assertividade ganha perante as restantes habilidades sociais coloca-a no foco das intervenções para este público. Na realidade, a assertividade parece ser a base para relações interpessoais saudáveis, equilibradas, cooperativas, produtivas, constantes e verdadeiras nos diversos contextos: quer seja no domínio profissional, social ou familiar.

Dentro da competência social, a assertividade assume-se como uma categoria de comportamentos correspondentes à habilidade assertiva de enfrentamento e defesa de direitos como expressar opinião, discordar, fazer e recusar pedidos, interagir com a autoridade, lidar com críticas, expressar desagrado, lidar com a raiva do outro, solicitar mudança de comportamento, entre outros aspetos relacionados (Del Prette & Del Prette, 2001b; Alberti & Emmons, 1990; Jardim & Pereira, 2006; Martins, 2005; Park & Yang, 2006).

O interesse internacional na área das competências socioemocionais é revelador da aposta que se está a desenvolver neste âmbito de formação estando, inclusive, já convencionalizada como “formação com enfoque nas competências”. A relevância nas mesmas tem também já expressão em várias instituições a nível internacional, como é o caso da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) ou, até mesmo, a União Europeia. Inclusive, na União Europeia há a exigência de formar em competências os jovens, os trabalhadores, sendo indiferente se trabalham com coisas, ideias, dados ou pessoas (Garcia, 2003; Irigoien & Vargas, 2002 citados por Talavera & González, 2007).

González e Vagenaar (2003 citados por Talavera & González, 2007) referem que a importância dada às competências socioemocionais é de tal ordem que, inclusive, o projeto Tuning Structures in Europe, que significa Sincronizar as Estruturas Educacionais na Europa, está a negociar, ao abrigo da declaração de Bolonha, o desenvolvimento de diplomas universitários que possam ser comparados e elegíveis, a partir da definição de perfis profissionais em que as competências genéricas e específicas, a cada área ou ramo profissional, possam ser destacadas.

Talavera e González, (2007) inspirados em Perez (2003) referem diversos estudos que mencionam as implicações da Inteligência Emocional e das competências socioemocionais para a satisfação da vida, da saúde mental, a progressão na carreira, o desempenho no trabalho, a liderança eficaz. Os mesmos autores garantem que minimiza a tensão laboral e a

agressividade nas organizações. O que significa que os contributos científicos nesta área já evidenciaram importantes relações entre competências socioemocionais, desempenho pessoal, desempenho laboral e liderança eficaz nas organizações (Wong & Claw, 2002 citados por Talavera & González, 2007).

Gonzalez (2003) refere, a esse propósito, que isto se deve à exigência do mercado no perfil profissional que já não incide apenas no saber, ou no saber fazer bem, mas também no querer fazer, no saber ser (Pessoa) e no saber estar (Atuar).

Chegado este momento urge fazermos uma reflexão acerca de tudo o que tem sido dito, como forma de estabelecer uma ponte de introdução ao nosso estudo, uma última chamada de atenção para a sua importância, uma justificação para o seu público-alvo ou, ainda, se preferirem, para se perceber o motivo do foco central do nosso estudo ser a assertividade e a sua relação com a inteligência emocional.

Murta (2005) inspirando-se em estudos desenvolvidos por Gomide (2003), Pacheco, Teixeira e Gomes (1999) remete-nos para a natureza das competências sociais e para o facto de que a construção de um repertório socialmente habilidoso ocorre em interações e em contextos naturais, sem que haja lugar a um treino formal, como são os decorrentes do relacionamento entre pais e filhos, irmãos, colegas de escola, amigos e cônjuges.

É efetivamente na família que, de forma muito natural, a criança faz aprendizagens significativas a partir da imitação dos adultos e dos exemplos que lhe são passados. Mais tarde, com a convivência com outras crianças em meio escolar, experimenta diferentes contextos e relações recorrendo às suas capacidades socioemocionais para manter o equilíbrio aquando do surgimento dos primeiros obstáculos (Bee, 1997; Vale, 2009; Woyciekoski & Hutz, 2009). Por sua vez trata-se de um processo reforçado, já que a sua interação com os pares e adultos é facilitada pela competência e habilidade que vai adquirindo no processo de desenvolvimento emocional (Cardoso, 2011).

Contudo, as entidades competentes na educação a nível internacional determinam como necessidade preeminente formar as pessoas em competências sociais e emocionais como um requisito à sua entrada no mercado de trabalho, inclusive, no caso dos universitários, referem a necessidade da evidência destas competências para a integração numa profissão ou numa área. Na obrigatoriedade deste cumprimento, não parece estar implícito considerar o trajeto de vida que o indivíduo desenvolveu ou, até mesmo, perceber se o indivíduo já detém estas competências. A formação é feita, independentemente destes aspetos, porque as competências

socioemocionais regem-se pelo reforço e pela motivação gerada pelo seu cumprimento, além de tantos outros aspetos que explicaremos oportunamente.

Não pretendemos prolongar mais esta reflexão, mas apenas deixar no ar algumas questões acerca da natureza e pertinência do nosso estudo para depois, em seguida, apresentá-lo.

1- Será que é importante os jovens adultos desempregados, com baixas habilitações académicas, desenvolverem competências socioemocionais?

2 - Será uma pretensão da nossa parte considerar necessário os jovens adultos desempregados desenvolverem esse tipo de competências?

3 - Será que os jovens adultos desempregados conhecem essas competências?

4 - Será que os jovens adultos desempregados percebem as vantagens dessas competências?

5 - Será que os jovens adultos desempregados sentem necessidade dessas competências?

Ainda, será que para os jovens adultos desempregados que participaram no nosso estudo, foi relevante desenvolverem estas competências?

Possíveis respostas à última questão poderão ser encontradas neste estudo. Quanto às restantes questões, continuam a merecer todo o nosso interesse.

O presente trabalho pretende, assim, responder a uma lacuna percebida nas formações dirigidas a desempregados assumindo dois objetivos: i) colaborar na criação de um programa de competências socioemocionais, proceder à sua implementação e avaliar a sua eficácia, ii) contribuir, teórica e metodologicamente, para a construção de uma unidade sobre assertividade e perceber a sua relação com a promoção da inteligência emocional.

Todo este trabalho, de compreensão e promoção, teve por base uma amostra de jovens adultos desempregados com baixas habilitações académicas, que constituíram o alvo da intervenção.

Os motivos que originam o interesse por este público devem-se a um conjunto de quatro ideias: a observação do desajustamento social que muitos jovens adultos apresentam devido a falhas na função do contexto família e escola (Molina, 2003); a vantagem do processo de desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais como resposta à situação crescente do desemprego jovem (Eurostad); o reconhecimento e sentido de urgência social, da importância

que as habilidades socioemocionais têm no que concerne ao saber Ser e ao saber Agir, comportamentos compatíveis com a competência social (Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1983; Walker & Severson, 2002) e aos conhecimentos científicos que relacionam as competências sociais e emocionais a um maior sucesso académico, profissional e ao ajustamento psicossocial adaptativo (Baptista, Monteiro, Silva, Santos & Sousa, 2011).

Para cumprir estes objetivos, o trabalho está organizado em duas partes que reúnem os vários capítulos desta dissertação. Numa primeira parte, foi necessário realizar uma cuidada revisão de literatura acerca da assertividade, sendo para isso importante enquadrá-la na competência social. Em seguida foi também realizado um estudo à inteligência emocional, de forma a perceber de que modo se relaciona à assertividade. Esta revisão de literatura é apresentada na primeira parte deste trabalho, correspondendo aos capítulos 1, 2 e 3.

A segunda parte desta tese conta com cinco capítulos, e descreve o contributo empírico deste trabalho para a comunidade científica e social. O capítulo 4 relata o tipo de estudo efetuado. A implementação de um programa de intervenção orientado por um manual estruturado, que consistiu numa condição experimental aplicada em contexto comunitário, onde são exploradas as implicações teórico-práticas do mesmo para a área da psicologia comunitária, particularmente para os jovens adultos com baixas habilitações académicas, além da apresentação do programa onde se faz referência ao contributo prestado no domínio da assertividade. O capítulo 5 consubstancia o enquadramento metodológico geral, onde se inclui a definição do tipo de investigação, os objetivos gerais e específicos, os instrumentos/materiais e os procedimentos utilizados. O capítulo 6 apresenta os resultados do estudo empírico de natureza quantitativa e qualitativa, a partir de instrumentos de medida de autorrelato, materiais desenvolvidos e fontes de informação recolhidas/observadas, na amostra em estudo. São em suma, os resultados da análise inferencial e de conteúdo que possibilitaram perceber a eficácia do programa que nos propusemos avaliar, assim como compreender a relação da inteligência emocional com a assertividade.

Este trabalho conta ainda, com um capítulo destinado à discussão dos resultados onde se sublinham as principais ideias emergentes da literatura conjugadas com os principais resultados do estudo empírico. Nesta secção do trabalho são apontadas algumas limitações ao trabalho realizado e que surgem também no capítulo reservado às considerações gerais sobre o estudo, como pistas para possibilidades de investigação futura.

I Parte - Enquadramento Conceptual

Capítulo I - Competência social

Capítulo I - Competência Social

O ser humano é considerado, por natureza, um ser social passando grande parte do tempo envolvido em interações sociais, seja no contexto pessoal, seja no profissional (Caballo, 1996). Porém, segundo Botelho (2012) isto não implica que possua um desempenho social eficaz e ajustado. Na opinião do referido autor, o desenvolvimento social depende da influência de variáveis intrínsecas e extrínsecas ao indivíduo. Assim, a competência social que permite ter um comportamento ajustado é entendida a partir de diversos modelos que tentam explicar o funcionamento social, os quais retomaremos mais tarde.

Matos (2005) considera o comportamento social a conjugação de vários subsistemas subjacentes ao processo de socialização. De acordo com o mesmo autor, ao longo da nossa vida vamos adquirindo estruturas que nos capacitam para uma gestão de diversos domínios do desenvolvimento, como o emocional, o interpessoal, o social, o escolar e, mais tarde, o laboral.

A competência social, pela sua importância, tem merecido atenção principalmente de investigadores dos períodos de desenvolvimento da infância e adolescência. Volvidas duas décadas de estudos, as indecisões sobre este constructo ainda se mantêm envoltas em algumas dúvidas e dissonâncias não existindo, até ao momento, uma definição específica, ou consenso geral a esse respeito. A justificação para este facto parece relacionar-se com a existência, na literatura, de terminologias diferentes para o conceito de competência social como: aptidão social, desempenho social, habilidade social e comportamento social (Alves, 2006; Elliott, Malecki & Demaray, 2001; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011).

Presentemente, este constructo é entendido como sendo multidimensional e interativo envolvendo fatores sociais/interpessoais, cognitivos e emocionais (Candeias et al., 2008; Lemos & Menezes, 2002) e englobando um conjunto de comportamentos aprendidos ao longo da vida o que permite o acesso aos pensamentos, sentimentos e comportamentos dos outros (Candeias & Almeida, 2005).

A complexa natureza da competência social tem originado uma série de conceitos relativos ao mesmo, pelo que se considera pertinente abordar neste capítulo as especificidades de alguns deles, com vista a uma melhor clarificação do conceito.

1.1 Definição da Competência Social

De acordo com Arándiga e Tortosa (1996) o termo “competência” é empregue para indicar que a competência social não constitui um traço de personalidade, mas sim um conjunto de comportamentos adquiridos.

Yates e Selman (1989 citados por Vieira, n.d.) sugerem que a competência social possui uma particularidade relevante integrando na sua definição a importância da regulação emocional. Assim, segundo estes autores, a competência social desenvolve aptidões e conhecimentos sociocognitivos onde se insere a regulação emocional que, por sua vez, tem a função de mediadora de comportamentos, em contextos singulares.

Argyle (1994, p. 116) entende a competência social como sendo “a habilidade, o possuir das competências necessárias, para produzir os efeitos desejados noutras pessoas em situações sociais”, e que as habilidades sociais são comportamentos sociais característicos da interação social, surgem em função dos objetivos, dos participantes e da resposta recebida.

No parecer de Bunk (1994), a competência social não resulta apenas da presença dos seus constituintes, mas também das inter-relações entre eles. Deste modo, o autor define a competência social como sendo a capacidade de adaptação social, a predisposição para a colaboração ou o espírito de equipa. Esta opinião é partilhada por Casares (2009) e Gresham e Elliot (1990 citados por Sert, 2003) por também definirem a competência social como sendo a capacidade prática ou a desenvoltura no desempenho, nas relações interpessoais.

Já os autores Vaughn e Hogan (1990) consideram difícil definir a competência social, pelo facto de este conceito possuir diferentes dimensões interrelacionadas sendo que nenhuma delas possibilita, de forma independente, caracterizá-lo adequadamente. Segundo os mesmos autores a competência social pressupõe habilidades sociais eficazes, ausência de comportamentos inadaptados, relações positivas com os outros e cognição social apropriada à idade. Defendem ainda, que a competência social reflete um julgamento do desempenho do sujeito em determinada situação e que embora as habilidades sociais sejam complexas são assimiláveis. Esta perspetiva parece encontrar concordância em González (2000), por este autor mencionar que as competências sociais resultam de um combinado de dimensões que o indivíduo pode desenvolver e colocar em ação numa situação interpessoal. A mesma autora esclarece que as dimensões que envolvem a competência social têm tendência a manifestar-se

de acordo com a especificidade das situações, numa interação entre as variáveis pessoais e os fatores ambientais.

Spence (2003) define competências sociais como a habilidade para adquirir determinados resultados (positivos) mediante interações interpessoais.

Os autores Walker, Colvin e Ramsey (1995 citados por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011) defendem que são as competências sociais que possibilitam ao indivíduo, iniciar e manter relações interpessoais ajustadas, ser aceite pelos pares, e a adaptação satisfatória aos diferentes contextos de vida, proporcionando uma forma segura e adaptativa de lidar com as mais diversas situações sociais.

Moreira (2004) acrescenta à discussão que as competências sociais podem ser também designadas de capacidades de comunicação interpessoal, na medida em que envolvem condutas, atitudes, pensamentos e afetos que, quando corretamente utilizados possibilitam ao indivíduo agir de forma ajustada nas diferentes situações sociais, nos vários contextos da sua vida. Este autor argumenta ainda, que a relação que o indivíduo mantém com os outros evidencia o nível das suas competências sociais, sendo desta forma que se promove a gestão dos recursos externos e internos.

Del Prette e Del Prette (2005) atribuem ao conceito de competência social uma maior abrangência definindo-o como a capacidade de o indivíduo articular, organizar e integrar pensamentos, sentimentos e comportamentos de acordo com os seus objetivos individuais, adaptados a diferentes situações e às variadas solicitações sociais, com o objetivo de obter um desempenho positivo e gerar consequências positivas nas suas relações com os outros.

Por sua vez, os autores Jardim e Pereira (2006, p. 45) defendem que os termos competências sociais e competências interpessoais são sinónimos “consistem nas capacidades para operacionalizar conhecimentos sobre os outros, atitudes positivas para com eles e habilidades para gerir essas interações, de modo a ser bem-sucedido na vida social”.

Sassu (2007 citado por Aguiar, 2009) oferece também o seu ponto de vista ao referir que a competência social pode repartir-se em três critérios facilmente observados: qualidades individuais (relacionadas com o carácter, capacidade de humor, empatia entre outros); capacidades sociais (associadas à assertividade, capacidade de justificar ações, capacidade para integrar um grupo, participar em discussões, mostrar interesse pelos outros); e, por último, as qualidades de relacionamento com os pares, (ser aceite pelos outros, ser solicitado e ser tido como amigo). Bolsoni-Silva e Carrara (2010) acrescentam ainda, no âmbito de

definição da competência social, que o nível de eficácia demonstrado por uma pessoa depende daquilo que a mesma deseja atingir, na situação particular em que se encontra.

Ao chegar a este momento, urge fazermos um balanço acerca do que já foi dito. Assim, os conceitos principais que emergem nesta área são a habilidade social e a competência social que embora, muitas vezes, empregues de forma indiferenciada, têm sido igualmente considerados como conceitos distintos (Argyle, 1994; Hops, 1983; McFall, 1982; Schlundt & McFall, 1985).

Sem prejuízo do contributo dos vários autores na construção desta área de conhecimento, e na tentativa de clarificar o entendimento sobre a competência social, consideramos pertinente retomar a perspetiva de Del Prette e Del Prette (2001a) por entendermos serem os autores que mais se têm esforçado em conferir maior rigor aos conceitos relacionados com este constructo.

Deste modo, para Del Prette e Del Prette (2001a) a habilidade social e a competência social não são equivalentes, diferenciando-as ainda do desempenho social.

O desempenho social refere-se à emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos em uma situação qualquer. Já o termo habilidades sociais aplica-se à noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais. A competência social tem sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho das habilidades nas situações vividas pelo indivíduo (Del Prette e Del Prette, 2001a, p 31).

Para uma melhor articulação deste constructo, independentemente da terminologia empregue pelos autores, adotaremos a partir de agora o termo competência social para indicar o sentido avaliativo desse conceito e habilidades sociais para designarmos as diferentes categorias de comportamentos sociais que o integram.

Em relação às habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2001b) apresentam uma taxonomia bastante completa organizando-as em categorias, de acordo com a sua abrangência. Assim, como categorias mais específicas os autores referem: as habilidades de comunicação (fazer e responder a perguntas, dar e pedir feedback, elogiar, manter e encerrar conversação); habilidades de civilidade (pedir por favor, agradecer, apresentar-se, cumprimentar; habilidades assertivas de enfrentamento ou defesa de direitos (expressar opinião, discordar, fazer e recusar pedidos, interagir com a autoridade, lidar com críticas, expressar desagrado, lidar com a raiva do outro, solicitar mudança de comportamento); habilidades empáticas e de

expressão de sentimento positivo. Como categorias mais amplas e, por isso, de maior abrangência apontam as habilidades sociais profissionais ou de trabalho (coordenação de grupos, falar em público) e as habilidades sociais educativas (pais, professores e outros agentes envolvidos na educação ou treino). Para os mesmos autores, na base de qualquer desempenho socialmente competente está a automonitoria, que consiste na habilidade geral de observar, descrever, interpretar e regular pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais.

As autoras Bolsoni-Silva e Carrara (2010) também concordam com o facto de as habilidades sociais serem qualificadas como um conjunto de comportamentos emitidos como resposta a uma situação interpessoal, desde que maximizem os ganhos e reduzam as perdas para as interações sociais.

1.2 Função da Competência Social

Baptista, Monteiro, Silva, Santos e Sousa (2011) evidenciam a importância determinante que as habilidades sociais assumem ao longo do desenvolvimento humano, funcionando como fatores de proteção para diversos problemas psicossociais e dificuldades académicas, seja na infância ou na adolescência.

De acordo com os autores Caballo (1996) e Lemos e Menezes (2002), as habilidades sociais interferem em diferentes e importantes contextos da vida do indivíduo, não só no funcionamento escolar como, mais tarde, no profissional, afetando as relações e o sucesso académico e profissional. Estes autores defendem, que o desempenho profissional em diversas áreas depende mesmo, de um conjunto de competências e habilidades de relacionamento.

A este respeito, Del Prette e Del Prette (2006) referem que a investigação tem demonstrado que indivíduos que possuem um bom relacionamento interpessoal são mais saudáveis, menos propensos a doenças e mais produtivos no trabalho. Os mesmos acrescentam que as habilidades sociais constituem um tema de interesse organizacional, pois sujeitos habilidosos nesta área e com uma boa performance de relacionamento interpessoal contribuem para um clima de maior bem-estar nas organizações, são mais produtivos, desenvolvem melhores relações tanto no âmbito profissional, intra e intersectores, na relação com fornecedores, clientes e público, como a nível pessoal. Assim, ainda segundo as mesmas autoras, as habilidades sociais são vistas como fatores-chave que facilitam o desenvolvimento de uma

personalidade madura, a integração do indivíduo na sociedade e o sucesso ao nível da carreira profissional.

Ao contrário, o déficit de habilidades sociais ocasiona muitos problemas humanos. As habilidades sociais formam um elo entre o indivíduo e as pessoas que o cercam, pelo que se este elo está enfraquecido ou é disfuncional, podem não ser geradas consequências reforçadoras para que o indivíduo tenha uma vida feliz ou, até mesmo, vida satisfatória (Caballo, 2003).

Moreira (2004) considera que a identificação e a interpretação que o indivíduo faz das suas necessidades e das necessidades dos outros, amplia o seu leque de expressão ocasionando condições de se prover de capacidades, tornando-se mais competente a elaborar e a desenvolver estratégias de gestão. Canha e Neves (2008) também concordam com esse ponto de vista, ao afirmarem que a não funcionalidade da competência social resulta da ausência de conhecimento do indivíduo acerca das suas necessidades e das necessidades dos outros, argumentando que a observação e interpretação das situações são essenciais ao processo adaptativo do indivíduo e ao comportamento socialmente competente.

A construção de um repertório socialmente habilidoso ocorre em interações em contextos naturais, sem que haja lugar a um treino formal, como são os decorrentes do relacionamento entre pais e filhos, irmãos, colegas de escola, amigos e cônjuges (Gomide, 2003; Pacheco, Teixeira & Gomes, 1999 citado por Murta, 2005). Porém, quando essas práticas são desfavoráveis é comum que ocorram falhas neste processo de aprendizagem o que, por sua vez, ocasiona défices relevantes em habilidades sociais que podem induzir a uma má aceitação social, dificuldades escolares, e desajustes psicológicos na infância. Na adolescência e idade adulta podem conduzir a problemas de saúde mental, dificuldades de aprendizagem, risco acrescido de comportamentos antissociais e/ou agressivos podendo, inclusive, levar à delinquência e ao consumo de substâncias (Elliott, Malecki & Demaray, 2001; Casares, 2010; Baptista, Monteiro, Silva, Santos & Sousa, 2011; Spence, 2003; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011). Além disso, investigações como as de Del Prette e Del Prette (2002) revelam a existência de uma relação inversa entre interações sociais positivas e problemas psicológicos.

1.2.1. Modelos Explicativos da Competência Social

A importância funcional atribuída à competência social tem originado diferentes abordagens teóricas (Trower, O'Mahony & Dryden, 1982; O'Donohue & Krasner, 1995

citados por Del Prette & Del Prette, 2011). Estas abordagens teóricas, por sua vez, têm como suporte modelos que tentam explicar o funcionamento social, a saber: o modelo de processamento da informação social de Crick e Dodge; o modelo de Déficit de Aptidões Sociais de MacFall, et al.; o modelo de Spivack e Shure; o modelo de Percepção Social de Argyle (1967/1994); o modelo do Condicionamento Operante de Skinner (1904) e o modelo de Aprendizagem Social de Bandura (Lopes, et. al., 2011; Coll, Marchesi & Palacios, 2002; Alves 2006; Del Prette & Del Prette, 1999; 2011).

A influência que o modelo de Aprendizagem Social de Bandura trouxe ao presente estudo empírico justifica a necessidade de descreve-lo, ainda que de uma forma sucinta.

O Modelo da Aprendizagem Social de Bandura (1961 citado por Bandura, 1977) sugere que a aprendizagem é feita, na sua maioria, através da observação de pessoas significativas e/ou modelos e nas respectivas consequências dessas ações. Neste modelo, o ênfase reside na observação de uma situação social e nos processos cognitivos que são gerados no observador decorrendo em consequência da experiência observada, uma aprendizagem cujos mecanismos reguladores são processos cognitivos. Neste modelo, o fator preponderante é a modelação. Assim, por exemplo, para uma criança os modelos de referência de interação pessoal serão os pais e/ou professores, para um adolescente o grupo de pares, para um adulto um modelo significativo, podendo, em todos os casos, as respostas sociais observadas serem reforçadas ou punidas.

Nesta perspectiva, quer a prática quer o reforço são elementos indispensáveis para que se possa reproduzir o comportamento aprendido. Neste modelo podemos constatar que, apesar de os processos cognitivos desempenharem um papel importantíssimo na aprendizagem a forma de os mesmos serem validados é basicamente comportamental o que origina uma contradição ao próprio modelo. Contudo, esta aparente contradição ao modelo é conciliada por Bandura (1977) através da sua formulação da Teoria da Autoeficácia. Esta teoria preconiza que apesar dos processos cognitivos serem essenciais para a existência de mudança, esta é mais eficaz quando se constatarem experiências de sucesso no desempenho. A expectativa da autoeficácia consiste na crença da capacidade para desempenhar com êxito determinado comportamento e é percebida como o mecanismo principal da ação humana realizada de forma intencional. Dificuldades ao nível dos processos cognitivos, tais como autoavaliações distorcidas, expectativas e crenças irracionais ou pensamentos automáticos negativos vão refletir-se ao nível do desempenho social.

Não obstante o contributo deste e de outros modelos teóricos explicativos para a compreensão das dificuldades sociais e para a intervenção em habilidades sociais, na opinião de Del Prette e Del Prette (1999, p.41) os estudos teóricos devem prosseguir no sentido de aprofundar os conhecimentos de modo a ampliar o quadro conceptual. Os mesmos autores acrescentam ainda, a necessidade de criar uma "teoria geral integradora que permita organizar os conceitos e modelos num sistema internamente mais coerente".

1.3 Avaliação e Intervenção da Competência Social

Tendo em conta as dificuldades de conceptualização referidas no início deste capítulo, principalmente, entre a competência social e a habilidade social, Del Prette e Del Prette (1999; 2001a; 2005; 2010) referem a importância em se perceber no momento de se desenvolver instrumentos de medida de maior especificidade, que as habilidades sociais são efetivamente classes, ou categorias de comportamentos sociais que contribuem para a competência social.

Parece igualmente importante trazer a este ponto, o parecer de Bolsoni-Silva e Carrara (2010) relativo aos aspetos culturais. Assim, para estas autoras populações específicas têm necessidades interpessoais distintas. Isto equivale a dizerem que a competência social deve ser considerada dentro de um determinado padrão cultural e, dentro de uma mesma cultura, dependendo ainda de fatores como a idade, o sexo, a classe social e a educação. O mesmo princípio é defendido por Lopes et al., (2011) ao mencionarem ser importante estabelecer-se de forma objetiva, as habilidades sociais que se pretendem avaliar ou medir sendo, igualmente, necessário ter em atenção as características individuais (idade, género), as situações sociais e a cultura.

Este aspeto é também tido em conta por Del Prette e Del Prette (2001) ao referirem que o desempenho das habilidades sociais pressupõe uma especificidade situacional, o que conduz a que as avaliações sejam feitas a partir das variadas dimensões situacionais e culturais. Os principais critérios de avaliação são: “consecução dos objetivos das interações; manutenção ou melhora da autoestima; manutenção ou melhora da qualidade das relações; maior equilíbrio entre ganhos e perdas entre os parceiros das relações e respeito e ampliação dos direitos humanos básicos” (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 34).

Nos últimos tempos têm sido desenvolvidos diversos tipos de instrumentos de medida para avaliar as habilidades sociais em geral, tais como: desempenho de papéis em situações

planeadas; medidas baseadas em entrevistas; observação de interações naturais do sujeito com pessoas do seu ambiente e, ainda, instrumentos de autorrelato sob a forma de escalas ou inventários de avaliação (Bandeira, 1999; Del Prette & Del Prette, 1999).

Para Del Prette e Del Prette (1999) é importante refletir, na hora de decidir o tipo de avaliação a utilizar, já que cada um apresenta vantagens e desvantagens particulares.

De acordo com Lopes, et al., (2011), o que se pretende saber na avaliação da competência social são os défices gerais ou específicos. No caso de indivíduos com dificuldades de comportamento, a avaliação e promoção de habilidades sociais pode abrir caminho a intervenções efetivas para atenuação e superação dessas dificuldades, ou até mesmo problemas (Lopes, et al., 2011).

Para a avaliação da competência social Dias e Del Prette (2011) sugerem o método observacional, referindo que embora pouco utilizado, provavelmente, devido ao tempo despendido na recolha e análise dos dados, apresenta enormes vantagens ao permitir o acesso a diferentes indicadores da competência social (comportamentos verbais, não verbais e para linguísticos) e às condições imediatas sob as quais os comportamentos são emitidos. Os mesmos autores propõem, como alternativa à observação direta em contexto natural, o uso de situações análogas ou estruturadas justificando que esta forma de observação tem sido adotada em diferentes estudos demonstrando-se útil e viável.

Neste sentido, Del Prette e Del Prette (2009) apelam para que seja feito um maior investimento no aperfeiçoamento de procedimentos de observação direta para a avaliação do repertório de habilidades sociais como: pequenos *roleplay*, cenários comportamentais e formas de registo de observações (como grelhas de registo, diários de bordo, entre outros). Contudo, os mesmos autores revelam que os instrumentos de registo de observação, não dispensam idêntico investimento em estudos de validade e confiabilidade, bem como cuidado ao nível da categorização e treino de pessoas, para que a avaliação seja confiável. Estes autores sugerem que se deve continuar a apostar na abordagem multimodal, com o recurso a diferentes tipos de avaliação para que se possa analisar e generalizar os efeitos de programas e investir em formas de seguimento (follow-up), para os mesmos.

Del Prette e Del Prette (2009) referem ainda outro tipo de instrumentos de medida, muito utilizado na avaliação das habilidades sociais – os autorrelatos sob a forma de questionários e inventários que, pela sua fácil aplicação, são ideais para serem utilizados em grandes investigações surveys. Os mesmos autores mencionam que este tipo de instrumentos permite

cobrir um grande número de situações e comportamentos facilitando a determinação de um padrão normativo em grande escala. A título de exemplo, mencionamos o Inventário de Habilidades Sociais (IHS) de Del Prette e Del Prette (2001b) indicado para jovens e adultos. Este instrumento é composto por 38 itens, sendo que cada item descreve uma situação de relação interpessoal e uma alternativa de habilidade para reagir àquela situação, em que o sujeito deve responder a frequência com que reage da forma sugerida. Apresenta-se como uma escala de tipo Likert com cinco pontos, em que num extremo posiciona-se o 0 que corresponde a nunca ou raramente e no outro está o 4 que significa sempre ou quase sempre (Del Prette & Del Prette, 2008).

O reconhecimento das habilidades sociais como um fator de proteção, no decurso do desenvolvimento humano, tem originado o desenvolvimento de intervenções para a aprendizagem destas habilidades entre grupos e contextos distintos, com populações clínicas e não clínicas (Cecconello & Koller, 2000 citado por Murta, 2005).

Os défices podem ser ultrapassados com terapia ou programas educacionais (Del Prette & Del Prette, 2011). Este passo é muito importante, porquanto permite obter maior confiança e objetividade na seleção da intervenção mais apropriada em termos de procedimentos, técnicas e programas (Del Prette & Del Prette, 2011). No que se relaciona com estes últimos, dividem-se em programas de promoção ou aquisição de competências, programas de aperfeiçoamento do desempenho social e programas de extinção de comportamentos desajustados através do reforço de comportamentos adaptativos (Gresham & Elliott, 1993 citado por Sert, 2003).

Argyle (1994) é considerado o autor da expressão treino de habilidades sociais (THS), e que consiste na aplicação de uma súmula de conhecimentos designada por si de “Modelo de Perceção das Habilidades Sociais”.

Os programas de treino de habilidades sociais (THS) são: “um conjunto de atividades planejadas que estruturam processos de aprendizagem, mediados e conduzidos por um terapeuta ou coordenador, visando: (a) ampliar a frequência e/ou melhorar a proficiência de habilidades sociais já aprendidas, mas deficitárias; (b) ensinar habilidades sociais novas significativas; (c) diminuir ou extinguir comportamentos concorrentes com tais habilidades” (Del Prette & Del Prette, 2010, p. 128).

Quanto às intervenções, estas variam na sua terminologia. Assim, de acordo com os diferentes autores, podem designar-se: programas de promoção de competências sociais, treino de habilidades sociais, ensinamento de competências sociais, programas de interação

social, programas de promoção da assertividade, entre outros. O objetivo é, no entanto, comum consistindo no treino de estratégias e habilidades sociais, de forma direta e sistemática, com vista a melhorar o desempenho da competência social individual em situações sinalizadas, através da aprendizagem de classes e subclasses de habilidades específicas (Casares & Moreno, 1998; Casares, 2009; Casares 2010; Goldstein, 1981 citado por Sert, 2003).

Um outro aspeto a ter em conta nas intervenções prende-se aos métodos utilizados, com recurso a diferentes componentes: treino comportamental das habilidades sociais básicas; treino de habilidades sociais percetivas (Spence, 2003; Elliott, Malecki & Demaray, 2001); treino de competências de resolução de problemas interpessoais; treino de técnicas de autoinstrução e autorregulação (Spence, 2003).

Atualmente reconhecem-se três enfoques teórico-práticos de programas de THS: a abordagem operante, que salienta os princípios da análise do comportamento; a abordagem da aprendizagem social baseada na modelação e na teoria social cognitiva e a abordagem eclética, que junta elementos de vários modelos (Del Prette & Del Prette, 2011). A presença desta última, segundo Del Prette e Del Prette (2011) deve-se ao desenvolvimento em simultâneo de teorias importantes para a intervenção nas habilidades sociais o que, em termos de aplicação prática, origina que os modelos conceptuais dos programas não sejam puros. De acordo com os mesmos autores, este facto justifica que a maioria dos programas adote estratégias que conjugam técnicas e procedimentos derivados de diferentes abordagens conceituais.

Na opinião de Del Prette e Del Prette (1999), a aprendizagem através da observação de modelos, nomeadamente a aquisição de habilidades de observação do comportamento do outro e de si próprio e o desenvolvimento de processos cognitivos e motivacionais devem fazer parte dos objetivos dos programas de treino de habilidades sociais, bem como a utilização em simultâneo de diferentes procedimentos como a reestruturação cognitiva, a modelagem, o ensaio comportamental e o reforço.

Os programas de treino de habilidades sociais apoiam-se em alguns princípios consolidados na Psicologia como: as habilidades sociais são aprendidas e podem ser ensinadas; a aprendizagem destas habilidades ocorre de forma casual ou pode ser planeada estruturalmente através de terapia ou ensino; o contexto social é permeável às diferentes subculturas, sofrendo alterações com o tempo - carácter situacional/cultural originando que algumas habilidades sociais são valorizadas em algumas situações face a outras; as

experiências quotidianas influenciam o indivíduo, as que são favoráveis criam condições de estimulação social virtuosas como “ (...) aprender-fortalecer-aperfeiçoar (...) ” e as desfavoráveis conduzem as habilidades sociais a um “ (...) ciclo vicioso de enfraquecer-extinguir-desaprender (...) ” abrindo oportunidade ao surgimento de comportamentos disfuncionais (Del Prette & Del Prette, 2011, p. 44).

Um outro aspeto a considerar nos programas relaciona-se com a sua estrutura. Quanto a esse aspeto, os autores Del Prette e Del Prette (2009) evidenciam alguma preocupação sugerindo que se explorem diferentes procedimentos, técnicas e recursos disponíveis na literatura e que vão dos instrucionais aos vivenciais. Defendem também a promoção de habilidades sociais em contexto de grupo, argumentando que facilita os procedimentos vivenciais, que definem como:

Uma atividade de grupo, estruturada de modo análogo ou simbólico a situações quotidianas, que cria oportunidade para desempenhos específicos, permitindo que o facilitador avalie os comportamentos observados e utilize as contingências pertinentes para fortalecer e/ou ampliar o repertório de habilidades sociais dos participantes (Del Prette & Del Prette, 2005, p. 101).

Por último, em relação à avaliação dos programas, Del Prette e Del Prette (2005) referem ser importante seguir procedimentos e instrumentos que permitam constatar os efeitos imediatos da intervenção no repertório de comportamento dos participantes, bem como o impacto dessa mudança nas suas relações com os outros, em termos de qualidade de vida e desenvolvimento pessoal e profissional. Importantes, também, são as avaliações do processo, relevantes para o aperfeiçoamento dos programas em termos de efetividade e validade social: avaliação da integridade do programa e satisfação do cliente (Del Prette & Del Prette, 2011).

Capítulo II - Assertividade

Capítulo II - Assertividade

O Homem vê-se envolvido em variadíssimos contextos sociais onde lhe é exigido habilidade assertiva, como é o caso da família, escola, trabalho e outros (Jardim & Pereira, 2006). Deste modo, a habilidade assertiva tem sido utilizada para diferenciar os sujeitos assertivos dos não assertivos, já que os primeiros distinguem-se por possuir maior grau de autoestima em contextos sociais e maior perceção de bem-estar e de suporte social, além de muitos outros aspetos que descreveremos oportunamente (Bjistra, Bosma & Jackson, 1994).

Para certos autores a assertividade parece estar associada a uma predisposição individual sendo posteriormente trabalhada e moldada pela aprendizagem social, através de interações precoces significativas (Alberti & Emmons, 1990; Del Prette & Del Prette, 1999; Detry & Castro, 1996; Jardim & Pereira, 2006).

Estudos têm também apontado a possibilidade da assertividade ser uma característica inerente à personalidade, incluída no seguimento da timidez ou extroversão, constando, inclusive, em alguns testes de personalidade (Arrindell, Sanderman & Ranchor, 1990).

Como se pode depreender, do que foi dito, não parece existir consenso na literatura quanto à definição desse constructo (Alberti & Emmons, 1990; Detry & Castro, 1996; Heimberg & Becker, 1981; Rakus, 1991). A justificação parece relacionar-se com o facto do mesmo ser complexo e multidimensional, cujas dimensões têm sido valorizadas de forma diferente, de acordo com os objetivos ou o âmbito em estudo (Arrindell, et al.,1985). Tentaremos apresentar, de seguida, os vários contributos para esta área de investigação.

Todavia, antes de avançarmos na definição da assertividade, segundo os vários autores, de acordo com os seus diferentes aspetos (comportamental, cognitivo e afetivo), pelo facto de esta temática ser o foco do nosso estudo, parece-nos importante demarcar a nossa posição começando por clarificar a assertividade dentro do contexto da competência social.

Assim, retomando a perspetiva de Del Prette e Del Prette (2001b) na qual as habilidades sociais se reportam às diferentes classes de comportamentos sociais, a assertividade assume-se como uma categoria de comportamentos correspondentes à habilidade assertiva de enfrentamento e defesa de direitos como: expressar opinião, discordar, fazer e recusar pedidos, interagir com a autoridade, lidar com críticas, expressar desagrado, lidar com a raiva do outro, solicitar mudança de comportamento, entre outros aspetos relacionados.

Assim, e segundo Del Prette e Del Prette a assertividade é:

Uma classe de habilidades sociais de enfrentamento em situações que envolvem risco de reação indesejável do interlocutor, com controlo da ansiedade e expressão apropriada de sentimentos, desejos e opiniões. Ela implica tanto na superação da passividade quanto no autocontrolo da agressividade e de outras reações não habilidosas (Del Prette & Del Prette, 2005, p. 175).

2.1. Definição da Assertividade

A assertividade assume-se portanto, como uma habilidade em constante modificação, o facto de o indivíduo passar por fases distintas de vida, com diferentes tipos de interação, implica que também tenha de lidar com diferentes exigências sociais, de acordo com o contexto, a situação social ou os indivíduos com quem interage (Alberti & Emmons, 1990; Del Prette & Del Prette, 1999; Jardim & Pereira, 2006; Rakus, 1991).

Para Michelson, Sugai, Wood e Kazdin (1983) e para Caballo *et al.*, (2008) os termos assertividade ou habilidades sociais são equivalentes. No entanto, para Argyle (1994, p. 121) além da assertividade ser uma habilidade social “per si” assume um destaque especial pois, de uma forma ou de outra, acaba por estar presente em todas as outras habilidades sociais, uma vez que “permite às pessoas controlarem o que se passa nos encontros sociais, influenciar as pessoas sem agressão e sem danificar a relação”.

A assertividade manifesta-se a três níveis: comportamental, cognitivo e afetivo, embora as primeiras definições valorizem mais os aspetos comportamentais sendo, por isso, alvo de uma maior abordagem e definição na literatura (Golden, 1981; Herzberger, Chan, & Katz, 1984 citados por Vagos 2010). Apesar destes três aspetos parecerem independentes estão, de certo modo, interligados (Azais, Granger, Debray, & Ducroix, 1999 citados por Vagos, 2010).

2.1.1. A Assertividade do Ponto de Vista Comportamental

Inicialmente o conceito da assertividade teve uma conotação negativa associada à expressão de sentimentos negativos como o desacordo face ao desrespeito dos próprios direitos tendo sido, particularmente, aplicado no treino em mulheres, aquando do surgimento dos movimentos de exigência de igualdade de direitos (Rakus, 1991). Este facto explica que

durante os anos 70 e 80 a produção de trabalhos nesta área fosse conduzida num sentido negativo assemelhando-se, perigosamente, à agressividade e ao defender-se à custa dos outros. A partir de então, o conceito da assertividade tem sofrido alterações adotando uma posição afirmativa aliada à expressão de sentimentos positivos como o agrado, o afeto, fazer e receber elogios, entre outros (Rakus, 1991).

Enquanto classe ou, se preferirem, categoria de comportamentos sociais a assertividade surge associada aos diversos contextos de funcionamento interpessoal (Arrindell & Van der Ende, 1985) originando respostas independentes (Heimberg & Becker, 1981). Por este facto, Rakus (1991) afirma que o indivíduo possui diferentes níveis de desempenho da resposta assertiva, em função dos variados contextos sociais.

Lorr e More (1981) definem a assertividade social como a dimensão assertiva que se aprende e desenvolve mais cedo, associada à capacidade de iniciar, manter ou terminar relacionamentos de uma forma fácil e agradável, quer com pessoas conhecidas, quer com estranhos ou figuras de autoridade. Os mesmos autores, mais tarde, alargaram o âmbito desse conceito a outros aspetos como a defesa dos próprios direitos e recusa de pedidos irrazoáveis, gestão de grupos em situações sociais problemáticas que exigem atuação, decisão e/ou assunção de responsabilidades. Por fim ampliaram a sua definição de forma a abranger a autonomia e a independência, que se traduz na capacidade de transpor o conformismo e a cedência através da expressão de opiniões próprias, bem como crenças.

Uma versão mais simples da habilidade assertiva é sugerida por Arrindell e Van der Ende (1985) e por Arrindell, Sanderman e Ranchor (1990) integrando uma visão mais atualizada da assertividade negativa e positiva, tal como definida por Rakus (1991) e que abrange quatro dimensões: uma primeira que corresponde à assertividade negativa (que inclui a expressão de sentimentos negativos como seja a defesa de direitos e interesses, pedido de alteração de comportamento incomodativo no outro, negação de pedidos, iniciativa na resolução de problemas e satisfação de necessidades); uma segunda dimensão associada à expressão de limitações pessoais (que engloba a admissão de falhas, desconhecimentos ou dificuldades, gestão do criticismo e da pressão social, pedidos de ajuda ou atenção quando necessário); a terceira dimensão aplica-se à assertividade de iniciativa (a capacidade e facilidade em iniciar, manter ou terminar relacionamentos, defender direitos próprios, recusar pedidos, gerir grupos sociais, decidir e/ ou assumir responsabilidades, ser independente e autónomo, inconformista e capaz de expressar opiniões e crenças pessoais) e, por último, a assertividade positiva (que

abrange o saber elogiar receber elogios e expressar sentimentos positivos de agrado e satisfação).

Alberti e Emmons (1990) propõem uma definição de assertividade mais sucinta, referindo que o sujeito assertivo é o que define e persegue os seus objetivos, sem recorrer a qualquer forma de intimidação, manipulação ou comportamento prejudicial para com os outros.

De acordo com Arrindell, Sanderman e Ranchor (1990) e Alberti e Emmons (1990) os aspetos da assertividade, alvo de uma maior consideração, são a autoexpressão e a defesa dos próprios direitos. O mesmo consenso se encontra nos autores Casares e Moreno (1998), Moreira (2004), Jardim e Pereira (2006) e Casares (2009), uma vez que as suas definições incluem a capacidade da autoafirmação e de autoexpressão de opiniões, sentimentos, necessidades, desejos e insatisfações, preservando, do mesmo modo, os direitos do outro.

Moreira (2004) refere como característica intrínseca à assertividade a expressão das diferentes experiências emocionais, quer sejam emoções positivas, quer sejam negativas. Quer Moreira (2004) quer Jardim e Pereira (2006) comparam a assertividade à capacidade de dizer “não”, através de um processo que exige a consciencialização do que o próprio sente e considera mais correto, para si e para o outro, no contexto em questão. De forma idêntica, os autores Casares e Moreno (1998) e Casares (2009) defendem que a possibilidade de escutar um “não” é uma condição implícita em qualquer pedido, pelo que respeitar o direito ao “não” do outro é uma componente relevante na assertividade, já que o desrespeito pelos direitos dos outros e/ ou dos próprios pode conduzir a situações de conflito e ressentimento.

Alberti e Emmons (1990), Castanyer (2005), Del Prette e Del Prette (1999), Jardim e Pereira (2006) e Park e Yang (2006) consideram a assertividade, um conceito que engloba a completa capacidade de agir e reagir socialmente, nomeadamente: resolução de conflitos; tolerância à crítica quer positiva quer negativa ou até injusta; gestão de escolhas, expressão e argumentação da própria opinião, negação de algo a alguém de forma clara e justificada; estabelecimento de limites quer de tempo, quer de energia; sugestão a alguém da modificação de comportamentos desadequados; realização de críticas construtivas sem colocar em causa o valor do outro; conhecimento dos direitos do próprio e os dos outros e defesa, caso estes sejam violados; solicitação de favores, de pedidos de auxílio, esclarecimentos, apresentação de desculpas; agradecimentos; argumentar de forma clara, explícita, e adequada quer à situação quer ao interlocutor; expressão de sentimentos positivos como gratidão, afeto e/ou admiração e manifestação de sentimentos negativos como insatisfação, discordância ou dor.

Autores como Heimberg e Becker (1981), Rakus, (1991) e Watanabe (2006) ampliaram o conceito da assertividade adicionando-lhe a noção de responsabilidade empática que visa ter em consideração não só os desejos, sentimentos e pensamentos do próprio, como os do outro, sendo, como tal, mais positiva e socialmente aceita.

2.1.2. A Assertividade do Ponto de Vista Cognitivo

Apenas recentemente a dimensão cognitiva tem sido alvo de estudo (Vagos & Pereira, 2009), surgindo como uma forma particular de compreender as relações interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2003b). Estudos recentes têm associado esta dimensão cognitiva a esquemas interpessoais que incluem representações relativas ao próprio, aos outros e às relações sociais (Elliott & Lassen, 1997; Safran, 1990a; Young, et al., 2003 citados por Vagos, 2010).

A comunicação numa relação assertiva baseia-se no julgamento racional, ou seja, na percepção de que existem diferentes formas de pensar e diferentes soluções para o mesmo problema, podendo ser igualmente válidas, pelo que todos os aspetos devem ser reconhecidos, explorados, avaliados e integrados da melhor forma possível (Castanyer, 2005; Martins, 2005). Esta perspetiva garante a eficácia, satisfação e gratificação que pode obter-se nas interações sociais, com consequências ao nível do bem-estar para todos os interlocutores. (Jardim & Pereira, 2006).

Segundo Spence (2003) a assertividade surge associada à capacidade de análise das exigências e circunstâncias de cada situação, de modo a facilitar uma resposta adequada que envolva o próprio e o outro.

Deste modo, os esquemas cognitivos associados à habilidade assertiva positiva são definidos por Elliott e Lassen (1997) como a representação positiva do self relativamente às suas próprias características e competência; a representação do outro como confiável e emocionalmente próximo e a interpretação da relação como sendo recíproca e fonte de gratificação e satisfação (Castanyer, 2005).

O indivíduo assertivo parece possuir algumas características específicas, como autoestima, equivalente à junção dos seus verdadeiros aspetos próprios positivos e negativos e autoconfiança, confiança nas suas convicções, adaptabilidade às situações, autocontrolo, tolerância à frustração, força, sociabilidade, respeito pela opinião dos outros, empreendedorismo, determinação e persistência (Arrindell, et al., 1990; Castanyer, 2005; Martins, 2005). Deste modo, o sujeito assertivo responsabiliza-se pelos seus desejos,

sentimentos, pensamentos e ações assumindo, do mesmo modo, as suas falhas e dificuldades, encarando-as como um processo construtivo (Arrindell, et al., 1990; Castanyer, 2005; Martins, 2005). O sujeito assertivo caracteriza-se também por delinear objetivos realistas, de acordo com as exigências da situação e as suas próprias competências (Del Prette & Del Prette, 1999), concebe expectativas positivas e realistas acerca do modo de como as executar e prevê os obstáculos que possam surgir (Martins, 2005) otimizando o seu desempenho profissional e social (Jardim & Pereira, 2006).

Além dos aspetos já mencionados, a autodireção, característica da assertividade, parece favorecer o ajustamento emocional interno do sujeito (Watanabe, 2006). Desse modo, o indivíduo assertivo assume responsabilidade social (Alberti & Emmons, 1990), ou seja pondera e responsabiliza-se pela influência que os seus atos possam ter sobre os outros, procura alcançar os seus objetivos de forma a respeitar também os objetivos dos que estão em interação consigo, e colabora no sentido de atingir o melhor resultado viável para todas as partes envolvidas (Del Prette & Del Prette, 2003b). Isso implica ver o outro como um igual e, portanto, com o mesmo valor, respeitando os direitos fundamentais da relação (Alberti & Emmons, 1990; Castanyer, 2005). Deste modo, o indivíduo assertivo é capaz de nutrir empatia, demonstra preocupação em compreender o ponto de vista dos outros reconhecendo-os como tão valiosos e pertinentes quanto os seus. Sente que é capaz de adequar o seu ponto de vista ao do outro, sem, com isto, sentir que está a pôr em causa a sua própria autenticidade (Martins, 2005; Park & Yang, 2006). Segundo Martins (2005), o sujeito assertivo vê o outro como alguém digno e capaz, alguém com quem pode discutir ideias e opiniões, mas nunca anular o seu valor ou o do outro. Deste modo, os dois lados em interação podem afirmar as suas posições sem, com isto, sentirem que se estão a anular (Martins, 2005), mas antes influenciando-se mutuamente. Ambos os lados sabem o espaço que ocupam na relação e a influência de um sobre o outro, procurando aceitar-se e flexibilizar-se (Martins, 2005). As relações baseiam-se quer nas crenças quer nos direitos tanto do próprio como do outro, com vista a obtenção de ganhos para ambos, embora esse facto possa implicar alguma frustração, já que os parceiros em interação têm o direito de defender as suas próprias opiniões, direitos e interesses (Martins, 2005).

2.1.3. A Assertividade do Ponto de Vista Afetivo/emocional

Com base na revisão de trabalhos nesta área, a dimensão afetiva da assertividade aparenta ser a menos abordada (Vagos & Pereira, 2009).

As primeiras descrições da assertividade definem-na como a expressão expressa, adequada, comunicável e socialmente aceite da emoção sem ansiedade (Wolpe, 1973). Esta representação de assertividade, como forma de autoafirmação, e sem interferência de ansiedade injustificada, tem-se mantido no tempo (Alberti & Emmons, 1990; Arrindell, et al., 1990; Heimberg & Becker, 1981 & Jardim & Pereira, 2006), embora tenha ocorrido alguma alteração conforme o próprio conceito de assertividade tem evoluído.

Neste âmbito, o indivíduo é tão ou mais assertivo consoante a sua capacidade de reconhecer, analisar e gerir as suas emoções, de modo a expressá-las da forma mais direta, natural e apropriada possível, face a uma situação (Alberti & Emmons, 1990; Detry & Castro, 1996; Martins, 2005). Isto inclui quer a expressão de sentimentos positivos, como o afeto, a amizade ou a satisfação, quer negativos, como a zanga, a ansiedade ou a agressividade (Golden, 1981).

2.2. A Função da assertividade

A assertividade parece ser a base para relações interpessoais, saudáveis, equilibradas, cooperativas, produtivas, constantes e verdadeiras nos diversos contextos: quer seja no domínio profissional, social ou familiar (Alberti & Emmons, 1990; Jardim & Pereira, 2006; Martins, 2005; Park & Yang, 2006).

Os autores Groeben, Perren, Stadelmann e Klitzing (2011) defendem a ideia de que baixos índices de assertividade predizem futuros problemas emocionais e que perante um comportamento pró-social deficiente, possuir um bom nível de assertividade pode, por sua vez, funcionar como um elemento protetor de problemas emocionais.

Os autores Del Prette e Del Prette (2003b) e Detry e Castro (1996) referem que a assertividade tem um carácter positivo na interação com os outros, nomeadamente, na afirmação da autonomia, no bem-estar, transformando as relações interpessoais em relações sociais adaptativas.

A resposta assertiva, na interação social, reforça as relações sociais e possibilita que o indivíduo se integre nas regras de funcionamento do grupo social de pertença (Jardim & Pereira, 2006; Vagos 2010).

De acordo com Lizarraga, Ugarte, Cardelle-Elawar, Iriarte e Baquedano (2003) e Moreira (2004) os indivíduos que possuem ou dominam bem a habilidade assertiva são mais

comunicativos, mais autónomos e confiantes, mais perseverantes, experienciam mais emoções positivas e interagem com os seus pares de forma mais positiva. A esse respeito Falcone (2001 citado por Del Prette & Del Prette, 2010) sublinha a importância da assertividade e da empatia, no estabelecimento de relações interpessoais duráveis e salutares.

A assertividade assenta no princípio da cooperação e negociação, com o intuito de se chegar a um acordo que seja vantajoso para todas as partes inerentes a uma situação social (Alberti & Emmons, 1990; Castanyer, 2005; Jardim & Pereira, 2006; Martins, 2005). A livre expressão, característica deste tipo de comportamento, reforça o autoconhecimento, a autoeficácia e a autoestima e contribui para a satisfação do seu interlocutor que se sente respeitado, considerado e valorizado na relação social (Alberti & Emmons, 1990; Del Prette & Del Prette, 2003b). O parceiro em interação mostra-se aberto à negociação e evidência respeito pela opinião do seu par, aumentando consideravelmente a probabilidade das necessidades pessoais serem atendidas (Trudeau, Lillehoj, Spoth & Redmont, 2003) maximizando-se as trocas positivas entre os interlocutores (Del Prette & Del Prette, 1999).

Para Martins (2005) o indivíduo assertivo age por iniciativa própria e não apenas em reação aos outros, pelo que a mensagem clara e não evasiva é um dos pontos centrais desse tipo de comunicação. A assertividade garante melhores resultados sociais ao nível do autocontrolo e respeito nas relações interpessoais sendo, por esse motivo, uma das classes de habilidades sociais de maior preferência mundial (Del Prette & Del Prette, 2011).

Para Spence (2003) o défice assertivo pode dever-se à ausência da aprendizagem e/ ou ao nível do desempenho, pelo facto de a prática assertiva se encontrar inibida devido a fatores emocionais, cognitivos ou até mesmo ambientais. O mesmo autor refere que a coexistência dos referidos défices agrava ainda mais o desempenho assertivo.

Vagos (2010) refere, que os fatores cognitivos envolvidos na inibição da prática assertiva resultam de um processamento disfuncional das situações sociais, devido ao não reconhecimento ou enviesamento das pistas sociais. Este autor explica que, em muitos casos, o défice assertivo surge associado a situações de abandono e/ou instabilidade, privação emocional, defeito ou vergonha, fracasso e subjugação ao outro. Segundo o mesmo autor, o sujeito com défice assertivo parece ver o outro como instável e frio emocionalmente, ao nível das suas interações; vê-se como possuindo falhas e tendência ao fracasso, logo não digno do amor de outros; sente necessidade de controlar a própria expressão emocional e pensamentos; e percebe as relações como condicionais, permitindo-se subjugar-se e/ou ser controlado pelos outros.

Vagos e Pereira (2007) constataram que a assertividade está, muitas vezes, associada a esquemas precoces de má adaptação, respeitantes a representações negativas de vários domínios interpessoais. Isto vem no sentido dos quatro temas cognitivos que Golden (1981) considera preponderantes no funcionamento assertivo, são eles: medo de rejeição e necessidade de aprovação; excesso de preocupação com as necessidades e direitos dos outros; autoavaliação negativa com expectativas de desempenho muito elevadas a seu respeito, mas pouco elevadas quando ao desempenho do outro; e por último a crença de que o contexto da problemática é inalterável.

No que se refere aos fatores emocionais de inibição da prática assertiva, altos níveis de ativação emocional, especialmente ansiosa, podem inviabilizar o uso da habilidade assertiva de forma adequada. Na realidade, o défice assertivo apresenta-se em várias perturbações emocionais e comportamentais (Spence, 2003), o que justifica a pertinência de desenvolver habilidades nesta área como fator protetor na saúde mental.

Por último, como fatores ambientais de inibição do desempenho assertivo Vagos (2010) destaca o nível de desenvolvimento do indivíduo e os contextos sociais específicos em que este se movimenta.

O desenvolvimento da assertividade parece estar associado a relações de vinculação significativas na infância, já que figuras de vinculação frias, rejeitantes ou imprevisíveis fazem a criança sentir-se desadequada, desprotegida, vigilante, o que reduz a qualidade das suas relações sociais (Nofle & Shaver, 2006 citados por Vagos, 2010).

Pelas razões mencionadas, Castanyer (2005) refere a necessidade das relações significativas precoces demonstrarem habilidade assertiva conferindo, à mesma, valor positivo, já que a aprendizagem dessa habilidade é feita em função das consequências percebidas (Castanyer, 2005). Por sua vez, o reforço tem um papel preponderante no desenvolvimento e desempenho de respostas assertivas, já que não basta apenas adquirir aprendizagem por modelagem ou instrução. Assim, a comunicação assertiva só é mantida quando positivamente reforçada dependendo, para isso, de relações sociais assertivas para que se constitua um ciclo de respostas capazes de assegurar o tipo de comunicação assertiva (Castanyer, 2005).

Vagos (2010) faz referência a estudos que revelam que as características sociodemográficas parecem estar associadas à prática de comportamento assertivo, sendo que investigações realizadas por Eskin (2003) demonstraram que pessoas avançadas na idade

relatam maiores níveis de competência assertiva. Igual efeito parece ter o nível socioeconómico, pois estudos realizados por Teodoro, Käpler, Rodrigues, Freitas e Haase (2005) mostram que sujeitos de nível socioeconómico médio revelam maior assertividade em comparação com os de baixo nível socioeconómico. Um estudo desenvolvido por Onyeizugbo (2003) acrescenta o facto de o grau de escolaridade também diferenciar o nível de assertividade das pessoas, uma vez que indivíduos com maior nível educacional parecem apresentar maiores níveis de competência assertiva.

2.2.1. Modelos Explicativos da Assertividade

Têm sido criados alguns modelos, na tentativa de explicar os fatores subjacentes há habilidade assertiva. Tal como procedemos em relação aos modelos para a competência social apenas citaremos alguns, a título de curiosidade.

Um modelo proposto para explicar a habilidade assertiva denomina-se de Inibição de Resposta sendo reconhecido também, simplesmente, como modelo da assertividade. Embora o mesmo pareça ter sido desenvolvido por Wolpe (1976) e Lazarus (1977) a sua génese reporta a outros modelos como: o modelo Operante de Inibição da resposta pela punição (origem no modelo do condicionamento operante de Skinner, que por sua vez foi influenciado pela Lei do efeito de Thorndike), o modelo da Inibição Mediada pela Ansiedade (origem no modelo do condicionamento clássico de Pavlov) e o modelo da Inibição mediada pela cognição (origem no modelo Cognitivo de Ellis).

Por sua vez, Linehan (1979 citado por Bandeira, Del Prette & Del Prette, 2003) nas suas tentativas para explicar as dificuldades inerentes à habilidade assertiva criou três modelos: o modelo da Deficiência da Habilidade; o modelo de Dificuldades Discriminativas e o modelo da Escolha Racional.

Pelo contributo importante de Linehan (1979) ao entendimento do défice assertivo optamos por descrever o seu modelo, sem prejuízo de desconsiderar os outros.

O modelo da deficiência da habilidade propõe que embora um indivíduo possua algumas características da habilidade assertiva integradas no seu repertório comportamental, se não as souber conjugar eficazmente, de forma a emitir uma resposta adaptativa a determinada situação social, este facto de nada lhe vale. Este tipo de défice pode dever-se ao facto de o sujeito não ter tido modelos eficientes, que lhe permitam uma aprendizagem vicariante, por

observação de um modelo. Podem ainda estar subjacentes a este tipo de défice dificuldades na aprendizagem operante, isto é dever-se, por exemplo, a falhas ou omissões de reforços positivos (Bandeira, Del Prette & Del Prette, 2003).

O modelo de Dificuldades Discriminativas tenta explicar o défice de comportamentos assertivos pelo facto de o indivíduo, mesmo sabendo a melhor forma de agir assertivamente, ter dificuldade em discriminar as situações em que o deve fazer. Esse facto remete-nos para o conceito da percepção social, que o indivíduo tem de possuir para ter um desempenho social adequado numa situação específica. A percepção social implica perceber a situação para acionar a forma mais adequada de agir e saber interpretar as pistas verbais e/ou não verbais, assim como as emoções presentes no interlocutor. Um outro aspeto pertinente relaciona-se à interligação existente entre problemas de percepção social e processamento da informação social (Bandeira, Del Prette & Del Prette, 2003).

Finalmente, o modelo da Escolha Racional explica que os défices nas competências assertivas se devem unicamente às opções tomadas pelos indivíduos face a determinadas situações, isto significa que o sujeito possui no seu repertório comportamental, características da habilidade assertiva, só que opta por não a utilizar (Bandeira, Del Prette & Del Prette 2003).

As diferentes perspetivas teóricas face à habilidade assertiva remetem-nos, necessariamente, para os estilos de comunicação predominantes (passivo, agressivo e assertivo) (Jardim & Pereira, 2006; Casares & Moreno, 1998; Casares, 2009; Bandeira, Del Prette & Del Prette, 2003).

Casares (2009) define estilos de comunicação, como sendo disposições ou formas que os indivíduos usam para se expressarem socialmente.

2.2.2. Estilos de Comunicação

Podemos observar diferentes formas de expressão perante os outros (Casares, 2009). Um indivíduo pode exprimir-se maioritariamente através de um único estilo comunicacional (consistente ao longo do seu processo social) ou combinar diferentes estilos de acordo com as circunstâncias com que se depara (Moreira, 2004; Casares, 2009).

Argyle (1994) reconhece apenas três tipos de comunicação o passivo, o agressivo e o assertivo. Contudo, Alberti e Emmons (1995), Caballo (2007), Casares (2009a); Castanyer (2006) e Jardim e Pereira (2006) defendem a existência de um quarto tipo, o passivo/agressivo

ou manipulador Para efeitos de descrição referiremos aqui apenas os primeiros, já que os estilos passivo/agressivo ou manipulador, não foram contemplados no nosso estudo empírico.

Casares (2009) considera que para analisar os diferentes tipos de comunicação deve ter-se em conta a expressão verbal e a expressão não-verbal, também designada por corporal, as atitudes e os aspetos emocionais.

Deste modo, tendo em conta os quatro aspetos mencionados, o estilo passivo caracteriza-se pelo conformismo, inibição e submissão. Este tipo de comunicação traduz-se por estados emocionais associados à ansiedade e pela procura de aprovação e justificação excessiva (Jardim & Pereira, 2006; Moreira, 2004; Casares & Moreno, 1998). A sua expressão verbal, apresenta uma tendência para reprimir sentimentos, pensamentos e opiniões devido à falta de confiança e medo (Jardim & Pereira, 2006; Casares & Moreno, 1998; Casares, 2009). A expressão não-verbal reflete um contato visual quase inexistente, a voz apresenta-se vacilante e num timbre baixo, o discurso é pouco articulado e pausado, apresenta atitude retraída e defensiva, tem dificuldade em gesticular com as mãos optando, frequentemente, por as contorcer. As suas atitudes manifestam baixa autoestima, frequente autculpabilização, exagerada justificação, procura de simpatia e aprovação, evitamento de conflitos e cedência fácil, em negociações (Casares, 2009).

Por sua vez, o estilo agressivo caracteriza-se por ser autoritário, dominante, competitivo e prepotente. Outra característica presente, neste estilo de comunicação, é a ansiedade experimentada pelo indivíduo em atingir os seus objetivos, sem ter em conta os direitos do outro mas defendendo em excesso os seus direitos e opiniões (Jardim & Pereira, 2006; Moreira, 2004; Casares & Moreno, 1998). Estas pessoas manifestam desregulação emocional em relação a determinadas emoções, como a raiva (Jardim & Pereira, 2006; Casares & Moreno, 1998; Casares, 2009).

A expressão verbal caracteriza-se pela utilização de mensagens impessoais, ofensas verbais, insultos, ameaças e humilhações. A expressão não-verbal revela um contato visual excessivo, tom de voz alto e áspero, fala rápida e postura intimidatória. Os gestos denotam ameaça e tendência para apontar o dedo. As atitudes demonstram culpabilização dos outros, crítica à pessoa em vez de reportar-se ao comportamento, interrupção frequentemente dos outros, arrogância e propensão para dar ordens, atribuição de importância excessiva às situações (Casares, 2009; Alberti & Emmons, 1990; Detry & Castro, 1996; Martins, 2005).

Finalmente, pelas suas características, o estilo assertivo é considerado o mais adaptativo já que quem o possui tem capacidade de reconhecer e gerir as emoções, tanto em si como no outro. Por este facto, esses indivíduos expressam de forma mais ajustada as suas necessidades desenvolvendo os seus relacionamentos de uma forma mais direta e natural, face a uma situação (Casares, 2009; Alberti & Emmons, 1990; Detry & Castro, 1996; Martins, 2005).

Deste modo, a pessoa assertiva caracteriza-se pela expressão de um conjunto de respostas coincidentes, verbais e não-verbais, (Castanyer, 2005; Vagos, 2006).

A expressão verbal assenta num discurso sucinto (Martins, 2005), mais extenso apenas no caso de justificação ou defesa de posição e, mesmo assim, respeitando a alternância característica do diálogo social (Detry & Castro, 1996). Essas pessoas refletem acerca da mensagem transmitida pelo parceiro de interação (Castanyer, 2005). No seu discurso estão presentes verbalizações positivas e mensagens na primeira pessoa, como por exemplo “Penso” ou “Sinto “ e “O que pensas?”, “O que sentes?” (Casares, 2009).

Relativamente ao comportamento assertivo não-verbal, caracteriza-se por ser concordante com a mensagem verbal transmitida, mantendo um contacto visual intermitente, firme e direto na fala e menos pronunciado no momento em que ouve; apresenta gestos e movimentos naturais, expressivos e adequados à mensagem verbal que quer transmitir; o tom de voz é regulado, bem entoado, uniforme, fluido, sereno, e confiante; a expressão facial e postura corporal são moderadas, natural, segura, inclinada para a frente, respeitando uma adequada distância entre os parceiros da interação, de acordo com o grau de intimidade e hierarquia, entre outros (Alberti & Emmons, 1990; Castanyer, 2005; Del Prette & Del Prette, 1999; Jardim & Pereira, 2006; Rakus, 1991).

As atitudes manifestam-se pela escuta atenta, procura de entendimento com o outro (interlocutor), respeito pelo outro, assunção de compromissos focados no encontro de soluções, explicação e comprovação das próprias intenções, prossecução e concretização de objetivos e linguagem sem rodeios (Casares, 2009).

Apresentados os aspetos essenciais que caracterizam os diferentes estilos de comunicação, parece-nos importante abrir um parêntesis, para desenvolver alguns aspetos que diferenciam o tipo de resposta dos indivíduos, ainda que esses mantenham consistência com o seu estilo predominante.

Deste modo, Jardim e Pereira (2006) esclarecem que o estilo de comunicação pode diferenciar-se, de acordo com os contextos sociais, os locais, os momentos e o parceiro ou situação social

Rakus (1991), por sua vez, também acrescenta um ponto pertinente a esta discussão ao efetuar a distinção entre relações mantidas e esporádicas sendo que nestas últimas, a resposta assertiva poderá evidenciar um menor nível empático. Em relação às relações mantidas, o mesmo autor distingue ainda as funcionais das íntimas, já que nas primeiras está mais patente a consideração e troca de sentimentos.

Face aos aspetos apresentados, depreende-se que o contexto interpessoal exerce influência na diferenciação do estilo de comunicação, uma vez que perante diferentes contextos os indivíduos ativam diferentes tipos de resposta social (Eceiza, Arrieta & Goni, 2008).

2.3.Avaliação e Intervenção na Assertividade

O facto de a assertividade abranger a dimensão comportamental, afetiva e cognitiva do funcionamento psicológico conduz a que a sua avaliação deva contemplar as mesmas, abrangendo ainda o desempenho destas na vida indivíduo (Castanyer, 2005; Del Prette & Del Prette, 1999).

O propósito da avaliação consiste em efetuar uma avaliação completa do desempenho social do sujeito, para reconhecer a existência ou não de problemas e/ou dificuldades assertivas (Castanyer, 2005; Del Prette & Del Prette, 2008). Para isso, torna-se necessário entender a forma como a pessoa atua nos vários contextos da sua vida e conhecer a ação do interlocutor que antecede o seu comportamento (Castanyer, 2005; Del Prette & Del Prette, 2008).

Neste sentido, é importante observar o comportamento assertivo verbal e não-verbal do sujeito, os sentimentos e/ou pensamentos que o acompanham, e as consequências advindas desse comportamento que podem reforçá-lo ou inibi-lo (Castanyer, 2005; Jardim & Pereira, 2006; Del Prette & Del Prette, 2008, 2009).

Assim, constata-se algum consenso nos autores Jardim e Pereira (2006), Spence (2003) e Del Prette e Del Prette (2005) no que se relaciona aos aspetos que devem ser contemplados na avaliação incidindo, de um modo geral, nos aspetos relativos à taxonomia de habilidades sociais apresentada por Del Prette e Del Prette (2001), ou seja, respostas comportamentais

verbais e não-verbais referentes aos domínios de dar e aceitar elogios, dar e receber críticas, fazer e recusar pedidos.

O processo avaliativo faz-se através da recolha de informação e posterior análise de cariz qualitativo e quantitativo, no primeiro caso por meio de observação direta dos comportamentos sociais verbais e não-verbais e através de entrevistas, e no segundo caso através de questionários ou inventários de autorresposta (Del Prette & Del Prette, 1999).

A observação, embora se trate de um ensaio comportamental em contexto de avaliação, pode substituir a desejável observação em contexto naturalista mas, na maioria das vezes, inexecutável pelas dificuldades e contingências inerentes a um processo desta natureza (Rakus, 1991). Para o efeito, o avaliador deve pedir ao sujeito para desempenhar o seu normal comportamento, de forma natural, o mais próximo possível da situação real, num contexto social difícil ou preocupante para aquele e proceder à sua observação (Del Prette & Del Prette, 1999).

Um outro meio de observação é o avaliador solicitar ao sujeito que registre os seus pensamentos e sentimentos, em contexto real, associados ao seu próprio comportamento e à situação social problemática (Del Prette & Del Prette, 1999). Pode ainda estender-se esse pedido a pessoas que interajam com o sujeito, sugerindo que observem e registem o comportamento daquele. Para isso, torna-se, no entanto, necessário que estes recebam treino de forma a efetuarem um registo descritivo objetivo dos comportamentos observados e das consequências sociais associadas (Del Prette & Del Prette, 1999).

Todas estas formas de observação, mencionadas anteriormente, possibilitam a recolha de informação acerca da funcionalidade do exercício social do sujeito e as situações sociais em que as suas dificuldades se manifestam (Castanyer, 2005; Spence, 2003). Isto, porque o nível assertivo define-se pela capacidade do sujeito obter reforço social em situações de risco, isto é a forma como o consegue fazer tendo em conta as exigências do contexto com que subjetivamente se confronta (Alberti & Emmons, 1990). No entanto estes meios de avaliação possuem graves limitações, pois a observação e o registo autoimposto pelo sujeito podem induzir a alterações mais ou menos voluntárias no próprio padrão de comportamento social autêntico, além disso apenas focam uma pequena amostra desse comportamento. Outra limitação são os enviesamentos cognitivos do sujeito que podem contaminar os seus registos (Del Prette & Del Prette, 1999).

Ainda relativamente aos métodos de avaliação qualitativa, a entrevista pode servir como meio de observação de desempenho do sujeito, sendo muito importante para se perceber a funcionalidade do seu comportamento social verbal e não-verbal (Spence, 2003).

Este método permite, também, recolher informação pertinente como o historial das dificuldades do sujeito, os seus recursos e competências, a qualidade das relações, os contextos sociais mais problemáticos, o reforço e/ou motivação implícitos no seu comportamento e o desejo de mudança (Del Prette & Del Prette, 1999; Rakus, 1991; Spence, 2003). Contudo, para que se possa questionar este tipo de informação é indispensável que se estabeleça uma relação empática com o sujeito baseada na confiança, atenção e reflexão (Rakus, 1991).

Existem já alguns guiões de entrevista semiestruturados para facilitar o avaliador na recolha da informação como, por exemplo, o Galassi Assertion Self-Assessment Table que corresponde a uma matriz dirigida a adultos, em que se pretende que estes avaliem 10 tipos de comportamento inerentes à habilidade assertiva relativamente a 9 categorias de pessoas com as quais se interrelacionam (amigos/as, esposo/a, pais, crianças, figuras de autoridade, colegas, entre outros). O objetivo é que o sujeito caracterize 90 células de resposta de acordo com o seu comportamento face à pessoa em questão, quer em termos de frequência, quer de ansiedade de desempenho.

Estes meios de avaliação embora vantajosos têm, todavia, graves limitações, pois quer a observação, quer o registo autoimposto pelo sujeito podem incitar alterações voluntárias ao padrão de comportamento social verdadeiro. Além disso focam-se apenas numa pequena amostra do comportamento. Por outro lado, a possibilidade de enviesamentos cognitivos por partes dos sujeitos pode originar a contaminação dos próprios registos (Del Prette & Del Prette, 1999).

Relativamente à avaliação quantitativa da assertividade tem sido amplamente utilizado questionários ou inventários de autorresposta, pois possibilitam recolher informação acerca das várias vertentes do funcionamento psicológico, nos vários contextos sociais. Esses, apesar de constituírem uma forma subjetiva de avaliação são fáceis e rápidos de aplicar, para além de evitarem o enviesamento no registo do observador/ avaliador (Del Prette & Del Prette, 1999).

Quanto aos instrumentos para medir a assertividade aponta-se a Assertiveness Scale for Adolescents, que considera a possibilidade de ocorrerem situações interpessoais assertivas e a Assertiveness Scale for Children and Adolescents, que avalia os distintos comportamentos:

assertivo, agressivo e passivo, não parecendo que nenhum dos casos tenha sido adaptado à população portuguesa.

Existem, ainda, outros instrumentos que avaliam as competências sociais para a faixa etária dos 4 aos 18 anos e que contêm uma subescala para a assertividade, como é exemplo a Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) que pretende avaliar competências de assertividade inapropriada, impulsividade, supér confiança ou isolamento (Matson & Wilkins, 1999).

Numa pesquisa de instrumentos para medir a assertividade dirigida por Vagos (2010), o autor chegou à conclusão que a maior parte dos instrumentos de avaliação da assertividade parece ter sido desenvolvida para a população adulta.

No que se relaciona à dimensão cognitiva do comportamento assertivo existe o Assertiveness Self-Report Inventory de Herzberger, et al., (1984 citado por Vagos, 2010), a Assertiveness Battery de Lorr e More (1981) e a Wolpe-Lazarus Assertiveness Scale de Wolpe e Lazarus (1966 citado por Arrindell, 1990).

A escala de Assertividade de Rathus (1973) visa medir o comportamento assertivo através da expressão adequada de sentimentos, afetos e comportamentos em situações interpessoais relativas à defesa dos próprios direitos. Esta escala é uma das mais utilizadas a nível internacional e das únicas que possuem uma análise psicométrica adequada (Rakus, 1991).

Não obstante, este instrumento estar amplamente difundido, o seu autor adverte para a falha em diferenciar comportamento assertivo de agressivo. No entanto, esse aspeto, não foi, impeditivo de esta escala ser selecionada para o nosso estudo empírico, justificando-se esta decisão no facto de parecer ser a mais indicada para o nosso público-alvo pela sua abrangência. Além disso, a adaptação à população portuguesa efetuada por Detry e Castro (1990, 1996) levou à definição de dois fatores: assertividade e não assertividade (Carochinho, 2002) que é, afinal, o que pretendíamos avaliar. Retomaremos a mesma, de uma forma mais detalhada, no capítulo reservado à metodologia.

Existem ainda, instrumentos que avaliam o desconforto e ou a tensão em ser-se assertivo, bem como a frequência com que o comportamento assertivo é praticado: O Assertion Inventory (Gambrill & Richey, 1975), a Scale for Interpersonal Behaviour (Arrindell, Groot, & Walburg, 1984).

Esta última escala tem sido aplicada em diferentes países, inclusive em Portugal (Vagos & Pereira, 2010 citado por Vagos 2010) em diversas populações de adolescentes com mais de 16 anos: estudantes, membros da comunidade, sujeitos em treino de competências, pacientes psiquiátricos e em casos de fobia social (Sarkova et al., 2005; Arrindell, Sanderman, Hageman, et al., 1990; Arrindell & Van der Ende, 1985; Arrindell, et al., 1988; 1999 citados por Vagos 2010). As várias adaptações a esta escala têm-lhe conferido adequados índices de consistência interna, fidelidade teste-reteste e validade de constructo (Vagos, 2010). Este instrumento é constituído por 50 itens, que pretendem avaliar duas escalas de resposta: desconforto ou tensão em ser assertivo e frequência da prática da assertividade, tendo sido proposta uma versão reduzida desta escala, composta por 25 itens, que demonstrou avaliar os mesmos constructos (Arrindell, Sanavio & Sica, 2002 citados por Vagos, 2010).

Foram também encontrados instrumentos de medida da dimensão cognitiva da assertividade como a Cognitive Scale of Assertiveness (Golden, 1981), o Assertive Self-Statement Test (ASST) (Schwartz & Gottman, 1976) e o Subjective Probability of Consequences Inventory (SPCI) (Fiedler & Beach, 1978). No entanto estes instrumentos são limitados, pois abordam apenas a essência cognitiva inerente à assertividade negativa, como a recusa de pedidos não razoáveis.

No que concerne a instrumentos de medida exclusivos para a dimensão Afetivo/emocional, a Escala de Ansiedade e Evitamento de Situações Sociais para Adolescentes (EAESSA) pretende avaliar a dimensão afetiva e comportamental de ansiedade social, relativamente a 6 cenários e tipos de interação social típicos da adolescência: interação com o sexo oposto, interação assertiva, observação por outros, interação em situações sociais novas, desempenho em situações sociais formais e comer e beber em público. Este instrumento foi construído para o público português e a sua adequabilidade psicométrica foi comprovada numa amostra adolescente alargada (Cunha, Gouveia, et al., 2008; Cunha, Gouveia, Salvador, et al., 2004 citados por Vagos, 2010). Este autor também a testou numa população adolescente tardia, confirmando-se a sua adequabilidade psicométrica.

Em relação a instrumentos desta natureza, a haver, não se encontrou mais nenhum. Esta situação parece estar relacionada com o facto de não ter existido investimento a este nível, de forma a acompanhar a evolução do conceito da assertividade

Relativamente aos programas de intervenção na habilidade assertiva, variam em função da etiologia das dificuldades sociais do sujeito: ineficiente aprendizagem de competências sociais; inibição da resposta assertiva por ansiedade face a situações sociais e interpretação

distorcida da realidade o que impossibilita a existência de uma resposta social adaptativa (Alberti & Emmons, 1990). De entre os objetivos a alcançar com essas intervenções sublinha-se o fortalecimento da resposta social de modo a torna-la competente e eficiente, melhorar as relações interpessoais, promover desenvolvimento socioemocional, prevenir situações de isolamento social e psicopatologias (Alberti & Emmons, 1990).

De uma forma geral, os programas de treino assertivo incluem respostas comportamentais verbais e não-verbais referentes aos domínios já citados anteriormente, aquando da apresentação dos aspetos inerentes à avaliação dos indivíduos. Contudo, na opinião de Ruben e Ruben (1989) a organização dos conteúdos a trabalhar deve ser personalizada de acordo com as necessidades do grupo que se pretende trabalhar e as circunstâncias contextuais e desenvolvimentais inerentes. O mesmo autor refere que os sujeitos devem, de um modo geral, receber instrução acerca do que se entende por assertividade e diferenciação dos estilos de comunicação (assertividade, passividade e agressividade).

Duckworth e Mercer (2006) consideram, também, importante transmitir informação simbólica acerca das regras inerentes ao comportamento assertivo. Como, por exemplo, persuadir os participantes de que a assertividade não é uma forma de “ganhar uma discussão” ou “levar os outros a concordar” mas, pelo contrário, reconhecer as situações tal como elas se apresentam e expressar de forma adequada os seus propósitos, de acordo com as suas exigências sociais e desenvolvimentais, e os contextos com que se confrontam no seu dia-a-dia.

O passo seguinte consiste em o indivíduo observar outro sujeito (modelo) a desempenhar o comportamento alvo para que o possa imitar e deste modo modelar o seu comportamento (Del Prette & Del Prette, 1999; Duckworth & Mercer, 2006; Rakus, 1991). Será igualmente importante que o sujeito pratique esse novo comportamento aprendido a partir de ensaios comportamentais pertinentes à sua vida quotidiana e com exposição gradual a situações mais exigentes (Del Prette & Del Prette, 1999; Duckworth & Mercer, 2006; Rakus, 1991). Para que esta técnica seja efetiva é necessário que haja um feedback corretivo positivo do comportamento, sendo igualmente importante, após o término da prestação do sujeito, que os intervenientes e o próprio sujeito deem indicações acerca do desempenho durante o ensaio otimizando o mesmo através de reforço pelo esforço e sucesso conseguido (Del Prette & Del Prette, 1999; Duckworth & Mercer, 2006; Rakus, 1991).

Thompson, et al., (1995; 1996) acrescentam que os ensaios comportamentais devem exercitar situações que envolvam gerir rejeição e gozo, negociar, integrar um grupo, resolver

problemas, falar com estranhos, entre outros. Bulkeley e Cramer (1990) asseguram que o treino destas situações proporciona resultados de aprendizagem positivos relatados pelos próprios participantes e observadores.

Spence (2003) menciona alguns aspetos que podem potenciar o efeito dos programas de treino, como: incentivar a participação ativa de todos os elementos do grupo; contar com o apoio de pares, pais, professores e/ou outros com valor significativo de forma a incentivar e reforçar a prática comportamental adequada; realizar sessões periódicas após a intervenção para reforçar a aprendizagem e manutenção dos ganhos; utilizar manuais estruturados, que garantam a adesão e a avaliação correta dos programas de intervenção.

Del Prette e Del Prette (1999) e Rakus (1991) recomendam que as intervenções de treino assertivo funcionem em contexto de grupo, colocando o ênfase nas relações horizontais, entre iguais, de acordo com os princípios interpessoais de igualdade, valorização de si próprio e do outro. Segundo os mesmos autores, as técnicas que caracterizam a dimensão cognitiva além de serem ensinadas são colocadas em ação favorecendo a reestruturação cognitiva através das relações estabelecidas e das experiências vividas. Este processo potencia as oportunidades de comparação social, modelagem e apoio mútuo (Del Prette & Del Prette, 1999; Rakus, 1991). É importante, no entanto, que o número de membros do grupo seja estabelecido no início e fechado logo de seguida, para que a dinâmica e consciência de grupo sejam criadas desde o início do treino assertivo (Del Prette & Del Prette, 1999). Igualmente importante é existir semelhança nas dificuldades e problemas inerentes ao grupo, de forma aos participantes encontrarem identificações entre si. Rakus (1991), por seu turno, adverte também para o tempo disponibilizado ao treino assertivo, sugerindo uma duração de 8 a 16 horas, em sessões de caráter teórico-prático.

Uma pesquisa realizada a programas de promoção de habilidade assertiva para jovens adultos desempregados, não encontrou nenhuma ocorrência, o que não significa que não possam existir. Foi possível, no entanto, aceder a programas desenvolvidos especificamente para desempregados. Tratam-se essencialmente de projetos ocupacionais que propõem a Educação e Formação de Adultos e /ou o desenvolvimento de competências e estratégias para a procura ativa de emprego. Ainda assim, em alguns casos constatou-se a presença de um ou mais módulos reservados ao desenvolvimento de competências socioemocionais, onde a aprendizagem assertiva concorre com outras habilidades, como a tomada de decisão. Quanto à avaliação dos referidos programas, embora se equacione que possam ter sido alvo de apreciação, não se conseguiu aceder a resultados.

Um programa estruturado para a promoção de competências sociais na infância e adolescência da responsabilidade de Spence (1995) combinou técnicas comportamentais e cognitivas em crianças e adolescentes dos 7 aos 18 anos. Este programa demonstrou eficácia no aumento do desempenho de competências sociais em sujeitos com problemas emocionais ou de desenvolvimento, especialmente ansiedade social (Spence, 1995). O mesmo constitui-se de 12 sessões semanais grupais com recurso a treino comportamental de competências sociais, com instrução nas componentes verbais e não-verbais do comportamento alvo; treino de percepção social que se baseia na interpretação correta de emoções e pensamentos pessoais e dos outros; técnicas de autorregulação ou autoinstrução, incluindo a automonitorização, autoinstrução e autorreforço; treino de resolução de problemas sociais; redução da função inibitória, com recurso a relaxamento, reestruturação cognitiva, incentivo e reforço (Spence, Donovan & Brechman-Toussaint, 2000).

Por sua vez, no que se refere à avaliação da eficácia dos programas de treino assertivo, os autores Duckworth e Mercer (2006) e Ruben e Ruben (1989) são perentórios em eleger a avaliação ecológica. Na opinião destes autores, esta forma de avaliação baseia-se na premissa de que não basta adquirir conhecimento simbólico e ético acerca da assertividade mas, acima de tudo, é importante o seu exercício pleno, de forma a transformar a aprendizagem assertiva em comportamentos efetivos e generalizados aos diferentes contextos sociais.

A avaliação de um programa de ensino assertivo dirigido à faixa etária correspondente ao início da adolescência, realizado por Thompson, Bundy e Broncheau (1995) mostrou que apesar de os adolescentes beneficiarem de aprendizagem acerca do que caracteriza as respostas assertivas, este benefício não transparecia na sua prática comportamental. Resultados semelhantes foram encontrados em outros programas de treino de competências sociais com adolescentes, de natureza comportamental, principalmente em contexto escolar, que incluíam roleplay da prática comportamental adequada a contextos sociais pertinentes (Bulkeley & Cramer, 1990). Os participantes do grupo de intervenção demonstraram melhoria de competências avaliadas pelo próprio e pelo observador, não se constatando qualquer influência ao nível das suas relações interpessoais com pares (Bulkeley & Cramer, 1990).

Thompson, Bundy e Wolfe (1996) referem que os programas de treino assertivo na adolescência poderão ser maximizados, caso se contemplem aspetos motivacionais de autorregulação, gestão de pensamento, prática comportamental e recurso a roleplay visando situações de interesse e pertinência para o público participante

Os autores Derry e Stone (1979), Jacobs e Cochran (1982) e Spence (2003) também consideram vantajosa a conjugação da reestruturação cognitiva à prática comportamental fazendo alusão a benefícios obtidos em estudos anteriores. Esses resultados mostram maiores níveis de prática assertiva, uma vez que este processo facilita a generalização desta prática a situações do dia-a-dia, bem como a aplicação das competências aprendidas. Tem também sido constatada a redução de autodeclarações negativas e crenças irracionais e uma menor ansiedade em situações interpessoais assertivas (Derry & Stone, 1979; Jacobs & Cochran, 1982; Spence, 2003). Para além dos aspetos já mencionados Baldiviesco (2006) acrescenta que a avaliação de um programa de intervenção deve abranger as várias dimensões e contemplar as mudanças percebidas. Relativamente aos tempos de avaliação, devem comparar-se os momentos pré e pós programa, tendo a preocupação de realizar outras formas de avaliação ao longo do processo (Baldiviesco, 2006).

Capítulo III - Inteligência Emocional

Capítulo III - Inteligência Emocional

De acordo com Moreira (2004) as emoções estão presentes em todos os momentos da vida do indivíduo intervindo, de alguma forma, nas suas atividades. Elas afetam a sua vivência em diferentes dimensões, sendo que a forma como se manifestam determina o funcionamento do sujeito e os resultados que obtém quer ao nível da satisfação das suas necessidades, quer da qualidade das suas interações sociais (Moreira, 2004).

Possuir habilidade para identificar e diferenciar as emoções, perceber a sua função e ponderar sobre elas é essencial para que o indivíduo tenha uma compreensão e regulação emocional ajustada (Barett & Gross citados por Vaz, 2009). A aquisição destas aptidões é tida como uma importante tarefa desenvolvimental, sendo que a infância e a adolescência são considerados os períodos mais críticos para a sua aprendizagem (Cole, Michel & Teti, 1994 citados por Reverendo, 2011).

A interação humana está diretamente relacionada com as emoções, já que estas estão subordinadas aos atos e respostas que advêm dessa interação, numa ligação entre o indivíduo e o meio (Lazarus, 2006 citado por Reverendo, 2011).

É naturalmente com a família que a criança faz aprendizagens significativas a partir da imitação dos adultos e dos exemplos que lhe são passados. Mais tarde, com a convivência com outras crianças, em meio escolar, experimenta diferentes contextos e relações recorrendo às suas capacidades socioemocionais para manter o equilíbrio, aquando do surgimento de obstáculos (Bee, 1997; Vale, 2009; Woyciekoski & Hutz, 2009). Por sua vez, a sua interação com os pares e adultos é facilitada pela competência e habilidade que vai adquirindo no processo de desenvolvimento emocional (Cardoso, 2011).

A importância das emoções para a nossa vida conduz-nos à necessidade de compreender o conceito de competência emocional encontrando correspondência na designação de Inteligência Emocional. Deste modo, ao longo deste capítulo abordaremos os aspetos mais importantes relacionados a esse constructo dando primazia à sua definição.

3.1. Definição de Competência Emocional

O conceito da inteligência emocional como sinónimo de competência emocional foi desenvolvido em inúmeros artigos publicados na década de 90, dando origem a diferentes modelos (Salovey & Mayer, 1990).

Goleman (1995) chamou, pela primeira vez, a atenção para o conceito de inteligência emocional, ao demonstrar o seu potencial em termos de capacidades para o trabalho. Este autor criou, então, o termo inteligência emocional como sinónimo de competência emocional para sentir, entender, controlar e alterar, de forma organizada, quer o próprio estado emocional, quer o de outra pessoa, tendo incluído na sua definição aspetos da personalidade.

Todavia, este conceito já tinha sido proposto anteriormente por Salovey e Mayer (1990) tendo sido apresentando como um tipo de inteligência social que envolve a capacidade de controlar e distinguir as emoções e sentimentos quer em si, quer no outro refletindo-se ao nível do pensamento e da ação.

Para Goleman (1995) a inteligência emocional envolve cinco áreas: a autoperceção (aptidão do sujeito para se conhecer a si próprio, em termos comportamentais, face à relação que estabelece consigo próprio e com outros, nas diversas circunstâncias de domínio social e profissional); o autocontrole (capacidade de gestão das próprias emoções, estado de espírito e humor e habilidade para lidar com os sentimentos, controlar a tristeza, a ansiedade, a frustração e a irritabilidade e promover bem-estar); a automotivação (habilidade de encontrar motivação para realizar atividades e tarefas importantes na prossecução de objetivos, não obstante as circunstâncias); empatia (capacidade empática para captar sinais sociais reveladores das necessidades dos outros, ou do que estes pretendem) e a aptidão social (capacidade de relacionamento interpessoal competência em entender as emoções dos outros, que determina o sucesso das relações e conduz à popularidade, liderança e eficiência da gestão de equipas).

Esta última área pela sua incidência relaciona-se de forma direta com a competência social, estando também interligada à habilidade assertiva. Na verdade, quando se abordam questões do âmbito das emoções e da competência emocional é impensável não abordar os aspetos sociais já que estes não se podem separar das emoções sociais (Freitas, Franco & Sousa, 2012).

Mais tarde, Mayer e Salovey (1997, p. 15) redefiniram este conceito mencionando que “a inteligência emocional envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de

expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual. Este processo deu origem ao modelo de quatro níveis: percepção das emoções; uso da emoção como auxiliar do pensamento, resolução de problemas e criatividade; compreensão de emoções e seu controle para crescimento pessoal.

Entretanto, outros autores foram propondo também os seus modelos, como é o caso de Rovira (1998) que defende doze competências emocionais, a saber: capacidade para valorizar mais os aspetos positivos do que os negativos; capacidade de autoanálise e reconhecimento das emoções; aptidão em expressar emoções; autocontrole emocional; capacidade empática; capacidade para tomar decisões adequadas (que contemplem a emoção e a razão); automotivação (capacidade para desenvolver interesse por algo ou por alguém); autoestima (capacidade de sentir-se confiante na resolução de problemas ou aceitar desafios); capacidade para dar e receber afetos; capacidade de valorizar e enriquecer a existência; capacidade de resiliência (para superar contrariedades, deceções e críticas) e, por último, capacidade integradora de aspetos cognitivos e emocionais.

Por sua vez, Boccardo, Sasia e Fontela (1999) propuseram também um modelo a cinco dimensões: autoconsciência emocional (para obter conhecimento acerca das próprias emoções e estar apto a tomar decisões adequadas nos momentos de grande tensão); autocontrolo emocional (forma de ajustar as emoções aos sentimentos, na superação e resolução de problemas); automotivação (energia emocional que permite encontrar soluções e realizar projetos e sonhos), reconhecimento das emoções dos outros (atitude empática nos relacionamentos); aptidão para as relações interpessoais(ter e receber afetos).

Elias, Tobias e Friedlander (1999) expuseram, no seu modelo, cinco únicas competências que devem integrar a inteligência emocional, são elas: ter consciência das próprias emoções e das dos outros; possuir empatia e respeito pelas considerações dos outros; controlar os impulsos emocionais; definir objetivos positivos e encontrar meios para realizá-los; e ter competências sociais.

Finda a década 90, Mayer, Salovey e Caruso (2000, p. 267) avançam com uma definição mais específica de inteligência emocional definindo-a como a ” (...) habilidade para reconhecer o significado das emoções e suas inter-relações, assim como raciocinar e resolver problemas baseados nelas. A inteligência emocional está envolvida na capacidade de perceber emoções, assimilá-las com base nos sentimentos, avaliá-las e gerenciá-las”.

Weisinger (2001, p.14) avança com uma definição de inteligência emocional que equivale ao uso inteligente das emoções, afirmando que possuir inteligência emocional é sinónimo de “fazer intencionalmente com que as emoções trabalhem a seu favor, usando-as como uma ajuda para ditar seu comportamento a seu raciocínio de maneira a aperfeiçoar seus resultados”. Por sua vez, Martineaud e Engelhart (2002) expõem a sua versão definindo a inteligência emocional como a capacidade de ler os sentimentos, controlar impulsos, raciocinar, ser otimista e manter a calma perante confrontos e evidências, bem como a capacidade de escutar o outro.

As várias definições de inteligência emocional têm-se sucedido, constatando-se a presença de consenso em alguns aspetos. Contudo, para Barrett, Gross, Conner, e Benvenutoo (2001 citado por Vaz, 2009) o aspeto mais importante do processamento emocional é a competência de diferenciar as emoções, pois possibilita a expressão emocional e a promoção de estratégias de regulação emocional. Esta competência advém da capacidade de compreensão que o sujeito possui ao experienciar uma variedade de emoções, seguindo-se a sua compreensão, bem como o conhecimento das regras e convenções sociais para a expressão emocional (Nannis, 1988 citado por Cardoso, 2011).

O sistema criado por Mayer, Caruso e Salovey (2000) representa o modelo corrente mais razoável, sendo este mesmo facto justificado pelos próprios autores ao referirem que a existência de uma inteligência mais abrangente que inclua a inteligência emocional pode ser um preditor mais decisivo das capacidades humanas, do que uma inteligência que não a inclua. Sendo visível a equiparação que fazem entre a inteligência emocional e a habilidade mental.

3.2. Função da Competência Emocional

Estudos em Psicologia têm demonstrado que as competências emocionais são cruciais para a adaptação dos indivíduos ao meio e ao envolvimento nas relações, sendo fundamentais para se obter sucesso. Silva e Duarte (2012) na sua obra defendem a existência de uma correlação entre competência emocional, sucesso académico, profissional e até mesmo familiar. Por esta razão, Mayer e Salovey, (1997) consideram a inteligência emocional, um fator decisivo para a adaptação e o desenvolvimento positivo. Os mesmos autores defendem que o bem-estar e o sucesso de vida estão mais dependentes destas competências emocionais do que propriamente das competências intelectuais.

De acordo com Matthews, Zeidner e Roberts (2002 citados por Woyciekoski & Hutz, 2009), cada vez mais psicólogos destacam a importância em se possuir a capacidade de compreender quer as emoções próprias, quer as dos outros, por considerarem um fator determinante para uma vida satisfatória. Woyciekoski e Hutz (2009) são da opinião de que os indivíduos que incorporam as emoções no pensamento tendem a utilizar as emoções positivas como forma de aumentar a criatividade despendendo, assim, um menor esforço no processamento de informação, bem como na resolução de problemas de nível emocional. Deste modo, indivíduos autoconscientes e sensíveis ao outro têm maior habilidade para gerir as questões de uma maneira mais refletida e adequada à circunstância, inclusive perante situações adversas. Ao invés disso, indivíduos com dificuldades em reconhecer as suas emoções e as dos outros têm maior probabilidade de se envolver em desentendimentos, sentir frustração e fracassar nas suas relações (Woyciekoski & Hutz, 2009).

Goleman (1995) defende que as competências emocionais são imprescindíveis para lidar de forma funcional com as situações críticas, para adequação e adaptação à realidade presente e para gerar respostas ajustadas aos diferentes contextos. Salovey e Mayer (1990) também defendem que a utilização inteligente das capacidades emocionais promove a regulação eficiente do afeto. Petrides, Pita e Kokkinaki (2007 citados por Matos, 2013) acrescentam que a percepção de competência para lidar com situações de elevada carga emocional, contribui para uma avaliação eficaz e para uma resposta eficiente em todas as circunstâncias.

Para Davis e Humphrey (2012), a inteligência emocional pode diminuir o stress ao promover estratégias de coping que permitam ao indivíduo adaptar-se às situações, uma vez que estes processos são dependentes de competências ou recursos-chave pessoais representados pela inteligência emocional, quer seja entendida como aptidão quer como traço.

Os mesmos autores diferenciam esses dois constructos ao referirem que a inteligência emocional, enquanto aptidão, influencia a atenção para os agentes stress, mas enquanto traço é fundamental para o desenvolvimento e implementação de mecanismos de coping bem-sucedidos.

Mavroveli, Petrides, Rieffe e Bakker (2007) consideram que a componente bem-estar da inteligência emocional traço pode revelar-se muito importante no processo de ajustamento, pois as emoções positivas levam ao desenvolvimento de meios físicos, intelectuais e sociais indispensáveis ao coping bem-resolvido.

De acordo com Cró e Pinho (2011, p. 2), as competências emocionais permitem ao ser humano “ (...) compreender e lidar com os seus sentimentos, interagir com outras pessoas e afirmar-se como pessoa, pensar sobre si mesma e responsabilizar-se perante si e os outros”.

Schwarz (1990 citado por Woyciekoski & Hutz, 2009) acrescenta que a competência emocional melhora o processo cognitivo, transformando a cognição de forma a facilitar o pensamento.

Weisinger (2001) acredita que a nível laboral, a competência emocional pode levar a resultados produtivos, tanto para o sujeito como para a entidade para a qual trabalha. Por outro lado, a ausência dessas competências prejudica o progresso e o sucesso do indivíduo no local de trabalho. A este respeito Cury (2008) também é da opinião de que o sucesso de uma pessoa depende da sua inteligência emocional, defendendo que o desenvolvimento das competências inerentes à inteligência emocional gera maior qualidade de vida e bem-estar nas pessoas, com repercussões a todos os níveis, nomeadamente a nível laboral. De acordo com o mesmo autor, os sujeitos passam a relacionar-se de maneira mais agradável uns com os outros, sendo visível uma maior tendência para a redução de conflitos desnecessários e uma maior atenção aos objetivos da empresa.

Também Salovey, Bedell, Detweiler e Mayer (2000) partilham a opinião de que a inteligência emocional poder concorrer para os comportamentos nas organizações, nomeadamente no que se refere ao desempenho do sujeito no local de trabalho e as relações interpessoais que desenvolve neste contexto. Na opinião dos mesmos autores, os ambientes profissionais caracterizam-se por relacionamentos interpessoais e por conflitos frequentes sendo pertinente desenvolver, nas pessoas, a sua inteligência emocional.

3.3. Avaliação e Intervenção na Competência Emocional

Também aqui, os problemas e dificuldades constatados na definição teórica da inteligência emocional repercutem-se ao nível da medição (Woyciekoskite & Hutz, 2009).

Woyciekoskite e Hutz (2009), baseados em estudos teóricos, equiparam a inteligência emocional a um outro qualquer tipo de inteligência estando, inclusive, sujeita a comprovação empírica. Os problemas emocionais quando avaliados têm respostas certas ou erradas podendo alternar na sua avaliação, de acordo com o consenso de um grupo, a opinião de especialistas, ou pela própria avaliação de desempenho do sujeito através de um determinado

teste. Pode ainda correlacionar-se as habilidades medidas, com as de outros testes de habilidades mentais (Woyciekoskite & Hutz, 2009).

Brackett e Mayer (2003 citados por Woyciekoskite & Hutz, 2009) referem que existe atualmente grande diversidade de instrumentos de avaliação da inteligência emocional. Contudo, os mesmos autores aludem às dificuldades inerentes à sua mensuração, quer devido à delimitação do constructo, quer aos instrumentos utilizados para medir essa competência.

Os autores Petrides e Furnham (2001 citados por Matos, 2013) tentaram organizar o constructo inteligência emocional efetuando uma distinção entre a inteligência emocional como traço (ou traço de autoeficácia emocional) e a inteligência emocional como aptidão (também denominada aptidão cognitiva-emocional). Esta distinção refere-se ao tipo de medida usado na operacionalização (Matos, 2013). A primeira relaciona-se com as disposições comportamentais, as capacidades autopercebidas e avaliam a percepção da mesma. A segunda foca-se nas aptidões relacionadas com as emoções e avalia a inteligência emocional.

Os instrumentos de medição da inteligência emocional podem ser de desempenho, que servem para medir a habilidade do sujeito em tarefas específicas, ou de autorrelato que são questionários onde o indivíduo seleciona as habilidades que entende possuir (Woyciekoskite & Hutz, 2009).

Os de desempenho pedem ao sujeito para resolver atividades relacionadas com o reconhecimento das próprias emoções e das outras pessoas, e para identificar respostas socialmente adequadas, enquanto os de autorrelato solicitam que o sujeito forneça informações acerca do seu nível de inteligência emocional, a partir de diversas situações associadas a si e aos outros (Roberts, Mendoza & Nascimento, 2002; Freitas & Noronha, 2006).

Os autores Roberts, Mendoza, e Nascimento (2002) mencionam o diminuto número de estudos que empregam medidas de inteligência relacionadas com a inteligência natural. Alguns testes realizados à inteligência emocional evidenciam resultados fidedignos, todavia Woyciekoskite e Hutz (2009) sugerem que deve ser feito um maior investimento nesta área, ao nível do desenvolvimento de medidas de desempenho, uma vez que o aspeto psicométrico é determinante para que a inteligência emocional alcance o estatuto de inteligência.

Apesar de existir bastante convergência entre os investigadores no que respeita o constructo de inteligência emocional, o mesmo não se verifica em relação ao método para medi-la (Salovey, Woolery & Mayer (2001 citados por Rego & Fernandes, 2005).

De acordo com Matthews, Zeidner e Roberts, (2002 citado por Woyciekoskite & Hutz, 2009), um teste à inteligência emocional deve compreender quatro critérios: fidedignidade, validade de conteúdo, validade preditiva e validade de constructo.

Uma pesquisa realizada a testes de medida da inteligência emocional encontrou o Mayer Emotional Intelligence Scale (MEIS) validado para a população do Brasil por Bueno e Primi (2003) e o Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) de Mayer, Caruso e Salovey (2000), que corresponde à versão subsequente do mesmo teste, visam medir a inteligência emocional como uma competência emocional e/ou um conjunto de habilidades, e não por meio de dimensões da personalidade. Além disso, parecem ser os únicos que possuem validade de conteúdo e de constructo, principalmente validade convergente e discriminante (Brackett & Mayer, 2003; Roberts, Zeidner & Matthews, 2001; Zeidner, Matthews & Roberts, 2001 citados por Woyciekoskite & Hutz, 2009).

O modelo da autoria de Mayer, Carruso e Salovey (2000) merece um maior destaque, pelo investimento desenvolvido no sentido de definir e medir a expressão emocionalmente inteligente.

Woyciekoskite e Hutz (2009) apontam outros testes igualmente reconhecidos, o Emotional Quotient Inventory (EQ-i) de Bar-On (1997) e o Schutte Self-Report Inventory (SSRI) de Schutte et al., (1998), ambos correspondendo a escalas de autorrelato.

O Questionário de Inteligência Emocional (QIE) de Rego e Fernandes (2005) também visa medir a competência emocional através de várias subescalas de habilidades emocionais. Este questionário na sua versão original é constituído por 96 itens que avaliam 6 dimensões da inteligência emocional, tais como: sensibilidade emocional, empatia, compreensão das emoções próprias, autoencorajamento, compreensão das emoções dos outros e autocontrolo emocional, numa escala tipo Likert de 1 a 7 pontos em que 1 corresponde “a afirmação não se aplica rigorosamente nada a mim” e 7 corresponde a “afirmação aplica-se completamente a mim”. Esta escala denota boas propriedades psicométricas nos vários domínios que a compõem. Uma proposta mais reduzida deste questionário, com apenas 24 itens, foi adaptada pelas investigadoras Célia Barreto Carvalho e Suzana Nunes Caldeira para a população adolescente. A escassez de instrumentos traduzidos e adaptados para a população portuguesa

e cuja utilização fosse gratuita, conduziu a que adotássemos a mesma no nosso estudo empírico, não obstante a mesma se encontrar em versão de investigação. Retomaremos, a ela, novamente, no capítulo reservado à metodologia.

Relativamente à controvérsia gerada entre questionários de competência e escalas de autorrelato, os autores Mayer, Salovey e Caruso (2002) defendem o uso de testes de desempenho em detrimento dos baseados em autorrelato, justificando com o facto de as escalas de performance serem mais indicadas para medir a capacidade de pensamento abstrato e de gerarem pensamentos sobre emoções. Um outro aspeto a considerar é o facto de os testes de desempenho dificultarem a simulação de habilidade, evitando a subjetividade envolvida na avaliação das competências emocionais (Roberts, Mendoza & Nascimento, 2002).

Ainda nesta linha de argumentação, Brackett e Mayer (2003 citados por Woyciekoskite & Hutz, 2009) afirmam que os autorrelatos não medem habilidades emocionais. As suas críticas incidem no facto de as medidas de inteligência emocional não serem confiáveis, por este ser um processo que envolve a capacidade apurada do indivíduo para selecionar as suas habilidades pessoais. Assim sendo, as pessoas são informantes das suas habilidades não existindo rigor neste tipo de medição. De forma idêntica, os autores Bueno e Primi (2003) que inclusive validaram a Mayer Emotional Intelligence Scale (MEIS)) defendem que esta forma de medição da inteligência é inadequada, considerando contraditório questionar um indivíduo sobre o quanto se considera inteligente. Para os autores Roberts, Mendoza e Nascimento (2002) a razão para esses testes serem mais numerosos e muito divulgados deve-se, essencialmente, à sua testagem fácil e ao menor dispêndio de tempo utilizado na sua administração.

Uma investigação mais recente efetuada por Bastian, Burns e Nettelbeck (2005 citados por Woyciekoskite & Hutz, 2009) mostra que as escalas de autorrelato de inteligência emocional estão mais relacionadas com as escalas de personalidade, do que com as que medem o desempenho da inteligência emocional. A este respeito, os autores Mayer, Salovey e Caruso (2002) afirmam que a inteligência emocional deve ser definida através das habilidades e nunca por dimensões da personalidade, argumentando que só desse modo se assegura a validade discriminante, por exemplo em relação a constructos de personalidade. Petrides (2010 citado por Matos, 2013) contrapõe ao defender que se deve compreender as características da inteligência emocional como traços de personalidade, ao invés de aptidões, competências ou facilitadores mentais, pois só este entendimento permite a aceitação do seu valor subjetivo Neste sentido defende que o recurso a instrumentos de autorrelato respeita a

subjetividade da resposta emocional, e integra o significado intrínseco descritivo que as qualidades intra e interpessoais têm para o sujeito.

Como forma de ultrapassar os aspetos negativos associados às escalas de autorrelato, Roberts, Mendoza e Nascimento (2002) mencionam a necessidade de realizar estudos demonstrativos da existência ou não de correspondência entre as respostas dos sujeitos evidenciados nos autorrelatos com as de pessoas próximas daquele. Essa informação seria muito importante, porquanto possibilitaria esclarecer se a avaliação feita pelos próprios é genuína, se de facto está presente uma habilidade pessoal de inteligência, ou se é apenas o reflexo da competência social desejada.

Como benefícios advindos dos testes de desempenho Woyciekoskite e Hutz (2009) apontam o desempenho máximo, a avaliação externa e a possibilidade diminuta de respostas enviesadas. Por outro lado, mencionam como obstáculos à sua utilização o facto de a sua testagem ser complicada e envolver um maior dispêndio de tempo na administração do instrumento.

Os mesmos autores salientam o facto da cultura e a sociedade influenciarem a forma como determinada emoção é vivenciada, sendo que a avaliação e interpretação das mesmas deve ser feita de acordo com as normas existentes, em função da resposta emocional adequada.

A perspetiva de que as competências emocionais são fundamentais para a adaptação tem motivado o interesse pela temática da inteligência emocional e para o desenvolvimento de programas de aprendizagem socioemocional, quer nas escolas quer em contextos relacionados com o trabalho (Woyciekoskite & Hutz, 2009).

Efetivamente tem-se constatado um aumento considerável de programas desenvolvidos para a promoção de habilidades emocionais, no contexto organizacional (Woyciekoskite & Hutz, 2009).

Moreira e Melo (2005) referem a existência de uma série de programas ao nível da prevenção pra situações problemáticas específicas, que atuam simultaneamente ao nível da promoção de competências emocionais.

A aprendizagem emocional não faz parte do currículo escolar, como acontece com os outros conteúdos intelectuais. No entanto, no parecer de Fernández- Berrocal e Aranda (2008 citados por Freitas, Franco & Sousa, 2012) ela pode ser promovida de muitas formas. Uma delas é a aplicação de programas de inteligência emocional que abranjam habilidades

emocionais baseadas na capacidade de perceber, compreender e regular as emoções, de acordo com o modelo descrito por Mayer e Salovey (1997).

A este respeito, surgiu nos Estados Unidos da América um movimento especialmente interessante que se denomina o Social Emotional Learning (SEL), e que corresponde a um processo de ensino através do qual as crianças e jovens alcançam conhecimentos, desenvolvem atitudes, capacidades para gerir as suas emoções e, simultaneamente adquirem habilidades sociais importantes (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (Freitas, Franco & Sousa, 2012). A importância dos SEL não se traduz apenas no desenvolvimento emocional e social dos sujeitos, refletindo-se também ao nível das aprendizagens escolares, do crescimento ético, desenvolvimento da personalidade, diminuição de problemas comportamentais e sofrimento emocional (Freitas, Franco & Sousa, 2012). Por este motivo, são fonte inspiradora para os programas implementados nas escolas, ao abrigo do Programa Nacional de Saúde. Neste sentido, os programas que parecem surtir melhores resultados são os que usufruem de comprovação teórica mais consistente, e os que empregam uma metodologia mais interativa (Diekstra & Gravesteyn, 2008; Durlak, Dymnicki, Taylor Weissberg & Schellinger, 2011 citados por Freitas, Franco & Sousa, 2012).

II Parte: Estudio Empírico

Capítulo IV- Programa “Alinha com a Vida”

Capítulo IV- Programa “Alinha com a Vida”

4.1 Contexto do Programa

O programa de competências socioemocionais “Alinha com a Vida” encontra-se ainda em processo de investigação. Este projeto foi desenvolvido no âmbito do segundo ano do curso de mestrado em psicologia, no qual esta dissertação se insere, em colaboração com um grupo de colegas de mestrado (Arruda, Freitas, Raposo, Soares, Tavares) e sob orientação das respetivas professoras orientadoras Suzana Nunes Caldeira e Célia Barreto Carvalho.

A proposta de implementação deste programa para este público, insere-se numa perspetiva promocional, tem como base a premissa de que os programas de intervenção em contexto socioemocional não devem ter como população alvo unicamente pessoas com défices a estes níveis, mas sim todas as pessoas, obtendo destas aprendizagens um maior sucesso nas suas relações interpessoais e estendendo esse benefício aos outros contextos da sua vida.

A situação de desemprego aumenta a vulnerabilidade dos indivíduos, podendo esse especto constituir dificuldade no momento de integração no mercado de trabalho. A precaridade do trabalho, a situação do desemprego prolongado e a falta de ocupação podem ocasionar falta de oportunidade para estas pessoas estimularem, aproveitarem ou verem valorizadas as suas habilidades ocasionando, por seu turno, desmotivação e falta de envolvimento na procura ativa de emprego (Rolim, Vieira, Jacoby, & Krug, 2011).

Relativamente a esses aspetos, Ferreira (2011) defende ser fundamental desenvolver as competências que as pessoas já possuem, desbloqueando-as e fazendo com que se apercebam da sua existência dotando-as de mecanismos, aptidões e ferramentas de forma a fazerem face às situações de crise com que se deparam no seu percurso de vida, como é exemplo a situação do desemprego. De acordo com o mesmo autor, o desenvolvimento dessas competências permite a promoção do empowerment, através do aumento da autoestima, aperfeiçoamento da dinâmica interrelacional, reforço e/ou aquisição de novos conhecimentos que lhes permitam alterar ou melhorar as competências e comportamentos que tinham anteriormente.

Este programa foi proposto a desempregados através de uma ação de sensibilização, dos mesmos, para as vantagens das competências socioemocionais convidando todos aqueles que quisessem empoderar-se e/ou aumentar a sua resiliência a participarem no programa. Assim, este programa, constituiu um momento de aprendizagem onde, além de promover educação socioemocional, permitiu desenvolver estratégias para lidarem melhor com a

imprevisibilidade e a mudança capacitando-os para transformarem em desafios, os obstáculos do dia-a-dia.

O Alinha com a vida constituiu igualmente uma forma de colocar em prática o preconizado por Ornelas (2008), ou seja, criar uma situação de intervenção em contextos comunitários que fosse capaz de contribuir, decisivamente, para o aumento da participação cívica e para o aprofundamento da democracia, através da promoção de competências e desenvolvimento dos indivíduos tornando-os parte ativa no seu processo de inclusão social. Assim, a nossa ação foi no sentido de encorajar este grupo de pessoas a manter o controlo sobre as suas vidas, a estabelecer os seus próprios objetivos de prossecução na procura de emprego, tornando-os ativos no seu processo de mudança.

A implementação do “Alinha com a Vida” para um público que se caracteriza como jovem, com baixa escolaridade, em situação de dependência económica e desemprego pretendeu ir além do domínio da intervenção socioeducativa, atuando simultaneamente como intervenção psicossocial “ (...) um trabalho de relação direta entre facilitador-interventor (...) que incide em transformações nas histórias, ou melhor, na vida cotidiana, espaço onde as histórias pessoais, grupais ou coletivas ocorrem” (Sarriera, 2004, p.25).

Visto por este prisma, os formandos ao integrarem este programa, além de usufruírem de uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, encontram também um espaço de convívio e um ambiente promotor de suporte social. Sentem que não estão sozinhos na situação, identificam as dificuldades dos outros com as suas e apoiam-se uns nos outros no encontro de soluções ou de estratégias de coping (Sarriera, 2004).

Assim, ao longo do programa, os jovens adultos tiveram a oportunidade de se empoderar através de dinâmicas de treino, procedimentos e estratégias de desenvolvimento pessoal, que visaram possibilitar uma participação mais eficaz e construtiva na vida social e laboral, para melhor enfrentar as adversidades atuais do mercado de trabalho.

4.2. Apresentação do Programa

O quadro 1 abaixo apresentado representa, de forma esquemática, os procedimentos, as sessões, as abordagens temáticas e os materiais utilizados na implementação do Programa “Alinha com a Vida”.

Quadro 1 – Síntese do Programa “Alinha com a Vida”

Procedimentos	Nº de sessões	Temas	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> - Introdução teórica - Trabalho sobre a - temática específica - Revisão de TPCs - Tarefa individual - Tarefa de grupo, - Explicação do TPC para a próxima sessão. 	Sessão 1	Apresentação do “Alinha com a vida”	-Data Show;
	Sessão 2	As Emoções Básicas (1)	-computador;
	Sessão 3	As Emoções Básicas (2)	Caderno de
	Sessão 4	O Modelo Evolucionário	instrumentos;
	Sessão 5	Emoções Sociais (1)	-Fichas de
	Sessão 6	Emoções Sociais (2)	atividade;
	Sessão 7	Competências Sociais (1)	- Canetas
	Sessão 8	Competências Sociais (2)	
	Sessão 9	Tomada de Decisão	
	Sessão 10	Balanço e Encerramento	

Conforme se pode observar, a partir do quadro 1, o programa “Alinha com a Vida” constituiu-se de 10 sessões, de carácter semanal, com a duração de 90 minutos, desenvolvidas entre janeiro e abril do presente ano (2014), e teve os seguintes objetivos norteadores: fomentar o conhecimento das emoções básicas e secundárias; promover a capacidade para identificar emoções básicas e secundárias em si e no outro; ativar formas adequadas e positivas de lidar com os diferentes estados emocionais; promover a automotivação, a empatia e a assertividade considerando o seu papel facilitador de sucesso e adaptação à vida. Assim, visou treinar a aplicação de competências sócioemocionais, nomeadamente a comunicação assertiva e a tomada de decisão, ferramentas importantes para aumentar a resiliência e favorecer a superação de dificuldades e problemas.

Na primeira sessão apresentou-se o programa e implementou-se uma atividade de quebra-gelo com vista a concretização dos seguintes objetivos:

- Identificar os elementos do grupo;
- Derrubar barreiras da vergonha
- Desenvolver laços de confiança entre o grupo;
- Determinar regras de convivência no grupo;
- Zelar pela ética do grupo.

Relativamente às regras de convivência em grupo, os aspetos referidos, nesse primeiro encontro, restringiram-se ao respeito pelo outro e pelas normas de funcionamento (como

respeitar o horário da sessão). Estabeleceu-se também um contrato de participação que salvaguardava a desistência do programa a qualquer momento.

A seleção dos domínios teóricos foi realizada de acordo com o que se considerou pertinente explorar, tendo o programa sido concebido para ser implementado em escolas secundárias do concelho de Ponta Delgada, com adolescentes a frequentar o 8^a ano de escolaridade.

A estudante de mestrado contribuiu, para o referido programa, ao nível da criação de materiais e desenvolvimento de estratégias de treino assertivo para duas sessões. A especificidade do público-alvo, do presente estudo, jovens adultos desempregados com baixas habilitações académicas, conduziu a que a estudante além da referida tarefa se incumbisse de adaptar uma das sessões para o público adolescente, para ser implementada pelas colegas nas escolas. Por outro lado, sentiu idêntica necessidade de proceder à adaptação, para o seu público, dos conteúdos relativos às sessões concebidas pelas colegas.

A organização das sessões enquadrou-se na perspetiva de desenvolvimento da competência, não só social como também emocional. Assim, a vertente emocional foi sendo desenvolvida nos formandos em termos de complexidade e desenvolvimento, de acordo com a compreensão e perceção das emoções e a expressão e análise das mesmas. De forma idêntica, a competência social foi também sendo desenvolvida de acordo com a compreensão e perceção dos comportamentos, e pela expressão e análise dos mesmos. Deste modo, o desenrolar das sessões obedeceu a uma crescente complexidade de aquisição de competências socioemocionais.

Com o fim de efetuar uma avaliação contínua das sessões, por parte dos formandos, no final de cada sessão a aluna/dinamizadora do programa questionava, os participantes, acerca dos aspetos inerentes à mesma, como por exemplo: gosto pelo tema; dificuldades sentidas; atividades mais relevantes e sugestões de melhoria.

Quer no início da sessão, quer no final da mesma, respeitando o horário, os participantes tinham a possibilidade de conviver uns com os outros e com a dinamizadora para beber um café, ou saborear um pequeno lanhe, proporcionado pela mesma.

A avaliação geral do programa foi feita a partir de um questionário aplicado na última sessão (cf. Anexo 7). Em relação a essa, teve como objetivo assinalar o término da implementação do programa com uma festa de despedida, efetuar um balanço das atividades e

encerrar a sessão com a entrega de um certificado de participação. O programa contemplou ainda dois momentos, no início e no final, destinados à avaliação.

4.3. Descrição das Sessões de Assertividade

Passamos, seguidamente, à descrição das sessões de treino assertivo desenvolvidas e implementadas, de forma autónoma, pela aluna de mestrado e que constituem o âmbito teórico-prático desta dissertação.

Para efeitos do tema em estudo, optou-se por analisar estritamente a informação proveniente da 7ª e 8ª sessão embora, eventualmente, nos resultados se possa acrescentar alguma informação pertinente acerca das restantes sessões. Salienta-se que os materiais e estratégias concebidos pela estudante de mestrado foram concebidos propositadamente para este fim, baseando-se, no entanto, no que a literatura preconiza para esta área interventiva.

As Dinâmicas “Observa o Estilo Comunicacional de Cada Um “ e “ A Assertividade Decide” constituíram a 1ª sessão de treino assertivo denominada “Comunicar Mais e Melhor”.

Para a execução destas dinâmicas optou-se por recorrer à técnica de roleplay. Esta estratégia, quando adaptada à prática de treino tem o objetivo de possibilitar destacar potencialidades na adoção de papéis e no reconhecimento do outro. Trata-se essencialmente de criar situações para o desenvolvimento de um determinado papel. Esta técnica é bastante útil, porque permite colocar o sujeito frente a reações muito semelhantes àquelas que ocorrem no seu dia-a-dia. Por outro lado, o facto de o indivíduo desenvolver um papel numa situação mais protegida, onde é apontado pelo grupo e pelo dinamizador em relação às suas falhas e acertos do seu desempenho, conduz à oportunidade de desenvolver aprendizagem de uma forma mais rápida, do que nas situações verdadeiras (Soeiro, 1976, p.113).

Os roleplay representavam quatro situações passíveis de ocorrer no dia-a-dia. Esta técnica permitiu criar oportunidades de observação do desempenho dos participantes, no domínio da comunicação assertiva. A dinamizadora deu instruções necessárias ao desempenho da atividade, sublinhando que deviam proceder de acordo com o seu comportamento normal, e ser o mais natural possível. Por outro lado, sabendo-se que a estratégia roleplay pode ativar nos participantes autocritica e vergonha atribui-se-lhe duas formas de execução, a que se denominou o plano A e o plano B. O plano A iniciou-se com o apelo à participação dos formandos sendo que, como se previa, o fator vergonha e autocritica influenciou o seu

desempenho pleno e natural. Optou-se então para seguir o plano B, que consistiu em a dinamizadora integrar os roleplay. Esta situação é referida na literatura como vantajosa pois origina relações horizontais e mais produtivas.

Nesta primeira fase, pretendeu observar-se o desempenho dos participantes, de forma a avaliar a sua verdadeira habilidade assertiva. Assim, para cada situação, a dinamizadora representou um papel de “parceiro de interação” constituindo-se como participante A e, portanto, adotando o discurso não assertivo pré-estabelecido. O grupo foi novamente incitado a participar, desta vez com maior iniciativa. O formando que integrou o roleplay constituiu o participante B cujo discurso deveria ser espontâneo.

No final das representações a estudante/dinamizadora promoveu uma “discussão” em grande grupo, acerca do modo como cada situação evoluiu, tendo em conta o que caracteriza a comunicação assertiva. Para cada uma das situações representadas, a dinamizadora questionou os formandos acerca da linguagem verbal e não-verbal utilizada nas interações, as emoções e os sentimentos presentes e a postura envolvida, quer dela própria, quer do parceiro de interação. Foi também a oportunidade que aguardava para introduzir o conceito da empatia e esclarecer o conceito de assertividade.

A segunda atividade consistiu em reformular cada roleplay, dando instruções de que os participantes deveriam proceder, tal como da primeira vez, do modo mais natural possível. A reformulação incidiu na troca de posições, em que a dinamizadora desempenhou o papel B adotando, desta vez, um discurso assertivo com o intuito de servir de modelo e ocasionar a aprendizagem por modelamento, ou também designado, por imitação social. Por seu turno os participantes assumiram o papel A, com discurso inicial não assertivo, conforme sugerido inicialmente, para aquele contexto, desenrolando-se a em seguida o discurso espontâneo em ambas as partes.

A reformulação do roleplay teve a intenção de avaliar as aprendizagens em aquisição constituindo, simultaneamente, um momento de treino baseado na aprendizagem social preconizada por Bandura, (1977). O treino por modelagem visa conciliar a discriminação do comportamento com o reforço vicariante envolvendo quatro momentos: a) observação, b) retenção da informação, c) reprodução motora d) motivação para a prática. Neste sentido, no final dos roleplay, foi sugerido aos formandos para referirem os aspetos que observaram relativos à comunicação assertiva. Por sua vez, a estudante/dinamizadora procurou elogiar todos os formandos, quer os que participaram nos roleplay, quer os que comentaram, de forma a ativar em todos a motivação para o desempenho assertivo.

A segunda sessão intitulou-se “ A assertividade Treina-se” e integrou as dinâmicas “Identifica o Estilo Comunicacional de Cada Um” e “Reconheço o Meu Estilo”. Para a primeira atividade, a dinamizadora distribuiu a Ficha de Atividade 1 e forneceu as instruções necessárias à realização da tarefa, solicitando aos participantes que identificassem os estilos de comunicação presentes em cada situação/contexto (assertivo, agressivo e passivo). Deste modo, mediante a apresentação de imagens correspondentes a diversas situações/contextos, os formandos visualizaram as diferentes opções de resposta selecionando, em seguida, na sua ficha, o estilo que lhes pareceu estar presente em cada opção. No final esta atividade promoveu uma ”discussão” acerca das diferentes interpretações, ocasionando a oportunidade de clarificar algumas das situações que representaram maior dificuldade.

Para a implementação da segunda dinâmica, a dinamizadora distribuiu a ficha de trabalho 2 sublinhando o caráter íntimo e reservado dessa atividade e dando instruções importantes para a sua realização. A ficha de trabalho continha uma lista de crenças que mantêm estilos comunicacionais, pelo que a tarefa solicitada aos formandos consistiu em selecionarem apenas as crenças com as quais se identificavam. Seguidamente, a dinamizadora exibiu a mesma lista de crenças, apresentando à frente de cada uma a designação do estilo comunicacional correspondente. Deste modo os formandos tiveram a oportunidade de confrontar esses estilos, com as crenças selecionadas por si. No final da atividade, a estudante/dinamizadora questionou cada formando acerca do resultado obtido de forma a perceber-se a existência, ou não, de predominância de um estilo de comunicação. Esta atividade promoveu autoconhecimento acerca das crenças e enviesamentos cognitivos responsáveis pela manutenção de estilos de comunicação não assertiva. No final promoveu-se uma ”discussão em grande grupo” em que a dinamizadora questionou os formandos acerca de cada uma das crenças, clarificando e justificando os casos em que as mesmas são irreais. Reservou-se, ainda, um espaço de reflexão individual solicitando-se que cada formando pensasse acerca dos resultados obtidos, o seu grau de concordância com os mesmos e a possibilidade de alteração de algumas crenças por outras mais efetivas promotoras de relacionamentos de maior sucesso.

Capítulo V - Metodología

Capítulo V – Metodologia

Subjacente a qualquer projeto de investigação está um conjunto de alternativas metodológicas, cabendo ao investigador a opção de decidir qual a mais adequada, para responder às questões de investigação.

Esta investigação seguiu uma metodologia mista nas diferentes etapas da sua realização por ser a mais adequada aos objetivos em estudo. Segundo os autores Minayo, Souza, Constantino e Santos (2005) ” a triangulação é uma estratégia de pesquisa que contribui para aumentar o conhecimento sobre determinado tema, alcançar os objetivos traçados, observar e compreender a realidade estudada”. Tendo em conta os objetivos traçados para este estudo, a abordagem mista permitiu reunir uma série de informações e perceções pertinentes, que de outro modo se perderiam. Assim, tanto ao nível da recolha dos dados, como posteriormente na sua análise utilizou-se procedimentos quer quantitativos quer qualitativos e os seus resultados são apresentados, também, quer em formato quantitativo, quer como inferências qualitativas.

5.1. Definição dos Objetivos

O objetivo principal foi colaborar na criação de um programa de competências socioemocionais, proceder à sua implementação e avaliar a sua eficácia, em jovens adultos desempregados com baixas habilitações, mais concretamente ao nível da assertividade e da inteligência emocional.

O objetivo secundário visou contribuir, teórica e metodologicamente, para a construção de uma unidade sobre assertividade e perceber a sua relação com a promoção da inteligência emocional.

5.1.1. Questões de Investigação e Hipóteses

Neste sentido, pretendemos dar resposta às seguintes questões de investigação que surgem dos objetivos anteriormente descritos:

Questão 1

Há diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo ao nível da assertividade, no pós-teste?

Questão 2

Há diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo ao nível da inteligência emocional, no pós-teste?

Questão 3

Será que existem diferenças entre os resultados do grupo experimental, ao nível da assertividade, depois da participação no programa de competências socioemocionais?

Questão 4

Será que existem diferenças entre os resultados do grupo experimental, ao nível da inteligência emocional, depois da participação no programa de competências socioemocionais?

Questão 5

Será que existem diferenças nos resultados do grupo de controlo ao nível da assertividade, entre os dois momentos de avaliação mediados por pré-teste e pós-teste?

Questão 6

Será que existem diferenças nos resultados do grupo de controlo ao nível da inteligência emocional, entre os dois momentos de avaliação mediados por pré-teste e pós-teste?

Questão 7

Será que os jovens adultos desempregados, com baixas habilitações consideram relevante para a sua vida, a participação no programa “Alinha com a Vida”?

Questão 8

Será que os materiais e estratégias criados para as sessões de assertividade são adequados e funcionais, ao treino de competências socioemocionais, em particular a assertividade?

Com base nas seis primeiras questões colocaram-se as seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese 1: Há diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo ao nível da assertividade no pós-teste.

Hipótese 2: Há diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo ao nível da inteligência emocional no pós-teste.

Hipótese 3: Há diferenças entre os resultados do grupo experimental, ao nível da assertividade, depois da participação no programa de competências socioemocionais.

Hipótese 4: Há diferenças entre os resultados do grupo experimental, ao nível da inteligência emocional, depois da participação no programa de competências socioemocionais.

Hipótese 5: Há diferenças nos resultados do grupo de controlo, ao nível da assertividade, entre os dois momentos de avaliação mediados por pré-teste e pós-teste.

Hipótese 6: Há diferenças nos resultados do grupo de controlo, ao nível da assertividade, entre os dois momentos de avaliação mediados por pré-teste e pós-teste.

Relativamente à sétima e oitava questão de investigação não foram alvo de hipóteses estatísticas, dada a sua natureza qualitativa não incidir neste tipo de análise.

5.2. Design do estudo

O presente estudo, de carácter exploratório e descritivo insere-se na investigação de desenho e método quasi-experimental. Este tipo de investigação envolve um grupo experimental (G1) e um grupo de comparação (G2), também designado por grupo de controlo, em que ambos os grupos são submetidos a dois momentos de avaliação. Este tipo de investigação distingue-se da experimental pelo facto dos participantes serem seleccionados de forma não aleatória (Almeida & Freire, 2000). Por sua vez, o facto de contemplar duas variáveis independentes coloca-o num plano de estudo factorial (Almeida & Freire, 2000).

O estudo empírico pretende observar o efeito do programa “Alinha com a Vida” através da manipulação de duas variáveis independentes. O carácter aleatório de uma amostra obriga a que os dois grupos não sejam, à partida, assumidos como equivalentes. Esta noção é importante para, caso se observem diferenças no final da intervenção, os resultados não sejam atribuídos exclusivamente à manipulação das variáveis independentes, mas também à própria seleção dos grupos ou outras interações dos participantes (Almeida & Freire, 2000).

5.3. Variáveis Estudadas

Foram estudadas variáveis sociodemográficas, consideradas relevantes para efeitos de caracterização do nosso público-alvo, no sentido de realizar uma análise exploratória dessas variáveis, com as variáveis psicológicas.

Sociodemográficas: Idade; Género; Escolaridade; Pessoas com quem vive

Psicológicas: Assertividade; Inteligência Emocional

5.4. Caracterização da Amostra

A amostra deste estudo é constituída por 55 jovens adultos desempregados com baixa escolaridade (n = 55) dos quais, 25 pertencem ao grupo experimental e 30 pertencem ao grupo de controlo. A tabela 1 abaixo apresentada representa a caracterização sociodemográfica do grupo experimental.

Tabela 1 - Caracterização Sociodemográfica do Grupo Experimental

Idade		M	D.P.	Mínimo	Máximo
		29.24	3.53	22	34
		N		%	
Sexo	Masculino	9		36.0	
	Feminino	16		64.0	
	Total	25		100.0	
Estado Civil	Solteiro	9		36.0	
	Separado	4		16.0	
	Casado	7		28.0	
	União de Facto	5		20.0	
	Total	25		100.0	
Escolaridade	6º Ano	6		24.0	
	7º Ano	2		8.0	
	8º Ano	3		12.0	
	9º Ano	14		56.0	
	Total	25		100.0	
Com quem vive	Com os pais	10		40.0	
	Com companheiro (a)	2		8.0	
	Com companheiro (a) e filhos	7		28.0	
	Com os filhos	3		12.0	
	Com companheiro (a), filhos e/ou outros familiares	3		12.0	
	Total	25		100.0	

Conforme se pode observar na tabela 1 referente ao grupo experimental, 64% (n = 16) dos participantes são do sexo feminino e 36% (n = 9) do sexo masculino. Quanto às idades, estas variam entre os 22 e os 34 anos constatando-se uma média de idades de 29,24 anos. Relativamente ao estado civil, verifica-se que a maioria dos jovens adultos é casada ou vive maritalmente em união de facto (48%). A mesma percentagem (48%) corresponde aos participantes que vivem com o companheiro e/ou com os filhos. No que concerne às habilitações literárias, a maioria dos jovens adultos (56%) possui o 9º ano.

A tabela 2 abaixo apresentada representa a caracterização sociodemográfica do grupo de controlo.

Tabela 2 - Caracterização Sociodemográfica do Grupo de Controlo

Idade		M	D.P.	Mínimo	Máximo
		29.57	5.28	18	34
		N	%		
Sexo	Masculino	14	46.7		
	Feminino	16	53.3		
	Total	30	100.0		
Estado Civil	Solteiro	12	40.0		
	Separado	2	6.7		
	Casado	11	36.6		
	União de Facto	5	16.7		
	Total	30	100.0		
Escolaridade	6º Ano	4	24.0		
	7º Ano	4	8.0		
	8º Ano	22	12.0		
	Total	30	100.0		
Com quem vive	Com os pais	9	40.0		
	Com companheiro (a)	4	13.3		
	Com companheiro (a) e filhos	14	46.7		
	Com os filhos	3	10.0		
	Total	30	100.0		

A partir do quadro 2 referente ao grupo de controlo, podemos observar que 53,3% (n = 16) dos participantes são do sexo feminino e 46,7% (n = 14) são do sexo masculino. Em relação à idade, o mais novo dos participantes possui 18 anos e o mais velho 34 anos constatando-se uma média de idades de 29,57 anos. Relativamente ao estado civil, verifica-se que a maior parte dos participantes (53,4%) é casada ou vive maritalmente em união de facto. A

percentagem maior de participantes (70%) vive com o companheiro e/ou com os filhos. No que concerne às habilitações literárias (73.3%) dos jovens adultos possui apenas o 8º ano.

5.5. Procedimentos de Recolha de Dados

A amostra do nosso estudo foi proveniente da Base de Dados de desempregados da Agência para a Qualificação e Emprego de Ponta Delgada. Em termos de seleção da amostra utilizaram-se como critérios de inclusão: residirem a um perímetro de 10 km do local da formação (para minimizar gastos com transportes) possuírem 18 ou mais anos e menos de 35 (jovens adultos) e possuírem como habilitações o 6ºano e/ou iguais ou inferiores ao 9º ano.

Inicialmente os participantes foram convocados por aquela Agência, via ofício, para uma reunião a decorrer no auditório de Ponta Delgada para a apresentação do programa de promoção de competências socioemocionais “Alinha com a Vida”. A participação no referido programa foi de cariz facultativo e dispensava aqueles de comparecerem a outros eventos promovidos pela agência de emprego durante o período de três meses, correspondente ao tempo de permanência no programa, podendo desistir do mesmo a qualquer momento. Após a explicação dos objetivos do programa, e os aspetos inerentes à participação na investigação, o número de pessoas interessadas em frequentar o programa foi superior ao da investigação. Este facto originou que fosse encontrado um outro critério de seleção, optando-se por considerar para efeitos de grupo experimental os primeiros 30 formandos que preencheram o consentimento informado, criando com os restantes 40 o grupo de controlo.

O consentimento informado serviu o propósito de transmitir aos participantes os termos inerentes à investigação e garantir os princípios éticos da mesma. Foi entregue a cada participante do programa, um calendário do programa assim como um contato telefónico para qualquer eventualidade. Quanto aos participantes do grupo de controlo, registaram-se os contatos fixos e móveis dessas pessoas e forneceu-se um contato telefónico. Este procedimento serviu para garantir os momentos da aplicação do caderno de instrumentos.

Devido ao fenómeno de mortalidade da amostra, o número final de participantes na investigação correspondeu a 55 indivíduos, 25 do grupo experimental e 30 do grupo de controlo.

Em seguida enviou-se uma listagem dos participantes do grupo experimental para a Agência de emprego, com o objetivo de servir de controlo interno a esse serviço. Num primeiro momento aplicou-se o caderno de instrumentos aos dois grupos, em turnos

diferentes, repetindo-se o mesmo procedimento no final da investigação, de forma também separada para os dois grupos.

Deste modo, os dados qualitativos foram proporcionados pelo programa “Alinha com a Vida”, através do diário da sessão decorrente da observação das mesmas e de um questionário de avaliação aplicado no final do programa. Quanto aos dados quantitativos resultaram da aplicação de instrumentos e fichas de atividade.

5.6. Instrumentos de Avaliação e Estudos de Fidelidade

A escolha dos instrumentos baseou-se na natureza dos fenómenos que se pretendia estudar e nas qualidades psicométricas daqueles. Deste modo para medir e analisar as variáveis estudadas foram utilizados instrumentos de abordagem quantitativa e qualitativa, a sua descrição respeitará a mesma ordem com que foram apresentados aos sujeitos.

Em relação aos instrumentos para medidas quantitativas para avaliação da assertividade, optou-se por utilizar a Escala de Assertividade de Rathus (1973). Relativamente aos instrumentos de medida da inteligência emocional recorreu-se ao Questionário de Inteligência Emocional (QIE) de Rego e Fernandes (2005) na versão adaptada. Utilizaram-se ainda duas fichas de trabalho que foram alvo de inferência quantitativa.

Quanto aos instrumentos de medida qualitativa, utilizou-se um diário de registo de sessões e um questionário de avaliação do programa “Alinha com a Vida”.

5.6.1. Instrumentos

- ✓ Questionário sociodemográfico concebido pelo grupo de alunas de mestrado (Arruda, Raposo, Soares e Tavares), sob a orientação das professoras orientadoras do programa “Alinha com a Vida”.
- ✓ Questionário de Inteligência Emocional (QIE) (Rego & Fernandes, 2005), versão (em processo de investigação) adaptada para a população adolescente portuguesa, pelas investigadoras Célia Barreto Carvalho e Suzana Nunes Caldeira.
- ✓ Escala de Assertividade de Rathus (EAR) (1973), versão Portuguesa (Carochinho, 2002) traduzida por Luísa Saavedra e aplicada e validada à população portuguesa por Detry e Castro (1990).

- ✓ Ficha de Atividade 1 - Descubra o Estilo Comunicacional de Cada Um.
- ✓ Ficha de Atividade 2 - Reconheço o Meu Estilo.
- ✓ Diário da Sessão.
- ✓ Questionário de Avaliação do Programa “Alinha com a Vida”

Apresentaremos, em seguida, uma breve descrição acerca de cada um desses instrumentos e materiais.

Questionário Sociodemográfico

Este questionário foi elaborado para os objetivos deste estudo. Permite o levantamento demográfico dos sujeitos como: idade, género, estado civil, escolaridade e pessoas com quem vive.

Questionário de Inteligência Emocional (QIE) (Rego & Fernandes, 2005).

Este questionário, na versão adaptada, constitui-se de 24 itens que avaliam 6 dimensões da inteligência emocional tais como: sensibilidade emocional, empatia, compreensão das emoções próprias, autoencorajamento, compreensão das emoções dos outros e autocontrolo emocional, numa escala tipo *Likert* de 1 a 7 pontos em que 1 corresponde “a afirmação não se aplica rigorosamente nada a mim” e 7 corresponde a “afirmação aplica-se completamente a mim”. Valores iguais ou superiores a 84 pontos significam inteligência emocional, quanto mais próximos os valores estiverem do potencial máximo que corresponde a 168, maior o nível de inteligência emocional. Salienta-se para o facto de este questionário conter 9 itens invertidos: 1,3, 6,7, 10, 11, 12, 16 e 22.

No que concerne às características psicométricas da versão, ainda em investigação, aplicada a 422 adolescentes, revelou bons coeficientes de Alfa de Cronbach no total .825. Semelhantemente bons foram os coeficientes de Alfa de Cronbach para as subescalas: sensibilidade emocional .656, empatia .735, compreensão das emoções próprias .745, auto encorajamento .757, compreensão das emoções dos outros .758 e autocontrolo emocional .758.

A fidelidade do instrumento foi calculada pela computação do Alfa de Cronbach.

A tabela 3 abaixo apresentada representa as características psicométricas do Questionário de Inteligência Emocional, quando aplicado à amostra do nosso estudo.

Tabela 3 - Coeficiente de Consistência Interna de Cronbach do Questionário de Inteligência Emocional.

	Média se eliminado	Variância se eliminado	Correlação com o total (corrigido)	Alfa se o item for Eliminado
QIE – item 1	117.42	229.248	.135	.809
QIE – item 2	116.67	219.150	.427	.795
QIE – item 3	117.04	225.443	.270	.802
QIE – item 4	115.49	224.069	.452	.796
QIE – item 5	117.45	229.697	.134	.809
QIE – item 6	117.38	233.129	.057	.013
QIE – item 7	116.45	213.215	.369	.798
QIE – item 8	117.29	226.173	.172	.808
QIE – item 9	115.76	215.888	.510	.791
QIE – item 10	117.05	219.127	.338	.799
QIE – item 11	115.82	219.411	.477	.793
QIE – item 12	116.38	217.796	.332	.799
QIE – item 13	117.38	230.796	.106	.810
QIE – item 14	116.82	227.892	.227	.803
QIE – item 15	116.45	215.586	.558	.789
QIE – item 16	116.40	225.615	.166	.809
QIE – item 17	115.80	213.756	.567	.788
QIE – item 18	116.13	218.002	.435	.794
QIE – item 19	116.36	217.458	.505	.792
QIE – item 20	116.35	215.527	.564	.789
QIE – item 21	116.47	205.550	.631	.783
QIE – item 22	116.95	223.386	.291	.801
QIE – item 23	116.76	218.888	.443	.794
QIE – item 24	115.96	217.258	.491	.792

Sumário da Escala: (N = 55); Média = 121.65; Desvio Padrão = 15.444; Alfa de Cronbach Total = .805

Conforme se pode observar a partir do tabela 3, o coeficiente de consistência interna do total da escala de Inteligência Emocional (QIE) é de .81, indicando uma elevada consistência interna dos itens e o das subescalas varia entre .59 e .79, indicando uma consistência interna dos itens satisfatória (cf. Anexo I – Tabelas 1-6).

Escala de Assertividade de Rathus (EAR) (1973)

Este questionário constitui-se de 30 itens que avaliam comportamentos ou sentimentos de situações sociais quotidianas, sendo as respostas pontuadas de +3 (muito característico em mim) a -3 (pouco característico em mim), sem incluir o zero (Paiva, 2008).

O valor desta escala varia entre - 90 e + 90, sendo que o zero corresponde ao ponto médio. Assim 1 valor positivo significa que o sujeito tem um desempenho assertivo e quando mais próximo do 90 se situar esse valor, maior o desempenho assertivo. Este questionário contém 17 itens invertidos: 1,2, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 26, 30. Esta escala no estudo de Carochinho (2002) revelou uma consistência interna de .72.

A fidelidade do instrumento foi calculada pela computação do Alfa de Cronbach. A tabela 4 abaixo apresentada representa as características psicométricas da Escala de Rathus (1973), aplicada à amostra do nosso estudo.

Tabela 4 - Coeficiente de Consistência Interna de Cronbach da Escala Assertividade de Rathus;

	Média se eliminado	Variância se eliminado	Correlação com o total (corrigido)	Alfa se o item for eliminado
EAR – item 1	11.22	354.026	.317	.717
EAR – item 2	11.47	376.439	.008	.737
EAR – item 3	10.36	365.976	.136	.729
EAR – item 4	10.02	371.574	.121	.728
EAR – item 5	11.44	369.658	.086	.732
EAR – item 6	10.15	374.386	.054	.733
EAR – item 7	12.51	380.736	-.040	.739
EAR – item 8	9.65	380.675	-.033	.737
EAR – item 9	11.18	360.374	.202	.725
EAR – item 10	11.07	374.476	.041	.734
EAR – item 11	11.15	353.460	.298	.718
EAR – item 12	12.22	359.285	.265	.720
EAR – item 13	11.82	360.929	.188	.726
EAR – item 14	11.38	344.833	.441	.709
EAR – item 15	10.84	356.732	.277	.719
EAR – item 16	10.64	352.273	.352	.715
EAR – item 17	10.55	346.771	.400	.711
EAR – item 18	10.27	358.424	.309	.718
EAR – item 19	11.27	389.350	-.150	.747
EAR – item 20	10.25	359.823	.288	.719
EAR – item 21	9.51	341.032	.480	.706
EAR – item 22	10.05	339.201	.512	.704
EAR – item 23	10.55	362.327	.240	.722
EAR – item 24	10.78	376.618	.031	.733
EAR – item 25	10.40	350.652	.389	.713
EAR – item 26	10.38	339.314	.529	.703
EAR – item 27	10.95	362.645	.205	.724
EAR – item 28	10.44	339.991	.476	.705
EAR – item 29	10.53	350.550	.401	.712
EAR – item 30	10.18	339.114	.572	.701

Sumário da Escala: (N = 55); Média = 11.15; Desvio Padrão = 19.529; Alfa de Cronbach Total = .728

Conforme se pode observar a partir da tabela 4, o coeficiente de consistência interna da total da Escala de Assertividade de Rathus é de .73 o que indica uma boa consistência interna dos itens.

Ficha de Atividade 1: “Descobre o estilo comunicacional de cada um” (Tavares, 2014).

Esta ficha de atividade incide em oito situações/contextos sociais diferentes. O objetivo é que o sujeito identifique, a partir das opções apresentadas, mediante a visualização de imagens os estilos comunicacionais correspondentes (agressivo, passivo e assertivo).

Cada resposta correta vale 1 valor, sendo que a pontuação máxima a alcançar equivale a 32 valores. Valores superiores ao ponto médio que corresponde a 16 significam uma capacidade razoável para discriminar os comportamentos, quanto mais próximo este valor estiver do 32, maior nível discriminativo possui o sujeito. As características da comunicação verbal presentes nas várias opções de resposta basearam-se no preconizado na literatura para os Estilos de Comunicação.

Ficha de Trabalho 2: “Reconheço o Meu Estilo” (Tavares, 2014).

Esta ficha de atividade incide nas crenças que mantem estilos de comunicação não assertivos. A partir de uma lista contendo 30 crenças que mantêm estilos comunicacionais, do tipo passivo, agressivo e assertivo, solicita-se ao sujeito que selecione aquelas com que mais se identifica. Esta atividade depois de terminada é analisada de forma individual, pelo próprio sujeito, a partir da visualização das mesmas crenças associadas ao estilo que as define. A cada crença selecionada o sujeito deve atribuir um ponto.

No final o individuo deve efetuar uma contagem das crenças selecionadas, de acordo com o estilo de comunicação a que pertencem. O estilo que obtiver um maior número de crenças corresponderá, certamente, ao estilo de comunicação predominante daquele sujeito. Contudo, pode dar-se o caso de os sujeitos constatarem a presença de mais do que um estilo de comunicação. As características presentes nas crenças apresentadas aos sujeitos basearam-se no preconizado na literatura para os Estilos de Comunicação, tendo já sido validadas em estudos anteriores.

Diário de Sessão

O Diário da Sessão foi um instrumento concebido pelo grupo de estudantes de mestrado responsável pela criação do programa “Alinha com a Vida” (Arruda, Freitas, Raposo, Soares, Tavares), sob a orientação das professoras/orientadoras Célia Barreto Carvalho e Suzana Nunes Caldeira (cf. Anexo VIII).

O “Diário de Sessão” serviu para registrar os dados observados e teve o intuito de captar aspetos relativos às sessões e às dinâmicas, a saber: número da sessão; data; registo de presenças; temas explorados; materiais/estratégias utilizados e a sua articulação com as atividades em termos de adesão, gosto/interesse e motivação constatados nos participantes. Serviu também para registrar o desempenho dos formandos na realização das atividades em termos de facilidade/dificuldade, o relacionamento interpessoal e/ou episódios críticos.

A técnica de observação é importante, pois permite registrar informação relativa à observação dos comportamentos produzidos pelos participantes no momento em que eles ocorrem, incidindo sobre eles e procurando captar tipos de comportamento individual e de interação, bem como os fundamentos ideológicos e culturais que os motivam (Bogdan & Biklen, 1994).

Os registos das sessões sobre a assertividade foram efetuados por dois observadores, um observador completo e um observador participante. Quanto ao observador participante é o que se encontra no centro das situações, interagindo com os sujeitos investigados (Bogdan & Biklen, 1994). No caso do presente estudo, o “observador participante” correspondeu à própria estudante/dinamizadora das sessões. A sua posição privilegiada permitiu o contato estreito e específico com os sujeitos inseridos num contexto muito próximo do seu natural (Bogdan & Biklen, 1991; Esteves, 2008).

É importante sublinhar que o observador considerado completo, vê as situações tal qual elas se mostram como se estivesse através de um espelho, não intervém na ação limitando-se a registar os dados que observa. Neste estudo, o observador completo foi selecionado por conveniência, tendo-se convidado a participar nesta investigação uma licenciada em psicologia com prática de observação natural.

Esse tipo de observação é muito adequado na análise dos comportamentos não-verbais e nos códigos que lhes estão associados, apresentando vantagens e desvantagens (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, como vantagens os mesmos autores apontam o registo imediato das observações, a apreensão direta dos comportamentos e das ocorrências, a espontaneidade do

material recolhido e a veracidade dos acontecimentos. Como limitações referem a dificuldade de aceitação do observador pelo grupo observado e as relacionadas com o registo efetuado no momento da ocorrência, podendo induzir os observados a comportamentos de inibição e autocrítica.

Neste sentido convém referir que a “observadora completa” foi percebida pelos participantes como sendo, também ela, uma formanda embora nunca se tenha envolvido na ação. O facto de registar a observação passou despercebido, associando-se este facto a timidez.

Um aspeto importante a salientar, tem a ver com a memória dos factos e o carácter seletivo de informação (Bogden & Biklen, 1991). A este respeito refere-se que apesar de esta técnica proporcionar uma acumulação pouco seletiva de dados, não inviabiliza que se faça uma análise rigorosa servindo, de um modo especial, para apreender comportamentos e atitudes em contextos reais respeitando a arbitrariedade no que concerne a seleção dos acontecimentos (Estrela, 1994).

Importa ainda mencionar, que o Diário da Sessão consistiu apenas numa estratégia de registo de observação com o intuito de ajudar a sistematizar e organizar os dados, não constituindo um instrumento de categorização *a priori*.

Questionário de Avaliação do Programa (Tavares, 2014)

O questionário de avaliação do programa “Alinha com a vida” constitui-se de 5 questões de resposta aberta. Este instrumento permite a expressão livre das opiniões dos respondentes, embora contemple itens orientados para aspetos gerais de avaliação do programa como: Gosto/Interesse em participar, críticas, pontos fortes, pontos fracos, importância dos temas tratados, e também aspetos mais específicos referentes às sessões de assertividade como as estratégias preferidas, as aprendizagens realizadas e as facilidades/dificuldades encontradas. A partir da análise de conteúdo das respostas torna-se possível detetar as perceções, experiência subjetiva e representações dos respondentes acerca do tema em apreço (cf. Anexo VII).

Os questionários abertos, posteriormente sujeitos a uma análise de conteúdo são documentos de grande valor heurístico e por isso utilizados na investigação qualitativa (Estrela, 1994).

5.7. Procedimento de Análise de Dados

Dados Quantitativos

Após a recolha dos dados, os mesmos foram inseridos num programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences – versão 20.0). No sentido de responder às primeiras seis questões de investigação foram realizadas as seguintes análises quantitativas: estatística descritiva, estatística inferencial e análise exploratória. A estatística descritiva foi utilizada para descrever a amostra, com recurso a medidas de tendência central e de dispersão como: moda, média, frequência e desvio padrão.

A fim de testar as hipóteses de 1 a 6 recorreu-se ao teste paramétrico MANOVA, por ser o mais indicado “ é um teste que realiza uma análise multivariada sendo utilizado quando se tem uma ou mais variáveis independentes com mais do que uma variável dependente” (Dancey & Reidy, 2006). Para prosseguir com o referido teste é necessário que estejam cumpridos todos os pressupostos subjacentes à sua utilização, nomeadamente “a normalidade multivariada” e a “homogeneidade das matrizes da variância-covariância” (Dancey & Reidy, 2006).

Numa primeira fase analisou-se os efeitos de interação ou secundários o que, no parecer de Almeida e Freire (2000, p. 91), corresponde aos “ (...) efeitos decorrentes da interação existente entre as duas variáveis independentes (os valores na variável dependente estão associados simultaneamente aos valores recíprocos das variáveis independentes: os efeitos do método dependem também do tipo de reforço atribuído).

Os dados recolhidos da ficha correspondente à primeira atividade, originaram uma tabela que reflete a capacidade dos formandos para diferenciarem os estilos de comunicação (passivo; agressivo e assertivo).

Relativamente à ficha de Autoidentificação de crenças, o facto de este estudo se reger pelos princípios da ética em investigação, nomeadamente o respeito à privacidade das pessoas, optou-se por serem os próprios formandos a efetuarem a análise instruindo-os para o efeito. Deste modo, os dados a que se teve acesso serviram apenas o propósito de avaliar a adequabilidade deste material, e proporcionar uma ocasião de autoconhecimento acerca das crenças que os participantes possuem e que podem ser responsáveis por manter estilos

comunicacionais e/ou comportamentos, não assertivos. Tanto no primeiro caso como no segundo, os dados apurados foram tratados através do cálculo de percentagens e frequências.

Dados Qualitativos

A metodologia de investigação qualitativa tem subjacente um conjunto de princípios que parecem adequar-se aos objetivos do nosso estudo: a experiência subjetiva como fonte de conhecimento; o conhecimento tal como é experienciado e interpretado pelos participantes e as suas abordagens acerca do mundo e dos fenómenos (Almeida & Freire, 2000).

Tal como referido anteriormente, a análise de conteúdo incidu no diário da sessão e no questionário de avaliação do programa “Alinha com a Vida”. Neste especto, ambos revelaram-se preciosas fontes de informação para responder aos objetivos e questões propostas para este estudo.

Para a realização da análise de conteúdo optamos por utilizar a metodologia e os procedimentos definidos por Bardin (2004) em termos de organização da análise, codificação centrada no conteúdo e orientada para a identificação dos temas, categorização, inferência e respetiva interpretação. Esta técnica permite analisar dados qualitativos relativamente às ciências sociais e humanas através das suas dimensões, descritiva e interpretativa (Vala, 1986; Guerra, 2006).

Na definição das categorias, preocupamo-nos em que fossem compostas por palavras-chave indicando o significado principal daquilo que pretendíamos conhecer. Depois de efetuada a definição e organização das categorias, passámos ao processo de categorização, que consistiu em agrupar as unidades de registo. A este processo Bardin (2004, p. 97) dá o nome de codificação “ (...) o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”.

Procedemos agora, à descrição do sistema usado para codificar os dados. Na primeira fase, do processo de análise de conteúdo, efetuou-se uma leitura “flutuante” dos questionários e também dos diários de sessão, com o intuito de averiguar que categorias atribuir (Bardin, 2004). Para Bardin (2004, p.111), “a categorização é uma operação de classificação de

elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento”.

Com os critérios previamente definidos pretendeu-se considerar os princípios propostos por Bardin (2004), a saber: exclusão mútua (o conteúdo definido para cada categoria não se sobrepõe a nenhuma outra categoria), homogeneidade (a categorização baseia-se em critérios coerentes), exaustividade (codificam-se todas as unidades de registo pertinentes), pertinência (o sistema de categorias é compreensível face ao quadro teórico inicial), produtividade (as categorias produzem dados novos relevantes), objetividade (uma unidade de registo apenas pertence a uma categoria, independentemente do codificador) (Bardin, 2004).

As unidades de registo assentes nas unidades temáticas foram recortadas sendo que este processo envolveu alguma dificuldade constatando-se excesso de informação e repetições. Cada unidade de registo foi identificada com um código de onde se recortou aquele segmento de texto. No presente processo, optamos por representar o código com uma letra e números, sendo que a letra representa a fonte de onde as unidades de registo/contexto foram extraídas A (questionário), B (diário da 1ª sessão), C (diário da 2ª sessão). Os primeiros números identificam o questionário e/ ou tópico, seguido do número da questão, número da página e número da linha. No que concerne ao diário da sessão, o código não contempla o número do participante, pois este dado não foi considerado pertinente no momento do registo. Assim, como forma de identificar cada unidade de contexto, colocou-se à frente o código correspondente. A título de exemplo o código A1112 significa que a fonte é o questionário, que se trata do participante designado por número 1, que a questão referida é a primeira, que se encontra na página (P) 1 e que se inicia na linha (L) 2.

Em suma, a leitura atenta e interpretativa das unidades de registo codificadas resultou num sistema de categorias apuradas, categorização do programa e subcategorias cuja função foi transporem a unidade de registo para a linguagem técnica e científica do investigador, permitindo deste modo operacionalizá-las e identificar a respetiva categoria (Ghiglione & Matalon, 1992).

Construiu-se, então, uma matriz que reflete o sistema de categorias que se pretende analisar e que corresponde aos seguintes objetivos: interesse e utilidade do programa “Alinha com a Vida” e qualidade e funcionalidade das sessões.

Para Vala (1986 p.111) a categoria é “ (...) um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo

semântico do conceito”. Cada categoria foi repartida em duas ou mais subcategorias numa tentativa de facilitar a recolha das unidades de registo que, por sua vez, segundo Ghiglione e Matalon (1992, p.193) correspondem ao “ (...) segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise”. Estas, por seu turno, integram as unidades de contexto que segundo os mesmos autores equivalem ao “ (...) mais estreito segmento de conteúdo ao qual nos devemos referir para compreender a unidade de registo” (Ghiglione & Matalon,1992, p.193).

Por fim, a partir deste sistema de codificação, chegou-se ao grande objetivo da análise de conteúdo que correspondeu ao momento da elaboração de um texto que traduz os traços comuns e os traços diferentes das diversas respostas analisadas para, a partir daí, avançar-se para a interpretação dos resultados

Validade e Fidelidade do Processo de Análise de Conteúdo

Em relação à Validade e Fidelidade do Processo de Análise de Conteúdo, referimos que os mesmos foram salvaguardados. A técnica de análise de conteúdo não possui quesitos específicos para verificar a validade (Vala, 1986). No entanto, consideramos que o sistema de categorias, ao ter seguido os princípios de categorização indicados por Bardin (2004) revela-se harmonioso e produtivo. Relativamente à fidelidade associada à codificação, esta pode ser confirmada através de dois processos: a fidelidade intracodificadores e intercodificadores (Esteves, 2006). De modo a assegurar a fiabilidade da codificação, decorrido algum tempo efetuou-se o teste de fiabilidade intracodificador. Para o efeito retirou-se, de forma aleatória, da listagem de unidades de registo codificadas algumas referentes às várias categorias estabelecidas como forma de replicar os efeitos de interpretação e atribuir maior objetividade ao procedimento. O resultado decorrente da análise comparativa, entre os dois momentos, revelou resultados muito próximos, com um grau de concordância de 82% revelando-se estar cumprida a fiabilidade intracodificador. O mesmo processo foi repetido, de seguida, por um juiz independente, investigador na universidade do Açores, e com alguma experiência nesta matéria. A percentagem de concordância intercodificadores revelou 78% de fidelidade, o que garantiu os nossos resultados de análise (Vala,1986; Esteves, 2006).

Capítulo VI - Apresentação de Resultados

Capítulo VI: Apresentação dos Resultados

Este capítulo destina-se a apresentar os resultados decorrentes da análise de dados. Inicialmente é apresentada uma análise descritiva dos resultados, conjugando-se a análise inferencial com as variáveis em estudo. São também apresentados os resultados inerentes às atividades, cujos dados foram tratados com recurso a registo de frequências e percentagens. Em segundo lugar, apresentam-se os resultados decorrentes da análise qualitativa. Trata-se de apresentar, em primeiro lugar, um quadro referente ao desempenho dos formandos nos roleplay, e cuja informação foi retirada do diário da sessão. Em seguida apresentam-se os resultados da análise de conteúdo decorrentes da informação contida no diário da sessão e no questionário de avaliação do programa.

Os resultados que apresentamos pretendem responder às questões propostas para esta investigação. Para isso torna-se importante retomar os nossos objetivos.

O objetivo principal

O objetivo principal foi colaborar na criação de um programa de competências socioemocionais, proceder à sua implementação e avaliar a sua eficácia, em jovens adultos desempregados com baixas habilitações, mais concretamente ao nível da assertividade e da inteligência emocional.

O objetivo secundário

O objetivo secundário visou contribuir, teórica e metodologicamente, para a construção de uma unidade sobre assertividade e perceber a sua relação com a promoção da inteligência.

Para uma melhor organização dos resultados optamos por repartir os mesmos em três partes distintas de forma a responder às questões de investigação. Assim, a primeira parte corresponde à ação que envolveu a colaboração no programa e a sua implementação.

6.1. Resultados da Implementação do Programa

O programa em questão, adaptado e dirigido a jovens adultos desempregados com baixas habilitações académicas, teve a pretensão de dar resposta ao que nos parece ser uma lacuna nas iniciativas de combate ao desemprego e que corresponde ao fraco investimento constatado no desenvolvimento de programas centrados na promoção e desenvolvimento de

competências socioemocionais para públicos em situação desfavorecida, nomeadamente em desemprego.

A aplicação do programa seguiu um manual estruturado, organizado em sessões diferenciadas, de acordo com o tema ou competências a desenvolver. O facto de, no caso presente, o público-alvo ser diferente do público para o qual o programa foi concebido conduziu a que tivesse de ser adaptado às características específicas deste público. Por seu turno, este facto permitiu alguma flexibilidade na implementação das sessões e na utilização das estratégias abordadas, no sentido de serem mais aptas e mais direcionadas para o contexto da empregabilidade.

O programa foi sempre dinamizado pela aluna de mestrado que, além de dinamizadora, foi também a investigadora. A preocupação desde o início foi estabelecer com os participantes uma relação caracterizada por camaradagem, à vontade, simpatia, confiança, e cordialidade. Neste caso, consideramos ter sido atingida uma boa relação com todos os jovens adultos, que sempre que veem a dinamizadora cumprimentam, param para conversar e/ou falar de acontecimentos de maior dificuldade que gostariam de “discutir”. A satisfação com a intervenção é também evidente pelo facto de não ter havido mortalidade na amostra relativa ao grupo experimental.

Todas as sessões de grupo foram realizadas e respeitadas todas as temáticas e atividades previstas. Em relação à duração das mesmas, na maior parte das vezes excedeu trinta minutos o tempo previsto para a sessão. No entanto, este aspeto ficou decidido desde o início, qualquer formando que se quisesse ir embora podia fazê-lo, sendo que isto só raramente aconteceu. A maior parte dos formandos sentiu gosto em permanecer até ao fim.

Os princípios éticos nortearam esta intervenção. A investigadora assumiu as suas responsabilidades sociais, não apenas no modo como conduziu a investigação mas também na forma como analisou os resultados e retirou conclusões. Foi respeitada a integridade psicológica dos participantes, evitando quaisquer procedimentos que pudesse incomodá-los; os formandos foram informados sobre as obrigações, direitos e responsabilidades, de forma que dessem o consentimento informado ou, pelo contrário, recusar a sua participação na investigação; foi assumida a confidencialidade pelos dados obtidos; a dinamizadora responsabilizou-se pelos métodos de avaliação e procedimentos integrados na avaliação; estudou e refletiu de forma a garantir a competência e conhecimento acerca do que estava a fazer, quer nos métodos de investigação, quer da intervenção (Almeida & Freire,2000).

6.2. Resultados de Análise Quantitativa

Foram criadas seis questões de investigação cujas hipóteses estatísticas, depois de testadas, originaram os resultados que passamos a apresentar:

1. Há diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo ao nível da assertividade, no pós-teste?
 - **H0:** Não há diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo ao nível da assertividade no pós-teste.
 - **H1:** Há diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo ao nível da assertividade no pós-teste.

A tabela 5, abaixo apresentada, mostra os resultados do teste da MANOVA para diferenças entre os grupos ao nível da assertividade no pré e pós-teste.

Tabela 5 - Resultados do teste da MANOVA para diferenças entre os grupos ao nível da assertividade no pré e pós-teste

Assertividade	Grupo Experimental		Grupo de Controlo		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Pré-teste	13.80	19.55	8.93	19.57	.221	.641
Pós-teste	12.24	21.80	4.63	19.61		

Conforme pode ser observado na tabela 5 não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo ao nível da assertividade, no pós-teste, ($F(1,53) = .221, p = .641$).

Deste modo, não rejeitamos a hipótese nula.

2. Há diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo ao nível da inteligência emocional, no pós-teste?

H0: Não há diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo ao nível da inteligência emocional no pós-teste.

H1: Há diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo ao nível da inteligência emocional no pós-teste.

A tabela 6, abaixo apresentada, mostra os resultados do teste da MANOVA para diferenças entre os grupos ao nível inteligência emocional no pré e pós-teste.

Tabela 6 - Resultados do teste da MANOVA para diferenças entre os grupos ao nível da inteligência emocional no pré e pós-teste

Inteligência Emocional	Grupo Experimental		Grupo de Controlo		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Pré-teste	119.80	10.99	125.87	16.18	.256	.615
Pós-teste	117.36	15.31	125.23	14.87		

Conforme se pode observar na tabela 6 não se verificaram diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo ao nível da inteligência emocional no pós-teste, ($F(1,53) = .256, p = .615$).

Deste modo, não rejeitamos a hipótese nula.

3. Será que existem diferenças entre os resultados do grupo experimental, ao nível da assertividade, depois da participação no programa de competências socioemocionais?

H0: Não há diferenças entre os resultados do grupo experimental, ao nível da assertividade, antes e depois da participação no programa de competências socioemocionais.

H1: Há diferenças entre os resultados do grupo experimental, ao nível da assertividade, antes e depois da participação no programa de competências socioemocionais.

A tabela 7, abaixo apresentada, mostra os resultados do teste da MANOVA para o grupo experimental ao nível da assertividade, antes e depois da participação no programa de competências socioemocionais.

Tabela 7 - Resultados do teste da MANOVA para o grupo experimental, ao nível da assertividade, antes e depois da participação no programa de competências socioemocionais

Grupo Experimental	Pré-teste		Pós-teste		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Assertividade	13.80	19.59	12.24	21.80	.111	.742

Conforme se pode observar na tabela 7 não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no grupo experimental, ao nível da assertividade, ($F(1,24) = .111, p = .742$).

Deste modo, não rejeitamos hipótese nula.

4. Será que existem diferenças entre os resultados do grupo experimental, ao nível da inteligência emocional, depois da participação no programa de competências socioemocionais?

H0: Não há diferenças entre os resultados do grupo experimental, ao nível da inteligência emocional, antes e depois da participação no programa de competências socioemocionais.

H1: Há diferenças entre os resultados do grupo experimental, ao nível da inteligência emocional, antes e depois da participação no programa de competências socioemocionais.

A tabela 8, abaixo apresentada, mostra os resultados do teste da MANOVA para o grupo experimental ao nível da inteligência emocional, antes e depois da participação no programa de competências socioemocionais.

Tabela 8 - Resultados do teste da MANOVA para o grupo experimental, ao nível da inteligência emocional, antes e depois da participação no programa de competências socioemocionais

Grupo	Pré-teste		Pós-teste		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Experimental						
Inteligência Emocional	119.80	10.99	117.36	15.31	.701	.411

Conforme se pode observar na tabela 8 não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no grupo experimental, ao nível da inteligência emocional, ($F(1,24) = .701; p = .411$).

Deste modo, não rejeitamos a hipótese nula.

5. Será que existem diferenças nos resultados do grupo de controlo ao nível da assertividade, entre os dois momentos de avaliação mediados por pré-teste e pós-teste?

H0: Não há diferenças nos resultados do grupo de controlo, ao nível da assertividade, entre os dois momentos de avaliação mediados por pré-teste e pós-teste.

H1: Há diferenças nos resultados do grupo de controlo, ao nível da assertividade, entre os dois momentos de avaliação mediados por pré-teste e pós-teste.

A tabela 9, abaixo apresentada, mostra os resultados do teste da MANOVA para o grupo de controlo ao nível da assertividade, entre os dois momentos de avaliação mediados por pré-teste e pós-teste

Tabela 9 - Resultados do teste da MANOVA para o grupo de controlo, ao nível da assertividade, entre os dois momentos de avaliação mediados por pré-teste e pós-teste

Grupo de Controlo	Pré-teste		Pós-teste		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Assertividade	8.93	19.57	4.63	19.61	1.405	.246

Conforme podemos observar na tabela 9 não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no grupo de controlo ao nível da assertividade, entre os dois momentos de avaliação mediados por pré-teste e pós-teste, ($F(1, 29) = 1.405, p = .246$).

Deste modo, não rejeitamos a hipótese nula.

6. Será que existem diferenças nos resultados do grupo de controlo ao nível da inteligência emocional, entre os dois momentos de avaliação mediados por pré-teste e pós-teste?

- **H0:** Não há diferenças entre os resultados do grupo de controlo, ao nível da inteligência emocional, entre os dois momentos de avaliação mediados por pré-teste e pós-teste.

- **H1:** Há diferenças entre os resultados do grupo de controlo, ao nível da inteligência emocional, entre os dois momentos de avaliação mediados por pré-teste e pós-teste

A tabela 10, abaixo apresentada, mostra os resultados do teste da MANOVA para o grupo de controlo ao nível da inteligência emocional, entre os dois momentos de avaliação mediados por pré-teste e pós-teste.

Tabela 10 - Resultados do teste da MANOVA para o grupo de controlo, ao nível da inteligência emocional, entre os dois momentos de avaliação mediados por pré-teste e pós-teste

Grupo de	Pré-teste		Pós-teste		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Controlo						
Inteligência Emocional	125.87	16.18	125.23	14.87	.084	.773

Conforme podemos na tabela 10 não há diferenças significativas entre os resultados do grupo de controlo, ao nível da inteligência emocional, entre os dois momentos de avaliação mediados por pré-teste e pós-teste, ($F(1,29) = .084$; $p = .773$).

Deste modo, não rejeitamos a hipótese nula.

Passamos agora a apresentar os resultados relativos à sétima questão de investigação:

7. Será que os materiais e estratégias criados para as sessões de assertividade são adequados e funcionais, para o treino de competências socioemocionais, em particular a assertividade?

O quadro 2 abaixo indicado apresenta os resultados da avaliação da capacidade discriminativa dos estilos de comunicação.

Quadro 2 - Avaliação da Capacidade Discriminativa dos Estilos de Comunicação

Contextos	Opções de Respostas	✓	X
1	a) Isto está a saber-me mal, mas vou comer só espero não ficar doente/... não vou comer para não ficar doente.	22	3
	b) Eu não consigo comer isso parece estar estragado vou falar com a empregada e pedir para substituir, ela tem o direito de ser informada e eu de comer.	24	1
	c) Afasta o prato para o lado e comenta: Que porcaria! – É uma lata, só querem ganhar dinheiro e em troca dão lixo aos clientes. Sugere a um amigo que reclame.	24	1
	d) Grita com a empregada e acusa o cozinheiro de incompetência.	25	0
2	a) Um cabelo... Que nojo!... Não consigo comer isso, vou fingir que já não me apetece.	20	5
	b) Por favor, importa-se de trocar a minha sandes? – Encontrei nela um cabelo.	24	1
	c) Isto é um nojo! – Que espelunca é essa! – Nunca mais volto aqui!	15	0
	d) Não reage, mas mais tarde comenta com as pessoas: - Aquele bar não presta, não tem cuidado nenhum com a higiene, vem sempre cabelos nas sandes!	23	2

	Opções de Respostas (continuação)	✓	X
3	a) Repare, nós chegamos aqui primeiro por isso, deve esperar a sua vez, por favor.	22	3
	b) Comenta para si: isto está sempre a acontecer-me estão a passar à frente.	21	4
	c) Diz: -Grande lata! – Você deve ter a mania que é esperto. Vá para a fila ou vai haver uma briga!	25	0
	d) Diz aos amigos: - Vão deixar que vos passem à frente, afinal não passam de uns gabarolas!	22	3
4	a)Mostra-se irritado com o amigo, refere outras situações semelhantes que ocorreram e diz que nunca mais lhe empresta o carro.	21	4
	b) Pensa que não tem problema logo que esta situação não se repita várias vezes. Caso se importe: - Tem uma conversa com o amigo expressando o seu descontentamento com a situação, do género: Gostava que a próxima vez que te emprestasse o carro repusesses a gasolina, a vida está difícil e eu não posso andar a esbanjar dinheiro.	14	11
	c) Não comenta para não ofender, mas depois chega a casa irritado consigo próprio por ter consentido que abusassem da sua boa vontade.	24	1
	d) Não comenta nada com o colega, mas depois queixa-se ao grupo de amigos que ele é um aproveitador.	23	2
5	a) Diz ao chefe que já terminou a sua parte, mas que o(a) colega ainda não completou a sua parte da tarefa.	6	19
	b) Reclama para o(a) colega que ele (a) é sempre o(a) mesmo(a) retardado(a), que é um(a) incompetente e que não está para perder o emprego devido aos seus atrasos.	21	4
	c) Diz ao colega que tinham acordado terminar a tarefa ao mesmo tempo e pergunta o que ele (a) precisa para terminar a sua parte.	22	3
	d) Deixa que o(a) colega acabe mais tarde, ficando ambos em incumprimento.	19	6
6	a) Empresta, mas depois fica todo o tempo preocupada com o facto de ela o perder estragar. Não se concentra nas tarefas e sente um enorme desconforto.	20	5
	b) Diz que ela deve ser parva, que um colar daqueles não é para se emprestar, pois é muito importante para si - Não faltava mais nada!	20	5
	c) Explica o significado que este colar tem para si e que lhe ia custar vê-lo noutra pessoa. Oferece-se para emprestar um outro colar que tenha.	22	3
	d) Empresta o colar sem vontade, pois tens medo de não o emprestando, ela deixe de ser sua amiga e fale mal de si nas suas costas.	25	0
7	a) Ignora e faz de conta que não se apercebeu, pois tudo é melhor do que entrar em conflito. Pensa que isso passará com o tempo.	19	6
	b) Confronta-o revoltado(a) defendendo o seu ponto de vista. Diz que ele o interpretou mal e também o julgou, por isso ainda é pior que você	15	10
	c) Fala com o seu amigo(a) e esclarece a sua atitude dizendo que não tinha intenção de o ofender, apenas disse aquilo na brincadeira. Pedelhe desculpa cordialmente e que ele, por favor, tente ultrapassar o mal-entendido.	21	4

	Opções de Respostas (continuação)	✓	X
	d) Tenta justificar-se a toda a força procurando apoio junto de outros colegas dizendo que não tem qualquer mal brincarem uns com os outros. Diz-lhe que ele tem de mudar a sua atitude se não quer que gozem consigo.	12	13
8	a) Compreende que não se veem há algum tempo e, no momento oportuno, pergunta-lhe a sorrir: - Não me apresentas o(a) teu amigo(a)? Integrando-se depois nas conversas.	24	1
	b) Finge que não se importa com a situação e fica o tempo todo afastado(a) e tímido(a).	21	4
	c) Comunica que vai à casa de banho, mas na verdade volta para casa muito irritado(a). No dia seguinte, diz que se sentiu maldisposto(a) e por isso saiu de forma tão repentina.	6	19
	d) Espera para ficar a sós com o seu amigo(a) e diz-lhe: Nunca mais te quero ver na frente. Se não querias vir comigo dizias, não estou para aturar tipos (as) que não conheço!	21	4

Conforme podemos observar a partir do quadro 2 a capacidade discriminativa na maior parte dos formandos é boa. Do total de participantes (n= 25) que realizaram a atividade 65.4% (n=16) obtiveram 6 ou menos respostas erradas, sendo que (20%) desses tiveram uma única resposta errada. Relativamente aos restantes participantes 28,4% (n=7) falharam entre 7 a 10 respostas e desses apenas 6,2% (n=2) erraram entre 11 a 13 respostas. As alíneas que obtiveram maior percentagem de erro correspondem à alínea a) do V contexto com 76% (n=19), seguida da alínea b) referente ao IV contexto, com 44% (n=11). Pelo contrário, as mais pontuadas foram as alíneas d) do I contexto; c) do II e III contexto e d) do VI com 100% (n=25) das respostas corretas, logo seguida das alíneas b) e c) do I contexto e a) do II e VIII contexto, com apenas 16% (n=4) de respostas erradas.

Resultados da Atividade Autoidentificação das crenças dos formandos

Passamos a apresentar os resultados da identificação das crenças dos formandos, na determinação do estilo ou estilos predominantes nos mesmos. Dado o caráter privado da informação e de forma a respeitar a ética da investigação, os resultados foram interpretados pelos próprios servindo apenas para demonstrar a funcionalidade do material utilizado para este fim.

De todos os participantes que realizaram a atividade (n= 25) preencheram a ficha, 67,4% (n=17) conseguiram a partir das crenças selecionadas identificar um estilo comunicacional predominante. Dos outros participantes, 20,4% (n= 5) constataram dois estilos

comunicacionais. Prevaleceu ainda uma percentagem de participantes de 12,2% (n=3) cujas crenças selecionadas determinaram três estilos comunicacionais predominantes.

Relativamente ao grau de concordância com os resultados, dos 67,4% participantes cujas crenças determinaram um estilo comunicacional predominante, 100% (n=17) considerou estar de acordo com o resultado. Em relação aos 20,4% cujo teste apontou para a coexistência de dois estilos comunicacionais 12% (n=3) identificaram-se com o resultado. Por último, dos 12,2% de participantes cujo teste apontou para três estilos comunicacionais, apenas 4% (n=1) não concordou com o resultado. Concluindo-se que apenas 3 pessoas não concordaram com o resultado atingido com a atividade.

6.3. Resultados de Análise Qualitativa

Atividade dos Roleplay

Os quadros 3,4,5,6,7,8,9, mais à frente apresentados, mostram o desempenho de alguns dos formandos durante a atividade do roleplay. Os quadros foram agrupados de forma a facilitar a sua apresentação.

Cada situação, representada em roleplay, exhibe dois momentos. O primeiro momento corresponde à situação de roleplay antes de os formandos serem confrontados com a temática da assertividade e/ou comunicação assertiva, o segundo reflete a reformulação do roleplay após exposição e clarificação desse conceito.

Apresentamos, em seguida, os resultados descritivos relativamente a cada situação:

O quadro 3 reporta-se à situação referente ao *Roleplay 1* - "A provoca B na brincadeira".

Conforme representado no quadro 3, p. 110, e tendo em conta as características verbais e não-verbais inerentes a cada estilo de comportamento, podemos observar em relação à linguagem não-verbal utilizada por cada protagonista, que ambos se manifestam pelo estilo de comunicação agressiva. De forma idêntica constata-se que a linguagem verbal acompanha o mesmo registo agressivo. Desta forma, o resultado do processo relacional para ambos os parceiros de comunicação revela-se pelo Perde-Perde, já que não se percebe benefícios desta comunicação para nenhuma das partes. Ambos os protagonistas possuem crenças não assertivas que mantem o estilo de comunicação reforçado, talvez pela ausência de um modelo

que eventualmente os leve a substituir essas crenças por outras mais efetivas para resolver aquela situação permitindo manter a relação. A escalada de respostas agressivas conduz à rutura do relacionamento.

No quadro 3, p. 110 referente à reformulação do roleplay 1, no concernente à linguagem verbal de A verifica-se que, mediante a comunicação assertiva de B, é capaz de alterar a sua comunicação para assertiva com a linguagem não-verbal acompanhando esse registo. Assim, o resultado do processo relacional revela-se pelo Ganha-Ganha, já que se percebe ganhos para ambos os parceiros da comunicação. A relação resulta reforçada. Consta-se assim, que as crenças não assertivas que mantem o estilo de comunicação de A não encontram reforço mediante a comunicação de B. Perante um processo contínuo de situações semelhantes A poderia ter a oportunidade de substituí-las por crenças que fossem assertivas, ao perceber que existem outras formas de resolver as situações de forma mais vantajosa para as duas partes. Conclui-se que o participante A, mediante o tipo de comunicação de B, foi capaz de alterar o seu estilo comunicacional, de agressivo para assertivo.

O quadro 4 reporta-se à situação referente ao Roleplay 2 - "A chama "besta" a B na brincadeira".

Conforme apresentado no quadro 4, p. 112, e de acordo com as características verbais e não-verbais inerentes a cada estilo de comportamento, em relação à linguagem não-verbal utilizada por cada protagonista que ambos se manifestam pelo estilo de comunicação agressiva. De forma idêntica a linguagem verbal acompanha o mesmo registo de estilo agressivo. Desta forma, o resultado do processo relacional para ambos os parceiros de comunicação revela-se pelo Perde-Perde, já que não se percebe benefícios, desta comunicação, para nenhuma das partes. Ambos os casos possuem crenças não assertivas que mantem o estilo de comunicação reforçado, talvez pela ausência de um modelo que eventualmente os levasse a substituir essas crenças por outras mais efetivas para resolver aquela situação. A escalada de respostas agressivas conduz à rutura do relacionamento.

No quadro 5, p. 113 referente à reformulação do roleplay 2, e no que concerne a linguagem verbal de A verifica-se que, após a comunicação assertiva de B, este altera a sua comunicação para assertiva, com a linguagem não-verbal acompanhando esse registo. Assim, o resultado do processo relacional revela-se pelo Ganha-Ganha, já que se percebe ganhos para ambos os parceiros da comunicação e a relação resulta reforçada. Consta-se assim, que as crenças não assertivas que mantem o estilo de comunicação de A não encontram reforço mediante a comunicação de B. Perante um processo contínuo de situações semelhantes A poderia ter a

oportunidade de substituir as suas crenças, ao perceber que existem outras formas de resolver as situações de forma mais vantajosa para as duas partes. Conclui-se assim, que o participante A mediante o tipo de comunicação de B foi capaz alterar o seu estilo comunicacional, de agressivo para assertivo.

O quadro 6 reporta-se à situação referente ao Roleplay 3 - ” - ”A tem conhecimento que B e C falaram mal de si”.

Conforme apresentado no quadro 6, p. 114, de acordo com as características verbais e não-verbais inerentes a cada estilo de comportamento, podemos observar em relação à linguagem não-verbal utilizada por cada protagonista, que a linguagem não-verbal de A é agressiva e a de B é passiva. De forma idêntica as linguagens verbais acompanham esse registo. Desta forma, o resultado do processo relacional para esses parceiros de comunicação revela-se pelo Ganha-Perde. Em ambos os casos as crenças não assertivas que cada um possui, e que mantem o seu comportamento são reforçadas. O sujeito B perde, porque não mostra aquilo que na realidade está a sentir, não tem oportunidade de alterar aquela relação o que, por sua vez, reforça a crença de que “os outros levam sempre a melhor”. Quanto ao sujeito A ganha, porque continua a proceder conforme lhe apetece o que, por sua vez, reforça as crenças que demonstram a eficácia do seu comportamento “com um burro põe-se logo o outro em sentido”. A escalada de respostas agressivas/passivas resulta na manutenção provável de uma relação que não traz qualquer benefício a B, já que esta parece manter-se por medo ou interesse.

No quadro 7, p. 115 referente à reformulação do roleplay 3, e no que concerne a linguagem verbal de A verifica-se que após a comunicação assertiva de B este altera a sua comunicação, sendo que a linguagem não-verbal acompanha também o registo assertivo. Assim, o resultado do processo relacional revela-se pelo Ganha-Ganha, já que se percebe ganhos para ambos os parceiros da comunicação. Neste caso A tem oportunidade para alterar aquelas crenças ou, pelo menos, perceber que pode igualmente atingir bons resultados para si, com outras que propiciam maiores ganhos para as suas relações. Este processo continuamente repetido, tem probabilidade de substituir as crenças não assertivas por crenças assertivas. A relação resulta reforçada. Conclui-se, assim, que o participante A mediante o tipo de comunicação de B foi capaz de alterar o seu estilo comunicacional, de agressivo para assertivo.

O quadro 8 reporta-se à situação referente ao Roleplay 4”A falta a um encontro com B.”

Conforme apresentado no quadro 8, p. 116, e de acordo com as características verbais e não-verbais inerentes a cada estilo de comportamento, podemos observar em relação à linguagem não-verbal utilizada por cada protagonista, que a de A é agressiva e a de B é passiva. De forma idêntica a linguagem verbal dos dois sujeitos acompanha aqueles registros. Desta forma, o resultado do processo relacional para esses parceiros de comunicação revela-se pelo Ganha-Perde. Em ambos os casos as crenças não assertivas que cada um possui, e que mantem o seu comportamento, são reforçadas. O sujeito B perde porque não mostra aquilo que na realidade está a sentir, não tem oportunidade de alterar aquela relação o que, por sua vez, reforça a crença de que “os outros levam sempre a melhor”. Quanto ao sujeito A ganha porque continua a proceder conforme lhe apetece o que, por sua vez reforça as crenças que demonstram a eficácia do seu comportamento “consigo sempre o que quero”. A escalada de respostas agressivas/passivas resulta na manutenção provável de uma relação que não traz qualquer benefício a B, já que a relação parece manter-se por medo ou interesse.

No quadro 9, p. 117 referente à reformulação do roleplay 4, e no que concerne a linguagem verbal de A verifica-se que após a comunicação assertiva de B este altera a sua comunicação para assertiva, sendo que a linguagem não-verbal acompanha o mesmo registo. Assim, o resultado do processo relacional revela-se pelo Ganha-Ganha, já que se percebe ganhos para ambos os parceiros da comunicação. Neste caso A tem oportunidade, senão para alterar aquelas crenças, pelo menos para perceber que os outros merecem mais respeito por si, o que trará mais ganhos nas suas relações a médio e longo prazo. Este processo continuamente repetido, tem probabilidade de substituir as crenças não assertivas por assertivas. A relação resulta reforçada. Conclui-se, assim, que o participante A mediante o tipo de comunicação de B foi capaz de alterar o seu estilo de comunicação para assertivo.

Quadro 3 – Situação Representada no Roleplay 1 e Reformulação da Situação 1

<i>Role Play I</i>	<i>Situação: A provoca B, na brincadeira</i>				
Estilos	Características da Comunicação	Roleplay			
	Não-Verbal:	Tipo de resposta gerada (R) Sujeito A	Tipo de resposta gerada (R) Sujeito B	Sentimentos/emoções	Resultado final
A G R E S S I V O	Tom de voz alto (fala fluída e rápida) Olhar fixo, gestos de ameaça e postura intimidatória, (Aperta os dedos, trinca os dedos, aponta-os), Postura de retirada, Verbal: Defende em excesso os seus direitos, desejos, ideias, interesses e sentimentos sem ter em conta os direitos dos outros.	A1 - Tom de voz alto (fala fluída e rápida); Olhar fixo; gestos de ameaça e postura intimidatória A1 “Cuidado esta cadeira não aguenta com o teu peso” A2 - “Eu estava a brincar!” – risos... “qual é o problema?” A3 - “ Hei a minha mãe não é chamada para aqui! –“tás aqui tás a levar!” A4 - “Poh tu tás sempre mal disposta, vou deixar de te ligar...”	R1 - Olhar fixo; postura intimidatória e de retirada. B1 - “Julgaste-melhor do que os outros, deixa-me em paz. B2 - “Vai gozar com a tua mãe, não me chateies!” B3 - “Isto é o que tu pensas, mais depressa levaste tu” B4 - “Nunca mais te quero ver na frente!”	A - Desrespeito pelo sentimento do outro. Defende só os seus desejos B – Raiva, desejo de vingança.	A – Perde B – Perde Escalada de respostas agressivas conduz à rutura do do relacionamento.
RP-1	Reformulação do Roleplay 1, de acordo com a comunicação assertiva				
Estilos	Características da Comunicação	Roleplay			
	Não-Verbal:	Tipo de resposta gerada (R) Sujeito A	Tipo de resposta gerada (R) Sujeito B	Sentimentos	Resultado final
A G R E S S I V O	Tom de voz alto (fala fluída e rápida) Olhar fixo, gestos de ameaça e postura intimidatória, (Aperta os dedos, trinca os dedos, aponta-os), Postura de retirada, Verbal: Defende em excesso os seus direitos, desejos, ideias, interesses e sentimentos sem ter em conta os direitos dos outros.	A1 - Tom de voz alto (fala fluída e rápida); Olhar fixo. A1 “Cuidado isto não aguenta com o teu peso”			

RP-1	Reformulação do Roleplay 1, de acordo com a comunicação assertiva (continuação)				
A S S E R T I V O	<p>Não-Verbal:</p> <p>Contato ocular direto; Voz natural; Respostas diretas; Gestos firmes e postura ereta</p> <p>Verbal:</p> <p>Sabe dizer não; Mostra a sua posição face ao assunto; Expressa direitos, desejos, ideias, interesses e sentimentos de forma direta; Respeita-se a si e aos outros.</p>	<p>A2 - Contato ocular direto; Voz natural; Respostas diretas; Gestos firmes.</p> <p>A2 - “ Desculpa, estava a brincar, sabes que eu não penso isso de ti”</p> <p>A3 - 2 “Não devia ter brincado com isso, admito que te ofendi. Desculpa-me.”</p>	<p>B1- Contato ocular direto; Voz natural; Postura ereta.</p> <p>B1 - “ Eu preferia que não disseses este tipo de piadas, sabes que isto me incomoda.”</p> <p>B2 – “ Pois, mas não acho bem andar a brincar com os defeitos de cada um”</p> <p>B3 - “ Deixa lá isso, eu hoje também estou mal disposta”.</p>	<p>B – Expressão de desagrado e sentimento de forma direta. Reavaliação da situação.</p> <p>A - Vergonha, altera o estilo de resposta agressiva para assertiva. Mostra a sua posição face ao assunto. Mostra arrependimento e desculpa-se.</p>	<p>A – Ganha</p> <p>- As respostas assertivas garantem a promoção da relação</p> <p>B - Ganha</p> <p>Sente-se respeitada e aceita o pedido de desculpas.</p>

Quadro 4 – Situação Representada no Rolepay2

<i>Role Play2</i>	<i>Situação: A chama “besta” a B</i>				
Estilos	Características da Comunicação	Roleplay			
		Tipo de resposta gerada (R) Sujeito A	Tipo de resposta gerada (R) Sujeito B	Sentimentos	Resultado final
A G R E S S I V O	<p>Não-Verbal:</p> <p>Tom de voz alto (fala fluída e rápida)</p> <p>Olhar fixo, gestos de ameaça e postura intimidatória, (Aperta os dedos, trinca os dedos, aponta-os), Postura de retirada,</p> <p>Verbal:</p> <p>Defende em excesso os seus direitos, desejos, ideias, interesses e sentimentos sem ter em conta os direitos dos outros.</p>	<p>R1 - Tom de voz alto (fala fluída e rápida); Olhar fixo, postura de retirada.</p> <p>R1 “Está a ser uma besta, isto não se faz...”</p> <p>R2- “E tenho sempre razão, tu só dizes porcaria pela boca fora?”</p> <p>R3 - Pois, quando não tens argumentos inventas logo!”</p> <p>R4- “Estás a armar-te em parvo porquê? - Vê la se cresces, não vales nada!”</p> <p>R5 – A agressividade é sempre a resposta dos tolos, memo é melho ir...”</p>	<p>R1 – Tom de voz alto, olhar fixo; postura intimidatória e de ameaça, aponta os dedos.</p> <p>R6 - “Tu é que és uma besta, queres ter sempre razão!</p> <p>R2 - “Olha, sabes que mais, tou farto de ti e das tuas teorias!”</p> <p>R3 - ““Tu já me está a cegar, eu penso como eu quiser, não tenho que pensar pela tua cabeça!”</p> <p>R4 – “Desaparece daqui, ou eu parto-te todo”</p> <p>R5 -“tens é medo”</p>	<p>A - Desrespeito pelas ideias, opiniões e sentimentos do outro.</p> <p>B - Raiva, procura vingar-se. Sente desconfiança, desagrado e irritação.</p>	<p>A – Perde</p> <p>B – Perde</p> <p>Escalada de respostas agressivas conduz à rutura do relacionamento.</p>

Quadro 5 – Reformulação da Situação Representada no Roleplay2

<i>RP-2</i>	Reformulação do <i>Roleplay 2</i> , de acordo com a comunicação assertiva				
Estilos	Características da Comunicação	<i>Roleplay</i>			
		Tipo de resposta gerada (R) Sujeito A	Tipo de resposta gerada (R) Sujeito B	Sentimentos	Resultado final
A G R E S S I V O	<p>Não-Verbal:</p> <p>Tom de voz alto (fala fluída e rápida)</p> <p>Olhar fixo, gestos de ameaça e postura intimidatória, (Aperta os dedos, trinca os dedos, aponta-os), Postura de retirada,</p> <p>Verbal:</p> <p>Defende em excesso os seus direitos, desejos, ideias, interesses e sentimentos sem ter em conta os direitos dos outros.</p>	<p>R1 - Tom de voz alto (fala fluída e rápida); Olhar fixo, postura de retirada.</p> <p>R1 “Está a ser uma besta, isto não é assim...”</p> <p>R2 - “ Tu também não está a concordar com o que eu digo!”</p>		A - Desrespeito pelas ideias, opiniões e sentimentos do outro.	
A S S E R T I V O	<p>Não-Verbal:</p> <p>Contato ocular direto; Voz natural; Respostas diretas; Gestos firmes e postura ereta</p> <p>Verbal:</p> <p>Sabe dizer não; Mostra a sua posição face ao assunto; Expressa direitos, desejos, ideias, interesses e sentimentos de forma direta; Respeita-se a si e aos outros.</p>	<p>R3 - Desculpa, tens razão deixei-me levar pela emoção.</p> <p>R4 - “É isso aí, nós não ganhamos nada e ainda nos chateamos um com o outro.</p> <p>R5 – “É para isso que estou aqui neste programa, para o melhorar...”</p>	<p>R1 - Contato ocular direto; Voz natural; Respostas diretas.</p> <p>R1 - “Gostava que respeitasses a minha maneira de pensar, não tolero que me insultem”</p> <p>R2 - “ Não concordo com o que defendes, tenho a minha opinião, mas respeito a tua”</p> <p>R3 – Ok, não vamos estragar a nossa amizade por causa de um jogo de futebol, afinal eles é que ganham.</p> <p>R4 – Aperta aqui, no fundo és bom amigo, tens é esse mau feito!</p>	<p>B - Mostra a sua posição face ao assunto. Expressa direitos, desejos e sentimentos de forma direta e positiva. Demonstra confiança e respeito.</p> <p>A – Altera o estilo da sua resposta; demonstra respeito pelo que o outro diz.</p>	<p>B - Ganha</p> <p>Sente-se respeitado e aceita o pedido de desculpas.</p> <p>A – Ganha</p> <p>Sentimentos positivos, respeito dos outros.</p> <p>- Aumento de respostas assertivas.</p> <p>Promoção da relação.</p>

Quadro 6 - Situação Representada no Roleplay 3

<i>RP-3</i>		Situação: <u>A</u> tem conhecimento que <u>B</u> e <u>C</u> falaram mal de si			
Estilos	Características da Comunicação	<i>Roleplay</i>			
		Tipo de resposta gerada (R) Sujeito A	Tipo de resposta gerada (R) Sujeito B	Sentimentos	Resultado final
A G R E S S I V O	<p>Não-Verbal: Tom de voz alto (fala fluída e rápida) Olhar fixo, gestos de ameaça e postura intimidatória, (Aperta os dedos, trinca os dedos, aponta-os), Postura de retirada</p> <p>Verbal: Defende em excesso os seus direitos, desejos, ideias, interesses e sentimentos sem ter em conta os direitos dos outros.</p>	<p>R1 - Tom de voz alto (fala fluída e rápida); Olhar fixo; postura intimidatória R1 “Se é para andares a falar nas minhas costas, bem podes dar corda aos sapatos, não tenho paciência para gente cínica” R2- “Não, sabes qual é o problema? – O problema, é as pessoas fazerem-se de amigos e depois serem uns falsos” R3 - “ Estás ai parado para quê, vai ter com C, vocês fazem uma boa “parelha” “ R4 - “Poh és um santinho, tá-se mesmo a vê só falta é o altar...grande lata”</p>		<p>A - Sente raiva e desejo de vingança. Descarga da revolta e sentimento de superioridade.</p>	<p>A – Ganha</p> <p>- Sente-se poderoso - Sente que os outros o respeitam mais por agir assim</p> <p>- Rutura do relacionamento, ou conservação do mesmo por medo e ou interesse.</p>
P A S S I V O	<p>Não-Verbal: Voz trémula, baixa, vacilante, confusa, atitudes defensivas. Olhar baixo e esquivo, gestos desajeitados, mãos torcidas, risos nervosos;</p> <p>Verbal: Não defende os seus direitos e interesses pessoais; Não expressa desejos, ideias e sentimentos ou expressa-os de forma auto depreciativa.</p>		<p>R1 - Voz trémula, baixa, vacilante, atitudes defensivas. Olhar baixo e esquivo. R1 - “Eu não sei do que estás a falar” R2 – Silencio. R3 - “ Se é isso que tu queres, mas não fiz nada” R4 – Resposta de retirada.</p>	<p>B – Mostra ansiedade, sente-se desapontado consigo próprio. Revoltado por não conseguir defender-se.</p>	<p>B – Perde</p> <p>-Evita o conflito - Sente que o outro tem mais poder - Sente-se frustrado.</p>

Quadro 7 - Reformulação da Situação Representada no Roleplay 3

<i>RP-3</i>	Reformulação do <i>Roleplay 3</i> , de acordo com a comunicação assertiva				
Estilos	Características/ Comunicação	<i>Roleplay</i>			
		Tipo de resposta gerada (R) Sujeito A	Tipo de resposta gerada (R) Sujeito B	Sentimentos	Resultado final
<p>A</p> <p>G</p> <p>R</p> <p>E</p> <p>S</p> <p>S</p> <p>I</p> <p>V</p> <p>O</p>	<p>Não-Verbal:</p> <p>Tom de voz alto (fala fluída e rápida)</p> <p>Olhar fixo, gestos de ameaça e postura intimidatória, (Aperta os dedos, trinca os dedos, apontamentos),</p> <p>Postura de retirada,</p> <p>Verbal:</p> <p>Defende em excesso os seus direitos, desejos, ideias, interesses e sentimentos sem ter em conta os direitos dos outros.</p>	<p>R1 - Tom de voz alto (fala fluída e rápida); Olhar fixo; postura intimidatória.</p> <p>R1 “Se é para andares a falar nas minhas costas, bem podes dar corda nos sapatos, não tenho paciência para gente cínica”.</p> <p>R2- “Não sabes qual é o problema? – O problema, é as pessoas fazerem-se de amigos e depois serem uns falsos!”</p>		<p>A - Sente raiva e desejo de vingança.</p> <p>Descarga da revolta e sentimento de superioridade.</p>	
<p>A</p> <p>S</p> <p>S</p> <p>E</p> <p>R</p> <p>T</p> <p>I</p> <p>V</p> <p>O</p>	<p>Não-Verbal:</p> <p>Contato ocular direto; Voz natural;</p> <p>Respostas diretas; Gestos firmes e postura ereta</p> <p>Verbal:</p> <p>Sabe dizer não; Mostra a sua posição face ao assunto;</p> <p>Expressas direitos, desejos, ideias, interesses e sentimentos de forma direta;</p> <p>Respeita-se a si e aos outros.</p>	<p>R3 - Então passo a explicar: : Disse-me que tu e o <u>C</u> tinham dito a <u>D</u> que eu nunca cumpria a palavra e adia sempre as tarefas.</p> <p>R4 - “Desculpa ai amiga. Eu deveria ter-te perguntado antes de te acusar.”</p>	<p>R2 - Contato ocular direto; Voz natural; Respostas diretas; Gestos firmes.</p> <p>R1- “Desculpa? – Podes explicar-me, por favor, o que se está a passar?”</p> <p>R2 -“ Isto só pode ser uma brincadeira de mau gosto. Como é que tu podes acreditar numa coisa dessas?”</p> <p>R3 – Eu era incapaz de dizer tal coisa de ti, apenas estava lá com <u>C</u>. Quanto ao <u>C</u> penso que deve ser ele a responder por si.</p> <p>R4 –“Sim, isto teria sido preferível a mostrares-te agressivo comigo. Mas compreendo que estas situações causam muita raiva. Por outro lado deves ouvir sempre todas as partes</p>	<p>B- Defende a sua posição de uma forma clara e tranquila. Mostra sentimentos positivos e respeito pelo outro.</p> <p>A- Reavalia a situação. Altera o tipo de resposta para assertiva. Mais autoconfiança.</p>	<p>B- Ganha</p> <p>Sentimentos positivos, respeito dos outros.</p> <p>A – Ganha</p> <p>- Sente-se compreendido e respeitado. Altera o estilo de resposta.</p> <p>- Promoção da relação.</p>

Quadro 8 – Situação Representada no Roleplay 4

RP 4		Situação: A falta a um encontro com B.			
Estilos	Características da Comunicação	Roleplay			
		Tipo de resposta gerada (R) Sujeito A	Tipo de resposta gerada (R) Sujeito B	Sentimentos	Resultado final
<p>A G R E S S I V O</p>	<p>Não-Verbal: Tom de voz alto (fala fluída e rápida) Olhar fixo, gestos de ameaça e postura intimidatória, (Aperta os dedos, trinca os dedos, aponta-os), Postura de retirada,</p> <p>Verbal: Defende em excesso os seus direitos, desejos, ideias, interesses e sentimentos sem ter em conta os direitos dos outros.</p>	<p>R1 - Tom de voz alto. Postura de retirada.</p> <p>R1 – Olá, então tudo bem? – O que é que se faz?” R2 – “Eh rapariga, ontem não deu, <i>sorry</i>, apareceu outra cena ai...sabes como é...” R3 - “Na boa, sei que és do tipo que não te ofendes com pouco. Vamos comer um gelado?” R4 – Vê um amigo. “Hei, pára ai...desculpa, agora já não dá...”.</p>		<p>A - Desrespeito pelo sentimento do outro. Defende em excesso os seus desejos e interesses e despreza os dos outros.</p>	<p>A – Ganha - Sente-se superior e importante face aos outros. - Manipula os outros conforme a sua vontade</p>
<p>P A S S S I V O</p>	<p>Não-Verbal: Voz trémula baixa, vacilante, confusa, atitudes defensivas. Olhar baixo e esquivo, gestos desajeitados, mãos torcidas, risos nervosos;</p> <p>Verbal: Não defende os seus direitos e interesses pessoais; Não expressa desejos, ideias e sentimentos ou expressa-os de forma autodepreciativa.</p>		<p>R1 - Voz trémula, baixa, confusa. Olhar baixo e esquivo, gestos desajeitados, mãos torcidas.</p> <p>R1 - A não comenta o facto de B ter faltado ao encontro. –“Tá-se bem.” R2 - ”Não faz mal, não atendeste o telefone e percebi que não vinhas.” R3 - Risos...”Não teve importância, aceite.” R4 – “Tudo bem, não tem problema.”</p>	<p>B – Evitamento de tensão e confronto. Sente, pena, desagrado., irritação. Não alcança os objetivos desejados.</p>	<p>B – Perde - Sente que não é respeitada, - Sente-se triste e amargurada - Sente que vale pouco; - Que os outros são mais importantes.</p>

Quadro 9 – Reformulação da Situação Representada no Roleplay 4

Reformulação do Roleplay 4, de acordo com a comunicação Assertiva					
RP-4					
Estilos	Características da Comunicação	Roleplay			
		Tipo de resposta gerada (R) Sujeito A	Tipo de resposta gerada (R) Sujeito B	Efeito	Resultado final
A G R E S S I V O	<p>Não-Verbal:</p> <p>Tom de voz alto (fala fluída e rápida)</p> <p>Olhar fixo, gestos de ameaça e postura intimidatória, (Aperta os dedos, trinca os dedos, aponta-os), Postura de retirada,</p> <p>Verbal:</p> <p>Defende em excesso os seus direitos, desejos, ideias, interesses e sentimentos sem ter em conta os direitos dos outros.</p>	<p>R1 - Tom de voz alto (fala fluída e rápida)</p> <p>R1 – Olá, então tudo bem? – O que é que se faz?”</p> <p>R2 – “Eh rapariga, ontem não deu, <i>sorry</i>, apareceu outra cena ai...sabes como é...”</p>			
A S S E R T I V O	<p>Não-Verbal:</p> <p>Contato ocular direto; Voz natural; Respostas diretas; Gestos firmes e postura ereta</p> <p>Verbal:</p> <p>Sabe dizer não; Mostra a sua posição face ao assunto; Expressa direitos, desejos, ideias, interesses e sentimentos de forma direta; Respeita-se a si e aos outros.</p>	<p>R3 – “ Tens toda a razão em sentires-te ofendida. Eu não procedi bem, uns amigos meus tiraram--me o juízo para ir ver futebol.”</p> <p>R4 - “Prometo que isso nunca mais acontece. O que posso fazer para me desculpare?”</p>	<p>R1- Contato ocular direto; Voz natural; Respostas diretas; Gestos firmes Postura ereta.</p> <p>R1 - “ Olá, mas importas-te de me dizer porque ontem não apareceste, nem atendeste os meus telefonemas!”</p> <p>R2 – “ Não, não sei e sinto-me muito magoada. Eu penso que foi uma falta de respeito muito grande, da tua parte.”</p> <p>R3 - “ Sim e, entretanto, eu senti-me bastante humilhada, e ainda gastei o dinheiro da camioneta.”</p> <p>R4 - “Esta situação nunca mais se repetir!”</p>	<p>B – Expressão de desagrado e sentimento de forma direta. Reavaliação da situação.</p> <p>- A Sente-se culpado e envergonhado do seu comportamento</p> <p>- Desculpa-se.</p> <p>- Mostra arrependimento.</p> <p>- Altera o tipo de resposta.</p>	<p>A - Ganha Sentimentos positivos</p> <p>B – Ganha Respeito dos outros.</p> <p>- Ciclo de respostas assertivas.</p> <p>- Promoção da relação.</p>

Resultados da análise de conteúdo relativa ao diário da sessão e ao questionário de avaliação do programa.

O quadro 10, abaixo apresentado, mostra (de forma sintetizada) a matriz do sistema de categorias e subcategorias cujos resultados passamos a apresentar:

Quadro 10 - Matriz representativa do sistema de categorias

Objetivos	Categorias	Subcategorias
1. Interesse/ Utilidade do Programa	1.1. Adesão às Sessões	1.1.1. Assiduidade
		1.1.2. Expressão de agrado
		1.1.3. Participação nas atividades
	1.2. Relevância das Temáticas	1.2.1. Emoções Básicas
		1.2.2. Emoções Sociais
		1.2.3. Modelo Evolucionário
		1.2.4. Assertividade
	1.2.5. Tomada de Decisão	
2. Qualidade e Funcionalidade Das Sessões	2.1. Relacionamento Grupal	2.1.1. Interação dos participantes entre si
		2.1.2. Interação dos participantes com a dinamizadora
	2.2. Desempenho dos Formandos	2.2.1. Dificuldades referidas/observadas
		2.2.2. Facilidades referidas/observadas
		2.2.3. Autocrítica
	2.3. Funcionalidade dos Materiais/ Estratégias	2.3.1. <i>Roleplay</i>
		2.3.2. Discriminação de estilos comunicação
		2.3.3. Identificação de crenças
		2.3.4. Exposição oral com <i>PowerPoint</i>
	2.4. Alterações de Comportamento Referidas / Observadas	2.4.1. Aprendizagens efetuadas
		2.4.2. Perceção de ganhos
		2.4.3. Perceção de perdas

Conforme pode ser observado no quadro 10, para cada categoria concorrem várias subcategorias que têm a função de traduzir para linguagem científica as unidades de registo recolhidas.

Como forma de organizar os resultados, optou-se por não colocar neste espaço a totalidade de unidades de registo recolhidas. Sendo que, para cada subcategoria, apenas citaremos alguns exemplos de unidades de registo para fundamentar o seu resultado (cf. Anexo II – Quadro 2).

Tendo em conta o que descrevemos no presente ponto, passamos a apresentar os resultados correspondentes a cada categoria e que pretendem responder à última questão desta investigação.

8. Será que os jovens adultos desempregados, com baixas habilitações, consideram relevante para a sua vida a participação no Programa Alinha com a Vida?

Primeiro Objetivo da análise de conteúdo

Interesse e/ou utilidade do programa “Alinha com a Vida”. Com este objetivo pretendemos conhecer a representação que os jovens adultos possuem, no final do programa, em relação à sua participação no mesmo. Pretende-se, mais especificamente, conhecer o interesse em participar no “Alinha com a Vida”, saber se os formandos foram capazes de antever ganhos em termos de importância e proveito. Deste modo contempla as categorias que permitem perceber se os participantes aprovaram e aderiram ao programa. As duas categorias em análise são: Adesão às sessões (categoria 1.1.) e Relevância das temáticas (categoria 1.2).

1.1. Adesão às sessões.

No que respeita à *adesão às sessões (categoria 1.1.)* esta caracteriza-se pela assiduidade ao programa; pelas expressões de agrado dos participantes em relação ao mesmo e pela participação nas atividades de uma forma ativa e interessada.

Assiduidade

Relativamente à *Assiduidade (subcategoria 2.1.1.)* a partir dos registos de presença damos conta que dos 25 participantes que chegaram ao final do programa, o número de faltas registadas foi reduzido (16 formandos não deram qualquer falta, 7 deram apenas uma falta e só 2 formandos faltaram duas vezes). O aspeto da assiduidade tinha sido referido no início do programa, alertando-se os formandos para a importância em não faltarem injustificadamente, sob pena de comprometerem a sua aprendizagem. Efetivamente os formandos concorreram para a boa assiduidade, o que denota que, além de não faltarem, iam porque não queriam perder a sessão. Isto mesmo pode ser comprovado pelos próprios:

Fiz os possíveis para vir, não faltar A21 113; Foi um programa que dava vontade de vir A12 113; Quando não pude vir uma vez, procurei saber por uma colega o que tinham feito A 1140.

Expressão de agrado

No que concerne à Expressão de agrado (subcategoria (1.1.2.) percebe-se que todos os participantes gostaram de estar no programa e demonstraram-no quer de forma oral quer escrita:

Estou a gostar imenso de vir ao Programa A1 112; Dou por mim a pensar nos nossos encontros A5 113; Falava em casa das sessões e quando acabavam sentia pena, pois queria continuar; Ter participado neste programa foi uma boa experiência para a minha vida A24 113; Devia haver mais formação a esse nível A11;A13;A5; Foi um programa que dava vontade de vir A12 113, Foi bom vir para aqui A19 113; A11 115.

Entre os motivos relacionados ao gosto pelo programa mencionam ser uma forma de ocupação, e aprendizagem, de oportunidade de participação, o facto de ser um programa prático:

Em casa estava farta de não fazer nada A17 112; Gosto muito de vir, é bom para aprender a ser melhor; Participar é sempre bom para aprender coisas novas A22 112; A minha irmã pode assistir hoje? C 119; A minha vizinha pode vir? B 115; Gosto muito de vir, é bom para aprender a ser melhor A8117.

Este agrado torna-se mais expressivo, quando os próprios formandos tecem considerações relativas ao tempo ser curto, às sessões serem poucas:

Tinha gosto em continuar mais A24 322; Devia ser mais vezes na semana A5; A19;A7; A5; A gente não pode continuar com o programa? A2 322.

Percebe-se também o sentido de utilidade do programa para os formandos:

Ter participado neste programa foi uma boa experiência para a minha vida A24 113; É importante aprender a ser assertivo, mas não consegui escrever tudo B; Tenho pena de só agora vir para esse programa, seria útil ter aprendido essas coisas mais cedo B.

Participação nas atividades

No que respeita à *Participação nas atividades* (subcategoria (1.1.3.) também acompanha o registo de agrado pelo programa, pelas sessões, pelas atividades. Percebe-se através dos registos dos participantes e/ou pela expressão oral, o gosto em permanecer no mesmo ou

participar em outros e que o tempo não foi suficiente para tanta situação que gostariam de aprender ou treinar:

Pode guardar os nossos contactos e quando fizer mais um programa nos chamar C; As sessões deviam ser maiores ou mais vezes na semana; Foi pena ser tanta coisa, para pouco tempo, não deu tempo para praticar muito os temas B; foi pouco tempo para treinar tantas coisas A2 1 124.

Denota-se participação ativa, quer nos temas em discussão quer nas atividades praticadas:

Eu digo, que é estilo assertivo! C114; Porque é que diz isso, os outros também são culpados B 112; Pode vir ver se é assim? B 115; Posso falar, eu sei! B; Posso participar no próximo?; A seguir sou eu já fiz isso uma vez B 112; Vontade de explorar mais situações relativas aos comportamentos A18 322.

1.2. Relevância das Temáticas

No atinente à *relevância das temáticas (categoria 1.2.)* pretende identificar, entre as temáticas abordadas, aquelas que os formandos atribuíram maior importância para a sua vida. A este respeito foram tidos em consideração todos os temas tratados no programa, nomeadamente Emoções Básicas; Emoções Sociais; Modelo Evolucionar, Assertividade e Tomada de Decisão. Contudo tem que ter-se em consideração a existência de participantes que optaram por seleccionar, apenas, um único tema como mais importante.

Emoções Básicas

Relativamente à *temática emoções básicas (subcategoria 1.2.1.)* foi considerada relevante por 16 participantes. Entre as considerações dos formandos acerca desta temática sublinha-se alguns comentários, sobre a natureza das mesmas, que denotam interesse e curiosidade no que aprenderam:

São coisas que a gente não pensa e são importantes A12 325; Saber que é útil sentir tristeza foi curioso, mas serve para saber que temos que fazer algo para mudar A11 215; Foi uma temática interessante.A23 12.

Emoções Sociais

No que respeita às *emoções sociais (subcategoria 1.2.2.)* foi considerado um tema relevante para 14 dos participantes. Entre as considerações dos formandos acerca desta temática sublinham-se alguns comentários que denotam o que aprenderam:

Compreendi que a vergonha é boa para evitar e nos proteger das situações, só que deve ser controlada A4 211; Se não fosse a culpa fazíamos coisas mal aos outros C.

Modelo Evolucionário

Em relação ao *Modelo Evolucionário* (subcategoria 1.2.3.) foi considerado um tema relevante apenas para 4 participantes. No entanto, não deixou de ser um tema interessante para muitos outros já que efetuaram algumas considerações que divergem entre ser interessante e ser útil:

Achei interessante principalmente os filmes A7 212; Realmente saímos aos macacos, por isso é que não controlamos bem as emoções A3 212; Foi útil aprender estratégias para controlar a raiva, mas foi pouco tempo para treinar A3 422.

Assertividade

No que respeita à *temática Assertividade* (subcategoria 1.2.4.) foi considerada pela totalidade dos formandos (n=25) como sendo um tema muito relevante. Esta importância é visível pelo próprio número de registo que obteve, sendo um tema muito comentado quer através dos registos, quer por expressão oral:

Gostei de tudo, mas na minha opinião essas sessões são as mais importantes A9 322; Ao aprender a comunicar dessa forma temos mais sucesso A20 323; O programa devia ser apenas assertividade, só assim saíamos com boa aprendizagem, isto foi só um aperitivo C 321; A assertividade é um tema muito importante os nossos filhos deviam aprender isso na escola A18 421.

Tomada de Decisão

No concernente à *Tomada de Decisão* (subcategoria 1.2.5.) foi considerado relevante por 20 participantes, ocupando o segundo lugar na ordem das preferências. Embora não tivesse sido muito comentado, houve quem o integrasse na assertividade.

Também gostei muito, mas quando se é assertivo toma-se melhor as decisões A12 311.

Segundo Objetivo da análise de conteúdo

Qualidade e Funcionalidade das sessões. Este objetivo abrange as representações que os participantes fazem das duas sessões de treino assertivo. Procura ir ao encontro das perceções

dos formandos em relação aos vários aspetos que as caracteriza: significado das relações sociais que desenvolveram; facilidades e dificuldades que sentiram na realização das tarefas; agrado na forma como as sessões foram organizadas, em termos de materiais e estratégias utilizados; crenças acerca do desempenho assertivo e referência quando ao estado em que se encontra a aquisição do conhecimento assertivo. Deste modo, as categorias em análise são o Relacionamento Grupal (Categoria 2.1.); Desempenho dos Formandos (Categoria 2.2.); Funcionalidade dos materiais/ estratégias (Categoria 2.3.) e as Alterações Comportamentais Observadas/Referidas (Categoria 2.4).

Relacionamento Grupal

Relativamente ao Relacionamento Grupal (Categoria 2.1.) pretende-se, com esta categoria, identificar de que forma foi sentida a relação gerada no grupo, em termos de formação de “espírito” de grupo e perceção de suporte social.

Interação dos participantes entre si

No que concerne à *Interação dos participantes entre si (subcategoria 2.2.1.)*, embora nem todos os participantes se tenham referido, pelo facto de não ter sido questionado este aspeto, os registos indiciam provas de que a relação sentida, por grande parte dos formandos, foi positiva. A maioria dos participantes mostrou sentir-se à vontade e bem integrada:

Este programa proporcionou uma boa integração das pessoas senti-me bem integrada A14 112; Vou sentir muitas saudades de estar aqui C 327; Depois de ver os roleplay foi bom trocarmos experiencias de como se resolvem os conflitos A5 321;

O programa parece ter também proporcionado uma ocasião para aumentar o suporte social dos formandos. Esse aspeto é mesmo referido por um participante:

Proporcionou um bom ambiente em que fizemos até amigos A12 112; “Passamos aqui momentos de camaradagem C; Foi uma ocasião de partilhar opiniões e aprendizagem, as pessoas não se sentiam isoladas como às vezes acontece A13 114.

Por outro lado, o facto de se encontrarem desempregados pareceu propiciar a empatia recíproca, como refere um formando:

...Afiml estamos todos na mesma situação A2 114

Interação dos participantes com a dinamizadora

No que se relaciona à *Interação dos participantes com a dinamizadora* (subcategorias 2.1.2.), os resultados apontam para o estabelecimento de uma boa relação daquela com os formandos o que conduziu a que se sentissem valorizados, respeitados e considerados:

Conforme pode perceber-se através dos registos:

Gostei muito da dinamizadora por ser uma pessoa muito acessível e simpática para a gente A25 113; Gostei muito de a conhecer é muito assertiva, mas também com tantos estudos há de ser mais fácil A9 113;

Refletindo-se esse efeito no próprio ambiente do grupo. Isso mesmo foi bem sublinhado por um formando:

O grupo também ajudou e a monitora pedia que participassem todos e ligava ao que diziam A21 114.

Essa situação é reforçada no registo:

No fim, ficava sempre a falar com os últimos a sair e não tinha pressa para ir embora A20 114.

Desempenho dos Formandos

Quanto aos Desempenho dos Formandos (Categoria 2.2.), esta categoria abarca as afirmações das participantes relativas aos momentos de treino do desempenho assertivo, nomeadamente a autorregulação emocional, que foi o aspeto mais referido pelos formandos. No entanto, é evidente alguma aprendizagem acerca do como deviam proceder nesses momentos.

Dificuldades Referidas/observadas no Desempenho Assertivo

No atinente às dificuldades referidas/observadas no desempenho Assertivo (subcategoria 2.2.1.) foi notória a dificuldade que os formandos sentem em autorregular-se, de forma a lidarem com a raiva ou frustração de forma mais adaptativa:

Os roleplays foram importantes para a gente saber se controlar, pois com a raiva é difícil controlar A7 321; A raiva é a mais difícil de regular, salta-me a tampa rapidamente A9 524; Se não fosse a raiva que fico quando me sinto humilhada, podia proceder de outro modo A3 522;

Nos seus registos, também está patente a crença de que os outros é que são culpados das suas dificuldades:

Aquilo de ser assertivo quando o outro não é acho difícil de fazer, isso dá raiva e depois mesmo que a gente queira o outro não faz esforço não dá certo A19 523;

Ou, até mesmo, crenças que mantem estilos comunicacionais não-assertivos:

Eu digo o que penso, quem não quiser que se mude B 2 2 19; Eu sou assim, quem me dá, leva C 2 23 4; Por vezes com um grito fica tudo melhor, o outro acalma-se mais B 2 2 21.

Percebe-se também, pelo seu discurso, a dificuldade de mudança devido à ausência de modelos favoráveis:

O aprender aprendi muita coisa, já colocar em prática vai ser difícil, as pessoas que conheço não percebem nada disso, querem é contrariar uma pessoa A18 523; Não é fácil ser assertivo quando os outros não são nem querem A12 523.

Facilidade Referidas/observadas no Desempenho Assertivo

Relativamente às *facilidades referidas/observadas no desempenho assertivo (subcategoria 2.2.2.)*, esta categoria abarca as afirmações das participantes relativas aos momentos de treino do desempenho assertivo, revela conhecimentos ao nível de alguns processos ou estratégias, embora estejam ainda em processo de aquisição:

Não controlar as emoções é que não leva à assertividade, isso é o pior de fazer B 2 2 28; é preciso saber levar as pessoas com jeitinho, para conseguimos o que queremos B 2 2 36; É mais fácil ser assertivo quando a outra pessoa sabe ser assertiva, ela não nos pega raiva B 2 2 34.

Percebe-se a importância do reforço na prática comportamental, como é o caso deste registo:

Achei fácil participar no roleplay e divertido também, no final elogiaram a forma como me portei foi gratificante A5 523;

Nota-se também dificuldade de regulação associada à situação do desemprego:

Vejo que se ganha mais em ser desse modo, mas não é fácil ser assim com a vida da maneira que está A5 524; Se não fosse a raiva que fico quando me sinto humilhada, podia proceder de outro modo A3 522.

Autocrítica

Relativamente à *autocrítica* (subcategoria 2.2.3.) foi sentida em alguns momentos, principalmente no plano A do roleplay

Tive vergonha de participar nos roleplays, de não saber responder à altura A3 321; Não participei, não por não querer mas por medo de dizer o que penso, podem achar-me tola B 2 2 40; Não gosto que me critiquem B 2 2 41.

No entanto através de outros registos percebemos ter sido ultrapassado com a ativação do plano B:

Ao princípio não queria participar mas depois achei engraçado ir quando a professora quis ir A2 221.

Funcionalidade dos Materiais/ estratégias

No relacionado à *Funcionalidade dos materiais/ estratégias* (Categoria 2.3.), esta categoria refere-se às representações dos formandos relativamente aos materiais e estratégias desenvolvidos para as sessões. As classificações feitas pelos formandos permitem perceber quais foram considerados mais propícios à aprendizagem assim como também compreender a sua funcionalidade, isto é se atingiriam aquilo que se pretendia. Importava ainda conhecer se foram fáceis de utilizar. Por este facto abrange a totalidade dos materiais/atividades.

Roleplay

No que concerne à estratégia do *roleplay* (subcategoria 2.3.1.) demonstra ter sido bem-sucedida e cumprir o seu propósito de treino. Esta atividade obteve a maioria de concordância, já que os 25 participantes relevaram a importância da mesma na aprendizagem assertiva quer através de registos escritos quer oralmente sublinhando, ainda, a aprendizagem pela observação social:

Foi bom para ver como se faz A19 321; Ótimo para aprender a resolver conflitos A19 321; observar como as pessoas enfrentam as situações e comunicam A13 321.

A situação da autocrítica, associada ao roleplay, demonstra ter sido ultrapassada

:

Achei graça à formadora participar no roleplay foi igual à gente A8 212; Gostava de ter participado mais vezes A21 321; Quando vi os outros a participar no roleplay quis participar A 13 211

Contudo, os registos dos participantes denotam que estas aprendizagens carecem de mais treino e tempo, aliás já bastante sublinhado em subcategorias anteriores relacionadas com outros aspetos em análise:

Gostava de mais uma sessão para treinar mais A4 521;

Ainda que de forma inconsciente, os próprios participantes fazem referência à falta de modelos assertivos para reforçar as suas interações:

Gostei muito desta atividade, eu sei como as pessoas se devem portar, mas nem sempre conseguimos ser assim A5 321.

Discriminação de Estilos de Comunicação

A respeito da atividade *Discriminação de Estilos de Comunicação* (subcategoria 2.3.2.) a mesma demonstra ter sido bem-sucedida e cumprir o seu propósito de treino. Esta atividade obteve a concordância de 20 formandos em relação à sua pertinência na aprendizagem: Percebe-se que as dúvidas e dificuldades dos participantes servem de impulso ao conhecimento como é o caso do registo:

Fiquei confusa com algumas opções, mas depois percebi porque não era assim A7 321.

É notório nos formandos conhecimentos acerca dos comportamentos sociais adequados, embora evidenciem um conhecimento não colocado na prática:

Achei engraçado, escolhi muitas respostas por saber que é assim que se deve ser, vou tentar reagir assim naquelas situações A13 321.

Identificação de Crenças

No que concerne à atividade de *autoidentificação de crenças* (subcategoria 2.3.3.) demonstra ter sido bem-sucedida e cumprir o seu propósito, já que a maioria dos formandos conseguiu analisá-la sozinho. Esta atividade obteve a concordância de 18 formandos, o que a coloca no terceiro lugar quanto à sua pertinência e capacidade de proporcionar

autoconhecimento. Apesar de ter sido da preferência de muitos formandos, teve pouca expressão em termos de registos.

Foi bom conhecer por dentro os pensamentos dentro da cabeça A3 321; Gostei desse exercício, depois fui para casa a pensar naquilo, às vezes os pensamentos enganam a gente A23 321; A ficha de crenças foi a mais fácil de preencher, eu penso igual áquilo A 4 321.

Exposição Oral Com Recurso a PowerPoint

No atinente à exposição *oral dos conteúdos da assertividade* com recurso a PowerPoint (subcategoria 2.3.4), este meio de aprendizagem contou com a concordância de 16 participantes. Não obstante, foi alvo de alguns registos quanto à sua funcionalidade:

Achei muito importante tudo, mas é melhor quando são as pessoas a falar presta-se mais atenção A1 321.

A esse respeito, um formando sugeriu transformar os mesmos numa súmula para depois estudarem, ou consultarem em caso de dúvidas:

Foi bom saber essas coisas devia haver um caderno com os ensinamentos, para não esquecer depois A6 321; A20 321.

A aprendizagem social de Bandura foi, ainda que de forma inconsciente, mencionada por um participante ao defender a ideia de que se aprende mais a observar:

Preferi as outras tarefas, aprende-se melhor com os exemplos A2 3 32

Alterações Comportamentais Observadas/Referidas

No que concerne às *Alterações de comportamentos observados/referidos* (Categoria 2.4) constata-se evidências da intervenção realizada podendo, a mesma, ser aferida a partir das próprias reflexões dos participantes nas representações que fazem da aprendizagem assertiva, na perceção das crenças que inviabilizam mudanças comportamentais e nos processos de conhecimento assertivo, ainda que em processo de aquisição.

Aprendizagens em Aquisição

Relativamente às aprendizagens em aquisição (subcategoria 2.4.1.) referem-se à assertividade, sendo a mesma bem evidenciada a partir dos registos dos participantes, ou através de expressão oral:

Vi que ela ficou magoada, por isso não gozei mais B 2 2 36;; Se errou deve pedir desculpa B 216; Acho que devia dizer o que sente para o outro saber B 21 9.

Constata-se a utilização de termos corretos com noção da sua utilidade:

As técnicas ou estratégias de regulação das emoções foram muito uteis é preciso e não esquecer e treinar sempre A17 423.

Ficou bem patente, através dos registos dos participantes, que entenderam o conceito da empatia:

Eu sei é como se fosse eu a estar ali B 2 1 33; Bom para ver na prática isso da empatia e de ver o que o outro está a sentir, se gostávamos que fosse assim com agente A19 522; Aprendemos a ouvir e a respeitar o que o outro tem para dizer A3 521; Aprendermos a dar melhor com as pessoas no dia-a-dia A5 524.

Constata-se também a utilização de terminologia utilizada nas sessões, o que denuncia atenção, interesse e vontade de aprender, como por exemplo:

Primeiro deve se ouvir a outra pessoa até ao fim e só depois falar A6 523; Aprendi que não se deve teimar nas coisas, temos que escutar as opiniões dos outros e aceitar, mesmo que a gente não concorde, cada um fica com a sua sem discutir A11 522; Aprender a dizer ao outro aquilo que queremos de forma que ele entenda e respeite, e respeitando o que ele também quer A17 422; Aprendi coisas importantes para a vida, como a não julgar os outros e a pensar nas situações A8 522.

Perceção de Ganhos Através do Desempenho Assertivo:

No que respeita a *perceção de ganhos* (subcategoria 2.4.2.) relativamente a ter um desempenho assertivo no dia-a-dia, a grande maioria dos formandos foi capaz de perceber isso e até demonstram vontade de ensinar o que aprenderam denunciando, no entanto, algumas crenças não-assertivas:

O que aprendi vou ensinar aos meus filhos, o pior é o meu marido que não aprendeu nada disto A21 423; Há muitas vantagens em ser assertivo, tem é que se ter oportunidades para o fazer A8 423; as pessoas dão-se melhor, mas nem sempre isso é assim, com a vida sem trabalho A17 423.

Foram capazes de tirar, no final, algumas conclusões das vantagens em serem assertivos:

Então, quem é assertivo sabe lidar com os conflitos e com pessoas mal-educadas A7 423; As pessoas assertivas são mais felizes corre tudo melhor com elas A22 523; Não tive dificuldades, eu percebo que é bom ser assertivo B 2232; Depois na minha vida gostava de continuar a aplicar o que aprendi, gostava de ser sempre assertiva A1 422; Há muitas vantagens em ser assertivo A17 423.

Perceção de Perdas:

No relativo à *Perceção de Perdas (subcategoria 2.4.3.)* no concernente a desempenhar um comportamento assertivo, apesar de nenhum formando referir não fazer sentido esta aprendizagem (nem foi observado nada nesse sentidos nas sessões), para alguns participantes percebe-se ser mais difícil perspetivar os ganhos:

Os outros podem abusar mais da boa vontade da gente A5 524; Se formos muito bonzinhos os outros aproveitam-se da gente A19 522; Assim o outro não respeita.

Apesar disso foi notável a intenção referida por grande parte dos participantes em adotar comportamentos assertivos.

Capítulo VII - Discussão dos Resultados

Capítulo VII - Discussão dos Resultados

Este capítulo pretende efetuar a interpretação dos resultados à luz do quadro teórico. Para isso, torna-se necessário retomar os objetivos propostos para o estudo.

O principal objetivo a que nos propusemos, para além de colaborar na criação e implementação de um programa de promoção de competências socioemocionais, pretendeu avaliar a eficácia do mesmo em jovens adultos desempregados com baixas habilitações, mais concretamente ao nível da assertividade e da inteligência emocional.

Quanto ao objetivo secundário visava contribuir teórica e metodologicamente para a construção de uma unidade sobre assertividade e, ainda, perceber a relação desta com a promoção da inteligência emocional.

Num primeiro momento de análise estatística, procurou perceber-se se existia alguma interação entre as variáveis independentes. Para o efeito foram criadas hipóteses estatísticas, que procuraram testar a possibilidade de interação ou efeitos secundários entre a assertividade e a inteligência emocional. De acordo com Almeida e Freire (2000, p.91) "a interação é significativa quando a diferença entre os efeitos simples de uma variável é grande demais para se considerar do acaso". Assim, na ausência de qualquer efeito secundário deveríamos obter um coeficiente de zero ou muito próximo. Por seu turno, quando a interação entre as duas variáveis independentes não se mostra estatisticamente significativa, como foi o caso, depreende-se que os efeitos factoriais são aditivos constatando-se mútua independência (Almeida & Freire, 2000, p.91).

Efetivamente, ao testar os efeitos decorrentes da interação consistente entre as duas variáveis independentes, os valores da variável dependente não estavam associados simultaneamente aos valores recíprocos das variáveis independentes, uma vez que os resultados obtidos não foram estatisticamente significativos (.251, $p = .779$; .405, $p = .672$; .679, $p = .515$) para cada uma das hipóteses testadas (cf. Anexo III – tabelas 1-3)

Face a esta situação, as variáveis foram testadas de forma independente.

Os resultados dos testes de hipóteses efetuados ao pré teste não revelaram quaisquer diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo ao nível da assertividade e da inteligência emocional. Situação idêntica ocorreu com o grupo

experimental e com o grupo de controlo, no momento do pós-teste, apesar de só os primeiros terem beneficiado do programa “Alinha com a Vida”.

Para se perceber o ponto em que os participantes se encontravam no momento do pré-teste, importa retomar os valores a partir do qual se pode considerar que os sujeitos têm um desempenho assertivo, ou são inteligentes emocionalmente.

O ponto médio na escala de assertividade corresponde ao 0 podendo ir até -90, valores inferiores ao 0 significa que o individuo não revela assertividade, acima do 0 e até 90 o sujeito demonstra desempenho assertivo numa relação ascendente em que quanto maior é a média, maior é o desempenho assertivo.

Em relação ao Questionário de Inteligência Emocional o ponto médio situa-se no ponto 84, sendo que qualquer sujeito que se situe abaixo desse número pode considerar-se que não possui inteligência emocional. Por seu turno caso se posicione acima de 84 e até a um máximo de 168 consideramos que o sujeito é emocionalmente inteligente, sendo que a proporção de inteligência emocional varia consoante o valor esteja mais perto de 168, ou pelo contrário de 84.

Assim, ao interpretarmos a média dos resultados do pré-teste para a assertividade, nos dois grupos, verificamos que os mesmos possuíam naquele momento já algum desempenho assertivo, com o grupo experimental a obter um valor ligeiramente superior ao grupo de controlo M 13.80 e M 8.93, respetivamente. No entanto, ao reparar-se nos resultados referentes ao pós-teste reconhecemos que os mesmos descem, observando-se uma maior descida por parte do grupo de controlo M 12.24 e M 4.63, respetivamente

Ao averiguamos os resultados do pré-teste para os dois grupos, em relação à inteligência emocional constatamos que ambos detêm médias razoáveis bem acima dos 84, com o grupo de controlo a deter uma média um pouco mais elevada em relação ao grupo experimental M 119.80 e M 125.87, respetivamente. Uma observação mais atenta denota uma ligeira descida nos resultados do pós-teste, ainda que a diferença seja mais evidente no grupo experimental M 117.36 e 125.23, respetivamente.

Uma justificação para estas descidas, quer ao nível do grupo experimental quer ao nível do grupo de controlo, poderia estar no que Almeida e Freire (2000) designam de novidade do tratamento, e que corresponde à curiosidade inerente ao instrumento ou ao tratamento, podendo afetar o impacto da variável independente. Como é o caso dos participantes da investigação que antes da participação na mesma, ao percecionarem uma grande experiencia

poderão ser generosos no preenchimento do pré-teste e depois, mais familiarizados com a mesma, no momento do pós-teste podem ser mais conscienciosos na realização do pré-teste.

Importante, no entanto, para desvalorizar as pequenas diferenças percebidas é o facto de a MANOVA ser um método extremamente conservador, pelo que quando aponta resultados estatisticamente significativos equivale a dizer que os mesmos são moderados a elevados, o que reduz substancialmente as diferenças observadas (Dancey, & Reidy, 2006). De resto, não deixa dúvidas que as diferenças detetadas não são estatisticamente significativas como, aliás, já tinha sido referido no início do capítulo.

Passamos agora a interpretar os resultados relativos à inteligência emocional, esses bem mais consistentes ao nível do desempenho emocional, quer dos participantes do programa, quer dos sujeitos do grupo de controlo. Ao compararmos o pré teste realizado aos participantes do “Alinha com a Vida” no domínio da assertividade, com o resultado obtido para a inteligência emocional percebemos que esta última já apresentava, à partida, uma *baseline* vantajosa.

Este facto podia justificar os nossos participantes não evidenciarem no pós-teste alterações nos resultados. Esta situação, já tem sido abordada em vários programas de intervenção, em que são os elementos que apresentam maiores dificuldades no início, que no final da intervenção mostram mais diferenças, face a indivíduos que apresentam níveis mais perto dos normais e cujo processo de desenvolvimento é, na realidade, mais lento. Contudo não pretendemos justificar a falta de evidências ao nível da eficácia do programa “Alinha com a Vida”, apenas referir que estes jovens adultos beneficiam deste programa tanto ou igual a outros que não tivessem obtido resultados para inteligência emocional.

Pode pensar-se que não tem de existir qualquer relação entre a variável assertividade e a inteligência emocional, no entanto as mesmas complementam-se e contribuem para um todo. A aprendizagem advinda do contato com estes jovens adultos comprovou que perante a situação de desemprego e instabilidade económica em que se encontram, a competência social pode ficar exposta a uma ativação emocional ansiosa e excessiva, o que por sua vez afeta negativamente a resposta social e o reforço social com ele obtido (Spence, 2003). A desregulação emocional e os seus efeitos na assertividade vêm no sentido de trabalhos desenvolvidos com populações universitárias, adultas (Arrindell, Sanderman, Hageman, et al., 1990; Bandeira, *et al.*, 2005).

A Gestão das Emoções pareceu ser a dificuldade mais sentida por todos os participantes do nosso programa, já que estes frequentemente referiam incapacidade para gerir as suas emoções, o que poderá também estar relacionado com a idade jovem da nossa amostra (média de 29 anos) e com a própria situação de desemprego em que se encontram.

Por este facto, num primeiro momento parece ser mais favorável os participantes evidenciarem maiores índices de inteligência emocional face à assertividade, por todos os benefícios e vantagens que a literatura aponta na associação entre empregabilidade e inteligência emocional. Contudo a inteligência emocional na ausência da competência social, nomeadamente a assertividade, compromete o desempenho dos sujeitos (Vagos, 2007). A inteligência emocional, ao atuar de forma isolada, possui um papel protetor e adaptativo às situações sociais facilitando o individuo a perceber e a decodificar os contextos sociais, nos quais tem de atuar de forma diferenciada. No entanto, a nosso ver, esta vantagem de pouco vale, se não se eliminar os prejuízos sociais decorrentes de um desempenho não assertivo, como sejam os danos nas relações sociais.

Yates e Selman (1989 citados por Vieira, n.d.) sugerem que a competência social possui uma particularidade relevante, integrando na sua definição a importância da regulação emocional. Assim, segundo estes autores, a competência social desenvolve aptidões e conhecimentos sociocognitivos onde se insere a regulação emocional que, por sua vez, tem a função de mediadora de comportamentos, em contextos singulares. De forma mais específica, a habilidade assertiva possui uma componente cognitiva e afetiva protetora da desregulação emocional que pode existir, mesmo em sujeitos inteligentes emocionalmente.

Sabendo-se que a desregulação emocional é uma experiência comum nos jovens e que pode prolongar-se até ao início da idade adulta, e que a conjugação da alta desregulação emocional com baixos níveis de assertividade pode constituir uma natureza mutuamente reforçadora, leva-nos a crer que estes jovens adultos beneficiam de participar em programas desta natureza, pois as suas habilidades sociais associam-se, no futuro, a piores resultados de interação social o que, por sua vez, interfere no desenvolvimento ou prática adequada das competências socioemocionais, nomeadamente a assertividade.

De acordo com Vagos e Pereira (2007) o défice assertivo parece estar relacionado com estruturas cognitivas estáveis de base, que embora possíveis de serem treinadas, não são fáceis de mudar em pouco tempo. Por este motivo, não foi nossa expectativa que os participantes fossem capazes de efetuar alterações ao nível estrutural, já que o tempo destinado a esta intervenção não se mostrou adequado a um trabalho tão profundo. No entanto, os registos dos

participantes são demonstradores do interesse manifestado pelo programa e a utilidade do mesmo.

Não delongaremos mais essa discussão acerca da relação entre a assertividade e a inteligência emocional, por entendermos ter ficado claro a importância desta relação, principalmente para pessoas que se encontram desempregadas com todos os transtornos emocionais daí decorrentes. Importante, neste momento, é discutirmos os resultados das questões de investigação também relacionadas com a eficácia do programa.

Neste sentido, importa salientar que apesar dos resultados obtidos parecerem insatisfatórios, numa primeira análise, apontando no sentido da não eficácia do programa, é possível apurar efeitos positivos nos participantes a vários níveis. Tentaremos, em seguida, responder à seguinte questão:

7. Será que os Jovens adultos desempregados com Baixas Habilitações consideram relevante para a sua vida a participação no programa “Alinha com a Vida”?

A maioria dos participantes do programa revelou um impacto positivo do mesmo na sua vida. A representação que os jovens adultos possuem, no final do programa, em relação à sua participação foi muito positiva. Isso mesmo foi referido pela maioria dos formandos, quer por expressão oral, quer através de registos escritos que refletem expressões de agrado para com o mesmo. O interesse dos participantes pode confirmar-se, desde logo, pela adesão ao programa de livre iniciativa, e pelos elevados níveis de assiduidade conferidos às sessões. Revelando-se, ambos, indicadores importantes de motivação em frequentar o programa. Efetivamente, a totalidade dos participantes mostrou-se muito agradada por participar no “Alinha com a Vida” tecendo elogios ao mesmo, quer em relação ao carácter prático das sessões quer ao ambiente vivenciado entre os participantes e a dinamizadora.

Entre os motivos associados ao gosto em participar no programa mencionam ser uma forma de ocupação, de aprendizagem, de oportunidade de participação, enfim um programa mais prático feito à sua medida.

Este agrado torna-se mais expressivo, quando os próprios formandos tecem considerações relativas ao tempo ser curto, às sessões serem poucas e não terem tempo para treinar tantas outras situações, outros contextos do seu dia-a-dia. Percebe-se também o sentido de utilidade do programa para os formandos em termos de experiência.

No que respeita à Participação nas atividades, denota-se agrado pelas dinâmicas, atividades, e temas discutidos em grupo. Os participantes expressam o gosto em permanecer no mesmo ou participar em outros, e alegam que o tempo não foi suficiente para tanta situação que gostariam de aprender ou treinar. Demonstraram uma participação ativa, quer nos temas em discussão quer nas atividades praticadas:

No atinente ao interesse pelas temáticas em aprendizagem, a Assertividade e a Tomada de Decisão foram consideradas pelos formandos as mais relevantes obtendo 25 e 20 preferências, sendo que o tema menos considerado foi o relativo ao modelo Evolucionista.

Estes resultados comprovam a pertinência do treino em competências sociais, mais especificamente ao nível da assertividade, já que essa foi a área mais pertinente mencionada por todos os formandos e constatada pelo pré teste. A esse respeito a aplicação situacional de técnicas cognitivas em conjunto com exposição comportamental, parece ter maior efeito na aprendizagem de competências assertivas não representando uma meta de desenvolvimento, mas sim ensinada, modelada e incentivada (Duckworth & Mercer, 2006). Deste modo, programas de promoção e reforço por modelamento e reestruturação cognitiva poderão representar uma possibilidade de quebra e oposição a relações sociais insatisfatórias, associando-se a maiores indicadores de sucesso profissional.

O que se pretende, não é estabelecer prioridades de intervenção, ao atuar primeiro sobre as crenças para depois alterar comportamentos. O que se deseja é, sobretudo, intervir simultaneamente sobre o comportamento, sobre a crença e sobre a emoção pois uma atuação a estes três níveis poderá ser mais eficaz. Note-se que a habilidade assertiva integra todas estas dimensões.

Esta questão consubstancia-se também com os registos dos formandos sobre os variados aspetos inerentes às sessões: a importância dada à interação com os outros participantes, aspetos integradores e de espírito de grupo, as saudades que vão sentir do mesmo, já que este programa constituiu para um ponto de encontro entre amigos, um ambiente descontraído de aprendizagem. Neste sentido, o programa parece ter também proporcionado uma ocasião para aumentar o suporte social dos formandos. Esse aspeto é melhor referido por um participante: Proporcionou um bom ambiente em que fizemos até amigos A12 112;

Por esse facto, intervenções com este público devem ter como foco central a assertividade que garante melhores resultados sociais ao nível do autocontrolo e respeito nas relações interpessoais sendo, por esse motivo, uma das classes de habilidades sociais de maior preferência mundial (Del Prette & Del Prette, 2011).

Por outro lado, o facto de se encontrarem todos desempregados pareceu propiciar a empatia recíproca, como refere um formando: Passamos aqui momentos de camaradagem, afinal estamos todos na mesma situação A2 114.

No que se relaciona à Interação dos participantes com a dinamizadora referem a “boa relação estabelecida,” o sentimento de valorização, de respeito, de consideração que funciona igualmente como reforço ao desenvolvimento de relações mais equitativas, mais tolerantes, mais assertivas. Notando-se esses efeitos no grupo, que se revelou desde o início como um todo.

O desempenho dos formandos no treino assertivo foi sentido pelos mesmos, como a oportunidade de resolver situações, formas de comunicar, de adquirir estratégias de autorregulação emocional, assim como estratégias de *coping* para enfrentar a adversidade, a instabilidade, que foi dos aspetos mais referido pelos formandos.

Nas dificuldades referidas no desempenho assertivo, as de domínio emocional e as necessidades de autorregulação parecem ser comuns a todos os formandos, a inabilidade em lidar com a sua raiva e /ou raiva dos outros, a regulação da frustração, a crítica entendida como forma de provocação, o conhecimento das suas necessidades e a dificuldade em ver as necessidades dos outros, ou outros pontos de vista, o defender uma razão incondicionalmente, tratando-se de tarefas incompatíveis com o comportamento assertivo.

Atenta-se também para a necessidade de alterarem crenças inadequadas por outras mais assertivas, frequentemente citam os outros como alibi para não serem assertivos como a atribuição de culpa e falhanço aos outros, ou ainda crenças que reforçam estilos comunicacionais agressivos, que não consideram o outro como igual, como é o caso do registo “Por vezes com um grito fica tudo melhor, o outro acalma-se mais B 2 2 21”.

A dificuldade no exercício da comunicação assertiva, proferida pelos formandos e/ou registada pelos observadores, reporta-se à influência que estes sentem do ambiente onde vivem. Esta situação encontra eco na literatura, que defende que as competências que

possibilitam um comportamento ajustado são ativadas ou desencadeadas, de acordo com a vertente biológica, por diversos modelos como o familiar, o escolar e o modelo de pares, sendo constantemente influenciadas pelo meio ambiente em que estão inseridos (Botelho, 2012).

Percebe-se também, pelo discurso dos formandos, a dificuldade de mudança derivada da ausência de modelos favoráveis que corresponde a uma realidade, mas que subjacente estão novamente as crenças na incapacidade de serem assertivos, porque os outros não querem, não sabem, não deixam. O que vai ao encontro de preconizado por Castanyer (2005) que refere a necessidade das relações significativas precoces demonstrarem habilidade assertiva conferindo, à mesma, valor positivo já que a aprendizagem dessa habilidade é feita em função das consequências percebidas.

Denotam-se, também, afirmações que revelam facilidade em entender as características do comportamento assertivo, relativas aos momentos de treino do desempenho assertivo, em que os participantes nos seus registos revelam também conhecimentos de processos de coping ou estratégia de autorregulação, embora se note que estão ainda em processo de aquisição como por exemplo ” *Não controlar as emoções é que não leva à assertividade, isso é o pior de fazer B 2 2 28*” ou “*É mais fácil ser assertivo quando a outra pessoa sabe ser assertiva, ela não nos pega raiva B 2 2 34.*”

Por isso, é necessário os programas contemplarem a habilidade assertiva de defesa de direitos (expressar opinião, discordar, fazer e recusar pedidos, interagir com a autoridade, lidar com críticas, expressar desagrado, lidar com a raiva do outro, solicitar mudança de comportamento) aspetos que os formandos demonstraram necessidade de treinar e de aprender (Del Prette & Del Prette, 2001b).

Percebe-se a importância do reforço na prática comportamental, como é o caso deste registo: “*Achei fácil participar no roleplay e divertido também, no final elogiaram a forma como me portei, foi gratificante A5 523*”, novamente a valorização aqui referida por um participante, sendo que é a procura de mais gratificação que transforma depois a assertividade, num comportamento automático que gera outro comportamento igual, num ciclo positivo ou, pelo contrário, uma escalada de agressão.

Na verdade, o reforço tem um papel preponderante no desenvolvimento e desempenho de respostas assertivas, já que não basta apenas adquirir aprendizagem por modelagem ou instrução. Assim, a comunicação assertiva só se mantém, quando positivamente reforçada dependendo, para isso, de relações sociais assertivas para que se constitua um ciclo de respostas capazes de assegurar o tipo de comunicação assertiva (Castanyer, 2005).

Importa ainda responder à última questão proposta para esta investigação, e que abrange as representações que os participantes fazem da unidade de assertividade, que consistiu em duas sessões de treino assertivo.

8. Será que os materiais e estratégias criados para as sessões de assertividade são adequados e funcionais para o treino de competências socioemocionais, em particular a assertividade?

Em relação à Funcionalidade dos Materiais/ estratégias, as representações dos formandos permitiram perceber quais foram considerados mais propícios à aprendizagem, assim como também compreender a sua funcionalidade, isto é se atingiram aquilo que se pretendia. Importava ainda perceber se eram fáceis de entender de interpretar, fáceis de utilizar.

No que concerne à estratégia do roleplay demonstrou ter sido bem-sucedida e cumpriu o seu propósito de treino. Esta atividade obteve a maioria de concordância, já que os 25 participantes relevaram a importância da mesma na aprendizagem assertiva, quer através de registos escritos quer oralmente sublinhando a aprendizagem pela observação social. Entre os objetivos da estratégia destaca-se “uma forma de aprender rindo... ver como se faz,...mostrar como as situações se resolvem..”.

Nesta sequência, o *roleplay* não é mais do que colocar em prática o Modelo da Aprendizagem Social de Bandura (1961 citado por Bandura, 1977) que sugere que a aprendizagem seja feita, na sua maioria, através da observação de pessoas significativas e/ou modelos e nas respetivas consequências dessas ações. O ênfase reside na observação de uma situação social e nos processos cognitivos que são gerados no observador decorrendo em consequência da experiência observada, uma aprendizagem cujos mecanismos reguladores são processos cognitivos. Neste modelo, o fator preponderante é a modelação percebendo-se o impacto que esta estratégia trouxe à aprendizagem social.

Percebe-se a presença da Autocrítica em alguns momentos relativamente ao plano A do *roleplay* “*Ao princípio não queria participar mas depois achei engraçado ir quando a professora quis ir A2 221*”- percebendo-se que o mesmo foi ultrapassado ao aplicar-se o

plano B. Sendo, por isso, um procedimento que deve ser considerado aquando da utilização desta estratégia, pois embora tenha gerado grande atração por parte dos formandos, pode também revelar-se diferente, caso o clima gerado no grupo não seja propício.

A participação da dinamizadora foi apreciada, notando-se o destaque dado à relação horizontal, baseada na confiança, na cumplicidade, mas sabendo sempre cada um o lugar que ocupa na relação, para ser o respeito a dirigir as mesmas, Esta participação revelou-se importante, pois torna-se importante compreender, nos processos de interação gerados pelo *roleplay*, que a assertividade não é uma forma de “ganhar uma discussão” ou “levar os outros a concordar”, mas sim de se reconhecer e expressar da forma mais adequada, considerando as exigências sociais e desenvolvimentais com que o sujeito se confronta no seu dia-a-dia.

Os resultados alcançados, com esta estratégia, demonstraram que os formandos perceberam as situações contextuais nas quais exibiam maiores dificuldades de controlo emocional como: a vergonha, a raiva e a agressividade. Por sua vez, as estratégias de autorregulação propostas pela dinamizadora promoveram, nos formandos, maior consciência do seu estado emocional e maior sintonia com o estado emocional daqueles que o cercavam. Isto foi constatado na reformulação dos *roleplays*, em que os intervenientes expressaram adequadamente o seu papel tendo especial atenção ao que o outro estava a sentir, evitando repetir as expressões emocionais disruptivas, constatadas no primeiro momento.

A este respeito, a formulação da Teoria da Autoeficácia preconiza que apesar dos processos cognitivos serem essenciais para a existência de mudança, esta é mais eficaz quando se constatam experiências de sucesso no desempenho. A expectativa da autoeficácia consiste na crença da capacidade para desempenhar com êxito determinado comportamento, e é percebida como o mecanismo principal da ação humana realizada de forma intencional. Dificuldades ao nível dos processos cognitivos, tais como autoavaliações distorcidas, expectativas e crenças irracionais ou pensamentos automáticos negativos, vão refletir-se ao nível do desempenho social Bandura (1977).

Ainda que de forma inconsciente, os próprios participantes fazem referência à falta de modelos assertivos para reforçar as suas interações, por saberem ou sentirem que sozinhos têm maior dificuldade. *“Gostei muito desta atividade, eu sei como as pessoas se devem portar, mas nem sempre conseguimos ser assim A5 321.*

Para isso, é necessário que o sujeito receba antes instrução acerca do que se entende por assertividade (Ruben & Ruben, 1989), bem como perceba diferenciação entre assertividade,

passividade e agressividade, e, ainda, informação simbólica acerca das regras inerentes ao comportamento assertivo (Duckworth & Mercer, 2006).

Os resultados da ficha de atividade 1 demonstraram que os formandos foram capazes de discriminar e identificar corretamente grande parte das respostas, nos diferentes contextos. Por sua vez, a correção da dinâmica em grupo constituiu a oportunidade de treino e integração do conhecimento e abriu a oportunidade para o diálogo construtivo, exposição de opiniões e respeito pelo ponto de vista do outro.

A ficha de atividade 2 também foi reveladora de qualidade e funcionalidade, uma vez que todos os formandos conseguiram identificar as suas crenças e o estilo de comunicação associado a cada uma. Esta foi uma excelente ocasião de troca de impressões acerca destas crenças e, embora o caráter pessoal da atividade impossibilitasse conclusões acerca da natureza dos estilos predominantes nos formandos, deu para notar que perceberam que os enviesamentos cognitivos estão subjacentes ao comportamento não-assertivo.

Foi possível perceber que as dificuldades de regulação estão também associadas à sua situação do desemprego como é o caso “*Vejo que se ganha mais em ser desse modo, mas não é fácil ser assim com a vida da maneira que está A5 524; Se não fosse a raiva que fico quando me sinto humilhada, podia proceder de outro modo A3 522*” “percebendo-se o quanto é difícil a mudança de crenças

A este respeito estudos realizados por Derry e Stone (1979); Jacobs e Cochran (1982) e Spence (2003) conjugam a reestruturação cognitiva, com a prática comportamental revelando benefícios vantajosos. Esses resultados mostraram maiores níveis de prática assertiva, uma vez que este processo facilita a generalização desta prática a situações do dia-a-dia, bem como a aplicação. A dinâmica das sessões conduziu a que os participantes fossem capazes de perceber a importância em autorregular-se, de forma a efetuar um desenvolvimento integral das suas capacidades. Devendo, por isso, ser introduzida esta prática nos programas de assertividade.

Contudo os registos dos participantes denotam que estas aprendizagens, além de produtivas, carecem de mais treino e tempo, aliás já bastante sublinhado ao logo de todo o discurso dos participantes “*Gostava de mais uma sessão para treinar mais A4 521*”.

Novamente chama-se a atenção para a inteligência emocional, importantíssima para o indivíduo, mas que na ausência da competência social atua de forma incompleta. A inteligência emocional está lá, o sujeito reconhece as situações sociais desejáveis, segue as pistas, contudo sem a competência social à retaguarda, ele tem dificuldade em agir, em saber como se faz, sente dificuldade em fazer. A este respeito, foi notório o conhecimento que já existia nos formandos acerca dos comportamentos sociais adequados, embora evidenciem um conhecimento que não é colocado em prática.

Canha e Neves (2008) também concordam com esse ponto de vista, ao afirmarem que a não funcionalidade da competência social resulta da ausência de conhecimento do indivíduo acerca das suas necessidades e das necessidades dos outros, argumentando que a observação e interpretação das situações são essenciais ao processo adaptativo do indivíduo, e ao comportamento socialmente competente.

Concretizados os objetivos propostos e tendo respondido a todas as questões de investigação, surge o momento de retomarmos a questão reforçadora do investimento que acreditamos que deve ser feito nesta direção.

- Os jovens adultos desempregados, com baixa habilitação académica consideraram relevante participar nesta investigação?

- A nossa resposta é, sem dúvida, um sim. E um sim pela razão de que sozinhos dificilmente encontrarão o caminho, um caminho sinuoso que necessita de um guia que ajude a traçar o mapa que os orientará na assertividade e que, sem dúvida, trará mais benefícios não apenas a si mas a todos os que cruzem o seu caminho.

Na impossibilidade de comparar o “Alinha com a Vida” com programas desenvolvidos com público idêntico, já que os programas encontrados visavam programas de desenvolvimento profissional (cujo currículo integra um ou mais módulos de competências sociais, mais sem referência à avaliação), optamos por comparar os nossos resultados com os alcançados em estudos com adolescentes. Neste sentido, os resultados que obtivemos com o “Alinha com a Vida” são semelhantes aos encontrados num programa de ensino assertivo realizado por Thompson, Bundy e Broncheau (1995). Este estudo mostrou que, apesar de os adolescentes beneficiarem de aprendizagem acerca do que caracteriza as respostas assertivas, o mesmo não transparecia na sua prática comportamental. Resultados semelhantes foram encontrados em outros programas de treino de competências sociais com adolescentes, de natureza comportamental, principalmente em contexto escolar, que incluíam roleplay da

prática comportamental adequada a contextos sociais pertinentes (Bulkeley & Cramer, 1990). Os participantes do grupo de intervenção demonstraram melhoria de competências avaliadas pelo próprio e pelo observador, não se constatando qualquer influência ao nível das suas relações interpessoais com pares, no pós-teste (Bulkeley & Cramer, 1990).

Numa discussão mais focada nos aspetos inerente à implementação desses programas, seria interessante perceber os conteúdos versados, as situações replicadas em *roleplay*, o número de sessões, o tempo que mediou a implementação, como foi realizada a avaliação que instrumentos se usou, entre outros aspetos importantes. Neste sentido, torna-se necessário que se reúnam esforços no sentido de os programas implementados envolverem avaliações que possibilitem comparar os resultados e perceber o que potencia maiores efeitos.

Quanto a esse processo, Del Prette e Del Prette (2005) referem ser importante seguir procedimentos e instrumentos que permitam constatar os efeitos imediatos da intervenção no reportório de comportamento dos participantes, bem como o impacto dessa mudança nas suas relações com os outros, em termos de qualidade de vida e desenvolvimento pessoal e profissional. Importante também, são as avaliações do processo, relevantes para o aperfeiçoamento dos programas em termos de efetividade e validade social: avaliação da integridade do programa e satisfação do cliente (Del Prette & Del Prette, 2011).

Limitações do estudo

Assim como limitação principal menciona-se o tempo que se revelou, na realidade, insuficiente, quer para as atividades propostas, quer para a observação de efeitos mais consistentes nos participantes. Isto mesmo foi sempre sendo repetido ao longo do programa pelos formandos.

Por sua vez, o facto de este programa trabalhar em simultâneo várias temáticas, precisamente, para se perceber quais as mais relevantes para aquele público, foi impeditivo de investir apenas na habilidade assertiva, o que poderia ir mais ao encontro das necessidades dos jovens adultos ao desenvolver conhecimentos sociocognitivos onde se insere a regulação emocional.

Capítulo VIII – Considerações Gerais Sobre o Estudo

Capítulo VIII – Considerações Gerais Sobre o Estudo

O presente estudo contribuiu para aliar a investigação orientada para a compreensão da utilidade de programas desta natureza, para jovens adultos desempregados com baixas habilitações, respondendo, assim, a uma necessidade de investigação que cada vez mais parece fazer sentido. Reúne a ideia de associar as vantagens para o mercado de trabalho, aliadas ao favorecimento da habilidade assertiva com a inteligência emocional, para a integração dos desempregados no mercado de trabalho

O desenvolvimento de programas de intervenção nesta área é muito útil à psicologia, mas apenas se os seus procedimentos provarem ter eficácia, ou seja, contribuírem para o desenvolvimento socioemocional dos sujeitos. Neste sentido este estudo procurou avaliar o procedimento do programa de competências socioemocionais, construído para a promoção da prática de habilidades assertivas, de forma a este programa construir-se de mais uma oferta formativa, para que os desempregados possam ter um maior sucesso social e profissional.

O estudo ora apresentado, desenvolveu-se em três fases. Uma primeira fase em que se desenvolveu e preparou os materiais para integrar o programa, uma segunda fase em que se implementou o programa e uma terceira fase em que avaliámos a eficácia do programa de promoção de competências socioemocionais, de forma mais específica, ao nível da assertividade e de inteligência emocional.

Impõe-se agora retomar o que foi feito neste sentido. Para avaliar a influência do programa sobre estas variáveis, foi pedido aos jovens adultos para preencherem instrumentos de autorresposta de avaliação da assertividade e inteligência emocional, antes do início da intervenção e no momento de finalização da intervenção.

O programa decorreu em contexto comunitário e conforme o cronograma previsto. Foram realizadas as doze sessões, sendo que duas se destinaram à aplicação do caderno de instrumentos, quer ao grupo experimental, quer ao de controlo.

Este programa foi desenvolvido numa perspetiva promocional, até porque o pré-teste não revelou défices assertivos.

Este programa, para a sua implementação, contou com apoio institucional da Direção Regional do Emprego e Qualificação Profissional, na disponibilização de público para o mesmo, e para efeitos de constituição da amostra e processos de seleção de participantes.

Contou ainda, com a Direção da Juventude para o empréstimo de uma sala fixa e de meios audiovisuais para implementar o programa.

No que se refere às sessões de intervenção em grupo, apenas fomos confrontados com problemas iniciais decorrentes da desistência de cinco formandos, mantendo-se o restante grupo até ao final do programa, o que facilitou a intervenção e respetiva avaliação.

As alterações ocorridas no decorrer do programa foram sendo registadas no diário de sessão e avaliadas em função dos resultados referidos/observados/ por cada sujeito, e por pequenas alterações ou mudanças individuais de cada participante, e avaliadas no final do programa pelo questionário final.

O programa construído, denominado “Alinha com a Vida” foi desenvolvido por um grupo de alunas de mestrado e respetivas professoras/orientadoras.

Quanto à unidade de assertividade, baseou-se no treino socioemocional assertivo (Del Prette & Del Prette, 1999; Duckworth & Mercer, 2006; Rakus, 1991). A unidade de assertividade constituiu-se de duas sessões que incluíram técnicas de educação socioemocional, instrução e modelagem de competências, abrindo caminho ao autoconhecimento e ao questionamento da viabilidade de aliar a técnica comportamental à reestruturação cognitiva e ao domínio afetivo.

As Dinâmicas e a estratégias foram organizadas em sessões semanais de intervenção em grupo. Estudos têm demonstrado que esses programas em grupo são mais eficazes pelo facto dos próprios elementos, constituintes, funcionarem como suporte social aos sujeitos em intervenção.

Na impossibilidade de cruzar os dados do programa com outras aplicados a desempregados, comparamos os nossos resultados com investigações dirigidas a adolescentes que obtiveram resultados semelhantes. Por sua vez, os resultados do “Alinha com a Vida” tem também de ser interpretados a luz da situação em que este público se encontra – Desemprego.

Os resultados refletem o desempenho de um grupo de pessoas, cujas trajetórias de vida não podem ser ignoradas. Alguns com problemáticas e antecedentes de vida bastante complexos.

O trabalho realizado até aqui aponta no sentido do programa “Alinha com a Vida” revelar efeitos positivos, baseado em evidências dos próprios participantes. Torna-se, no entanto, necessário aprofundar e avaliar a análise da eficácia deste programa.

De um modo geral podemos concluir, a partir deste estudo, que o treino da assertividade é possível mediante a prática dessa habilidade, contudo está dependente de aspetos já referenciados anteriormente como: a mudança cognitiva (alteração das crenças que sustentam o estilo não-assertivo), a regulação emocional e um ambiente promotor da comunicação assertiva. Este facto revela que se conseguíssemos implementar este tipo de iniciativas, por exemplo, na agência de emprego, estas seriam provavelmente bem acolhidas pelos desempregados independentemente da idade e do nível académico podendo, desta forma promover e/ou desenvolver competências socioemocionais que ajudem a reconhecer e a gerir as suas emoções e as dos outros, a considerar e respeitar as perspetivas dos outros tanto como as suas, a estabelecer objetivos positivos para a sua vida, a tomarem decisões responsáveis e a lidarem eficazmente com situações interpessoais, dentro das comunidades, proporcionando uma melhor integração no meio profissional (Casel, 2003).

8.1 - Implicações em Estudos Futuros

Consideramos muito importante continuar a investir em programas para este público-alvo, versando questões do âmbito das emoções e da competência emocional, pela importância de que se revestem estes aspetos para este público, mais especificamente na promoção da empregabilidade. Por outro lado, e como os aspetos sociais não se podem separar das emoções sociais, aconselhamos atribuir a máxima relevância à temática da assertividade, por corresponder à classe de competência social que é mais abrangente (Freitas, Franco & Sousa, 2012).

Uma condição que parece estar diretamente associada à eficácia de um programa desta natureza é o fator tempo. Cientes, de que o treino comportamental assertivo quando conjugado com a reestruturação cognitiva demonstra melhores benefícios, programas futuros devem contemplar o número de sessões suficientes, que possibilitem a concretização desses dois aspetos.

Por último, mas não menos importante, a estratégia do *roleplay* demonstrou ser muito bem acolhida junto deste público, importa no entanto ressaltar aspetos como a autocrítica e a vergonha, por representarem uma ameaça ao insucesso deste exercício. Uma boa forma de contornar este aspeto é a dinamizadora participar nos *roleplay* iniciando as situações com a interpretação de um “papel” não assertivo. Para isso, é determinante que se estabeleça, de imediato, uma relação forte e empática com os formandos e que sejam estipuladas regras

salutares à boa convivência entre todos. Os efeitos poderão sentir-se ao nível da formação de um “ espírito de grupo”, que é afinal o que se pretende quando se trata de treinar competências nesta área.

Outros aspetos, que podem também valorizar futuros programas, vão no sentido de reforçar a aprendizagem distribuindo-se, no final de cada sessão, um pequeno resumo contendo as ideias principais da mesma, de forma a garantir a manutenção dos ganhos da aprendizagem (Spence, 2003).

Talvez, fosse importante realizar sessões periódicas, após o término do programa, como forma de manutenção das aprendizagens (Spence, 2003). Podendo realizar-se um seguimento (follow-up) para observar-se os efeitos do programa nos formandos (Del Prette & Del Prette, 2009).

Referências Bibliográficas

- Aguiar, A. (2009). *Promoção de competências sociais nas perturbações do espectro do autismo – Programa para aquisição de competências da teoria da mente em síndrome de Asperger ou autismo de elevado funcionamento*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto, Portugal.
- Alberti, R., & Emmons, M. (1990). *Your perfect right - A guide to assertive living* (6ª ed.). California: Impact Publishers.
- Almeida, S. L., & Freire, T. (2000). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação* (2ª Ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alves, D. R. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar: Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.
- Arándiga, A. V., & Tortosa, C. V. (1996). *Las Habilidades Sociales en la Escuela: Una Propuesta Curricular*. Madrid: Editorial EOS.
- Argyle, M. (1994). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza Universidad.
- Arrindell, W. A. & Van der Ende, J. (1985). Cross-sample invariance of the structure of self-reported distress and difficulty in assertiveness - Experiences with the scale for interpersonal-behavior. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 7 (4), 205-243.
- Arrindell, W. A., Sanderman, R., & Ranchor, A. (1990). The scale for interpersonal behaviour and the Wolpe-Lazarus assertiveness scale: A correlational comparison in a non-clinical sample. *Personality and Individual Differences*, 11(5), 509-513.
- Baldiviesco, C. C. L. (2006). *Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales*. Tese de doutoramento, Universidad de Granada, Espanha.
- Bandeira, M. (1999). Competência social de psicóticos: parâmetros do treinamento para programas de reabilitação psiquiátrica - Parte II. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 48 (5), 191-195.
- Bandeira, M., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Avaliando a competência social de pacientes psiquiátricos: Questões conceituais e metodológicas. *Habilidades sociais:*

- Desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*, 207-234.
- Bandeira, M., Prette, Z. A.P. & Prette, A. D. (2006). *Estudos sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bandura A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215
- 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 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. Acedido agosto 15, 2013, em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0239.pdf>.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bee, H. (1997). *O ciclo vital*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bjistra, J. O., & Jackson, S. (1998). Social skills training with early adolescents: Effects on social skills, well-being, self-esteem and coping. *European Journal of Psychology of Education*, XIII (4), 569-583.
- Boccardo, F., Sasia, A., & Fontenla, E. (1999). Inteligência emocional. Acedido março 10, 2014, em <http://monografias.com/trabajos/inteliemo/inteliemo.shtml?monosearh>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1991). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Carrara, K. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. *Psicologia em Revista*, 16 (2), 330-350.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2009). Supervisão em habilidades sociais e seu papel na promoção deste repertório em estagiários de psicologia. *Revista brasileira de terapias cognitivas*, 5 (1).
- Botelho, M. C. A. (2012). *A relação do treino das competências sociais e a aprendizagem numa perspetiva inclusiva*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Portugal.

- Bueno, J. M. H., & Primi, R. (2003). Inteligência emocional: Um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 279-291
- Bulkeley, R. & Cramer, D. (1990). Social Skills Training with Young Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 19 (5), 451-463.
- Bunk, G. P. (1994). Prestação de competências na formação profissional inicial e contínua na RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Caballo, V. E. (1996). O treinamento em habilidades sociais. In V. E. Caballo (Org.), *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento* (3-42). São Paulo: Editora Santos.
- Caballo, V. E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo: editora Santos.
- Caballo, V.E., Salazar, I.C., Irurtia, M.J., Arias, B., Hofmann, S.G. & CISO-A Research Team (2008). Social anxiety in 18 nations: Sex and age differences. *Behavioral Psychology*, 16(2), 163-187.
- Caldeira, S. N. (org). (2011). *Formação de adultos. Desafios, articulações e oportunidades em tempo de crise*. Aprender a lidar com a mudança: Uma das responsabilidades dos processos de formação. Edição Universidade dos Açores. Acedido setembro 17, 2013, em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1664/3/FormacaoAdultosDesafios.pdf>.
- Candeias, A. A. & Almeida, L. S. (2005). Competência social: A sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (9), 359-378.
- Candeias, A. A. *et al.* (2008). Reflections about assessment and intervention with students with special educational needs. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1 (4), 405-416.
- Canha, L. N., & Neves, S. M. (2008). *Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais. Manual prático*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.
- Cardoso, M. D. (2011). *Compreensão Emocional: A Compreensão Causal das Emoções em Crianças de Idade Escolar*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Portugal.

- Carochinho, J. O. (2002). Assertividade e compromisso organizacional - Evidências de um estudo empírico. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática* 7(1), 37-52.
- Casares, M. I. (2009). *Cómo Promover la Convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales* (PAHS) (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- Casares, M. I. (2010). Promoción de las Habilidades Sociales en la Infancia y en la Adolescencia en el Contexto Escolar. Acedido novembro 20, 2013, em <http://www.uned-illesbalears.net/Tablas/resilienciamonjas1.pdf>
- Casares, M. I., & Moreno, B. d. (1998). Las habilidades sociales en el currículo. Acedido setembro 10, 2013, em <http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Bibliinter/HABILIDADES.pdf>
- Castanyer, O. (2005). *Assertividade - Expressão de uma auto-estima saudável* (4ª ed.). Coimbra: Edições Tenacitas.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia Evolutiva* (2ª ed., Vol. I). São Paulo: Artmed.
- Cró, M. L., & Pinho, A. M. (2011). A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 56 (1).
- Cury, A. (2008). Oitavo código da inteligência: código do eu como gestor da emoção. In: *O código da inteligência: a formação de mentes brilhantes e a busca pela excelência emocional e profissional*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil/Ediouro.
- Davis, S. K., & Humphrey, N. (2012). The Influence of Emotional Intelligence (EI) on Coping and Mental Health in Adolescence: Divergent Roles for Trait and Ability. *EI. Journal Of Adolescence*, 35 (5), 1369-1379. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.05.007.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P (2006). *Habilidades sociais: Conceitos e campo teórico-prático*. Acedido setembro 10, 2013, em <http://www.rihs.ufscar.br>.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001a). *Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2003a). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia de intervenção. In: A. Del

- Prette. & Z. A. P. Del Prette. (Orgs). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (p. 83-127). Campinas: Átomo & Alínea.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2003b). Assertividade, sistema de crenças e identidade social. *Psicologia em Revista*, 9 (13), 125-136.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette A. (2009). O campo das Habilidades Sociais no Brasil: Tendências e Desafios. *In: Anais do II Seminário Internacional de Habilidades Sociais*, 27 a 29 novembro de 2013 (24).Rio de Janeiro. UERJ.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A (2002). Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: Indicadores sociométricos associados à frequência versus dificuldade. *Psicologia em Estudo*, 7, 61-73.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001b). *Inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prette): Manual de apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática*. Petrópolis. RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade histórica e atualidades. *Revista Perspectiva*, 1 (2), 104-115.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2011). *Habilidades Sociais. Intervenções efetivas em grupo (1ª Ed.)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A.P. & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18, 517-530. Acedido julho 21, 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a08.pdf>.
- Derry, P. A. & Stone, G. L. (1979). Effects of cognitive-adjunct treatments on assertiveness. *Cognitive Therapy and Research*, 3 (2), 213-221.
- Detry, B., & Castro, M. L. F. (1996). A escala de assertividade de Rathus: Versão Portuguesa. In L. Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves, C. Machado & M. Simões (Eds.), *Avaliação psicológica - Formas e contextos* (Vol. IV, p. 357-363). Braga: APPORT.

- Dias, T. P., & Del Prette, Z. A. P. (2011). Habilidades Sociais em Pré-escolares: Comparações entre crianças com Habilidades Sociais e com problemas de Comportamentos por meio de observação em Situações estruturadas. In: *Habilidades sociais, cultura, pesquisa e prática: Anais do III Seminário Internacional de Habilidade Sociais*, 10, 11, 12 e 13 de agosto de 2011 (24-25) Taubaté/São Paulo.
- Duckworth, M. P., & Mercer, V. (2006). Assertiveness training. In J. E. Fisher & W. T. O'Donohue (Eds.), *Practitioner's guide to evidence-based psychotherapy* (p. 80-92). New York: Springer.
- Eceiza, M., Arrieta, M., & Goni, A. (2008). Social skills and contexts of social behaviour. *Revista de Psicodidactica*, 13(1), (p.11-26).
- Elias, M., Tobias, S., & Friedlander, B.(1999). *Educar com inteligência emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- 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.
- Elliott, S. N., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2001). New Directions in Social Skills Assessment and Interventions for Elementary and Middle School Students. *Exceptionality*, 9, 19-32.
- Estatística Sem Matemática Para Psicologia: Usando SPSS Para Windows (3ª Ed.)*. Porto Alegre. Artmed editora.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs.) *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (p. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora.
- Eurostat (2013) Youth in Europe: A statistical portrait, European Commission.
- Faria, C. M. G, (2008). *Vinculação e Desenvolvimento Epistemológico em Jovens adultos*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho. Portugal

- Ferreira, A. C. D. M (2011). *Educação Familiar como forma de intervenção para o empowerment. Projecto Formação em Gestão Familiar*. Dissertação de Mestrado em Política Social. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa.
- Freitas, F. A & Noronha, A.P (2006). Inteligência emocional e avaliação de alunos e supervisores: evidências de validade. *Psicologia: Teoria e Prática*, 8 (1), 77-93
- Freitas, L., Franco., G., & Sousa, R. (2012). *Programa de promoção da inteligência emocional no 1º ciclo do ensino básico*. II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”, Universidade do Minho, Portugal.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Golden, M. (1981). A measure of cognition in the context of assertion. *Journal of Clinical Psychology*, 37(2), 253-262.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva.
- González, E. (2000). *Escala de Habilidades Sociais*. Madrid: TEA ediciones, SA.
- Gonzalez. (2007). Formação em competências sócio-emocionais através de estágios em empresas. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40.
- Groeben, M., Perren, S., Stadelmann, S. & Klitzing, K. (2011). Emotional symptoms from kindergarten to middle childhood: associations with self- and other-oriented social skills. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 20, 3-15. doi:10.1007/s00787-010-0139-z
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentido e formas de uso*. Estoril: Príncipia Editora.
- Heimberg, R., & Becker, R. (1981). Cognitive and behavioral models of assertive behavior: Review, analysis and integration. *Clinical Psychology Review*, 1 (3), 353-373.
- Herr, E. L. (2008). Abordagens às Intervenções de Carreira: Perspetiva histórica. In M. C. Taveira, (Eds.), *Psicologia Vocacional – Perspetivas para a intervenção* (p. 13-27). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Hops, H. (1983). Children’s social competence and skill: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18.

- Jacobs, M. K. & Cochran, S. D. (1982). The effects of cognitive restructuring on assertive-behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 6 (1), 63-76.
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: ASA.
- Lemos, M. & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (3), 267-274.
- Levinson, D. (1977). *The seasons of a man's life*. New York: Alfred A. Knoff.
- Lizarraga, M. L., Ugarte, M. D., Cardelle-Elawar, M., Iriarte, M. D., & Baquedano, M. T. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction*, 13, 423-439.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M. C., Mathur, S., & Quinn, M. (2011). *Competências Sociais. Aspectos comportamentais, Emocionais e da Aprendizagem (2ª ed.)*. Braga: Psiquilibrios.
- Martineaud, S., & Engelhart, D. (2002). *Teste a sua inteligência emocional*. Lisboa: Pergaminho.
- Martins, V. (2005). *Seja assertivo - Como ser directo, objectivo e fazer o que tem de ser feito: Como construir relacionamentos saudáveis usando a assertividade*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Matos, A. R. (2013). *Impacto de um projeto de intervenção, na diminuição da vitimização e do bullying*. Dissertação de Mestrado em psicologia clínica e da Saúde, Núcleo de Psicoterapia Cognitivo-Comportamental e Integrativa e sua relação com a Inteligência Emocional – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Matson, J. L. & Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities*, 30 (2), 249-274.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C. & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal Of Developmental Psychology*, 25 (2), 263-275. doi: 10.1348/026151006X118577.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *Emotional development and emocional intelligence*. Nova Iorque: Basics Books.

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Toronto: MHS.
- McFall, R. P. (1982). A review and formulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment, 4*, 1-33.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children: an empirically based handbook*. New York: Plenum Press.
- Minayo, M. C. S., Souza E. R., Constantino P., & Santos, N.C. (2005). Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: M. C. S. Minayo, S. G. Assis & E. R. Souza, Org. *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais* (71-104) Rio de Janeiro: FIOCRUZ.
- Molina, R. C. M. (2003). *Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Explorando relações funcionais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, Brasil.
- Moreira, P. (2004). *Ser Professor: Competências Básicas III*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P., & Melo, A. (2005). *Saúde Mental: Do tratamento à prevenção*. Porto: Porto Editora.
- Murta, S. G. (2005). Aplicações do Treinamento em Habilidades Sociais: Análise da Produção Nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 18* (2), 283-291.
- Ornelas, J. (1997). Psicologia Comunitária Origens, fundamentos e áreas de intervenção. *Análise Psicológica, 15* (3), 375-388.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de Século.
- Park, H. S. & Yang, Y. O. (2006). A concept analysis of assertiveness, *Taehan Kanho Hakhoe Chi, 30* (3), 468.
- Rakus, R. (1991). *Assertive behavior - Theory, research and training*. Londres: Routledge.
- Reverendo, I. M. (2011). *Regulação Emocional, Satisfação com a Vida & Percepção da Aceitação-Rejeição Parental: Estudo de Adaptação e Validação da Versão Portuguesa do Emotions Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal.

- Roberts, R.D., Mendoza, C. E. F., & Nascimento, E. (2002). *Inteligência emocional: um construto científico?*. Universidade Federal de Minas Gerais: FAFICH.
- Rovira, F. (1998). Com saber si un és emocionalmente Intelligence. *Actas del IX Congreso INFAD 2000*, 2, 57-68.
- Ruben, D. H., & Ruben, M. J. (1989). Why assertiveness training-programs fail. *Small Group Behavior*, 20 (3), 367-380.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.). *Handbook of emotions* (2ª Ed.) (p. 504-520). New York: Guilford Press.
- Schlundt, D. G., & McFall, R. M. (1985). New directions in the assessment of social competence and social skills. In L. L'Abate & M. A. Milan (Org.), *Handbook of Social Skills Training and Research* (p.361-387). New York: Wiley and Sons.
- Sert, A. G. (2003). *The Effect of an Assertiveness Training on the assertiveness and self esteem level of 5th Grade Children*. Dissertação de Mestrado, Educational Sciences, Turquia.
- Silva, D., & Duarte, J. (2012). Sucesso escolar e inteligência emocional. *Millenium*, 42, 67-84..
- Spence, S. H. (1995). *Social skills training: Enhancing social competence and children and adolescents*. Windsor, UK: The NFER-NELSON Publishing Company Ltd.
- Spence, S. H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8 (2), 84–96.
- Spence, S. H., Donovan, C., & Brechman-Toussaint, M. (2000). The treatment of childhood social phobia: The effectiveness of a social skills training-base, cognitive-behavioral intervention, with and without parental involvement. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (6), 713-726.
- Spielberger, C., & Iscoe, I. (1972). Graduate education in community psychology. In S. E.

- Talavera, E. R. & J. C. P. Gonzalez. (2007). Formação em competências sócio-emocionais através de estágios em empresas. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40.
- Talavera, E.R & Gonzalez, J. P. (2007). Formação em competências sócio-emocionais através de estágios em empresas. *Revista Europeia de Formação Profissional*, N.º40 -2007/1 – ISSN 1977-0227
- Thompson, K. L., Bundy, K. A., & Broncheau, C. (1995). Social skills for young adolescents: Symbolic and behavioral components. *Adolescence*, 30 (119), 723-734.
- Thompson, K. L., Bundy, K. A., & Wolfe, W. R. (1996). Social skills training for young adolescents: Cognitive and performance components. *Adolescence*, 31 (123), 505-521.
- Trower, P., O'Mahony, J. F., & Dryden, W. (1982). Cognitive aspects of social failure: Some implications for social-skills training. *British Journal of Guidance and Counselling*, 10 (2), 176-18.
- Trudeau, L., Lillehoj, C., Spoth, R., & Redmond, C. (2003). The role of assertiveness and decision making in early adolescent substance initiation: Mediating processes. *Journal of Research on Adolescence*, 13 (3), 301-328. .
- Vagos, P. (2006). *Assertividade e Comportamento Assertivo: a Gestão do Eu, Tu, Nós*. Departamentos de Ciências de Educação, Universidade de Aveiro. Acedido novembro 12, 2013, em <http://pt.scribd.com/doc/58294833/assertividade-Paula-Vagos>.
- Vagos, P. E. (2010). *Ansiedade social e assertividade na adolescência*. Dissertação de Doutoramento, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Vagos, P., & Pereira, A. (2007). *Assertiveness and temperament: The assertive interpersonal schema*. Paper apresentado na 13th European Conference on Developmental Psychology, Jena, Alemanha.
- Vagos, P., & Pereira, A. (2009). *Qualitative Analysis on the Concept of Assertiveness*. In F. K.A (Ed.), *Applying Psychological Research to Understand and Promote the Well-being of Clinical and Non-clinical Populations*. Atenas: Atiner.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto. (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (p. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, 2, 129-146.
- Vaughn, S., & Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. In H. L. Swanson & B. K. Keogh, (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (p. 175-191). Hillsdale: Erlbaum.
- Vaz, F. J. (2009). *Diferenciação e Regulação Emocional na Idade Adulta: Tradução e Validação de Dois Instrumentos de Avaliação para a População Portuguesa*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.
- Vieira, D. (n.d.). *Desenvolvimento de Competências Sociais em Contexto Escolar: Avaliação de uma Intervenção*. Acedido novembro 10, 2013, em http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6594/1/RGP_1-63.pdf
- Walker, H. M., & Severson, H.H. (2002). Development prevention of at risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth. In: K. L. Lane, F. M. Gresham T. E. O'Shaughnessy (Ed's). *Children with or at risk for emotional and behavioral disorders*. Boston: Allyn & Bacon.
- Watanabe, A. (2006). Theoretical review of assertiveness inventories: Issues in the measurement of four theoretical dimensions. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 54 (3), 420-433.
- Weisinger, H. (2001). *Inteligência Emocional no trabalho: como aplicar os conceitos revolucionários da I.E. nas suas relações profissionais, reduzindo o estresse, aumentando sua satisfação, eficiência e competitividade*. Rio de Janeiro: Objetiva. .
- Wolpe, J. (1973). Assertive training. In J. Wolpe (Ed.), *The practice of behavior therapy* (2º ed.) (p. 80-94). E.U.A: Pergamon Press.
- Woyciekoskite, C., & Hutz, C. S. (2009). Inteligência emocional: Teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (1), 1-1

Anexos

Anexo I - Coeficientes de Cronbach para as subescalas da Inteligência Emocional

Anexo II - Matriz Total do Sistema de Análise de Conteúdo

Anexo III - Testes de Hipóteses para Efeitos de Interação ou Secundários

Anexo IV - Consentimento Informado

Anexo V - Caderno de Instrumentos

Anexo VI - Fichas de Atividade

Anexo VII - Questionário de Avaliação do Programa “Alinha com a Vida”

Anexo VIII - Diário da Sessão

Anexo 1 - Coeficientes de Consistência Interna de Cronbach

Subescalas da Inteligência Emocional:

Tabela 1. Escala de Sensibilidade Emocional

Tabela 2. Escala Autocontrolo Emocional

Tabela 3. Escala Compreensão das Emoções dos Outros

Tabela 4. Escala Auto Encorajamento

Tabela 5. Escala da Compreensão das emoções Próprias

Tabela 6. Escala Empatia

Tabela 1. Coeficiente de Consistência Interna de Cronbach da Escala de Sensibilidade Emocional; Sumário da Escala: (N = 55); Média = 44.0; Desvio Padrão = 8.747;

Alfa de Cronbach Total = .767

	Média se eliminado	Variância se eliminado	Correlação com o total (corrigido)	Alfa se o item for eliminado
QIE – item 1	39.76	66.295	.288	.769
QIE – item 3	39.38	65.870	.390	.754
QIE – item 6	39.73	64.609	.358	.759
QIE – item 7	38.80	56.089	.555	.727
QIE – item 10	39.40	61.170	.484	.740
QIE – item 11	38.16	68.362	.321	.762
QIE – item 12	38.73	56.795	.613	.718
QIE – item 16	38.75	58.638	.499	.737
QIE – item 22	39.29	62.136	.519	.736

Tabela 2. Coeficiente de Consistência Interna de Cronbach da Escala Auto-Controlo

Emocional; Sumário da Escala: (N = 55); Média = 12.84; Desvio Padrão = 3.671;

Alfa de Cronbach Total = .588

	Média se eliminado	Variância se eliminado	Correlação com o total (corrigido)	Alfa se o item for eliminado
QIE – item 5	8.64	8.458	.280	.644
QIE – item 8	8.47	6.217	.462	.381
QIE – item 13	8.56	6.991	.461	.392

Tabela 3. Coeficiente de Consistência Interna de Cronbach da Escala Compreensão

das Emoções dos Outros; Sumário da Escala: (N = 55); Média = 15.80; Desvio Padrão = 2.978;

Alfa de Cronbach Total = .648

	Média se eliminado	Variância se eliminado	Correlação com o total (corrigido)	Alfa se o item for eliminado
QIE – item 15	10.60	4.948	.388	.645
QIE – item 19	10.51	4.921	.391	.641
QIE – item 20	10.49	4.032	.613	.327

Tabela 4. Coeficiente de Consistência Interna de Cronbach da Escala Auto-Encorajamento; Sumário da Escala: (N = 55); Média = 15.60; Desvio Padrão = 3.764;

Alfa de Cronbach Total = .792

	Média se eliminado	Variância se eliminado	Correlação com o total (corrigido)	Alfa se o item for eliminado
IE – item 18	10.07	6.958	.678	.672
IE – item 21	10.42	6.396	.592	.778
IE – item 23	10.71	7.506	.649	.708

Tabela 5. Coeficiente de Consistência Interna de Cronbach da Escala a Escala da Compreensão das emoções Próprias;

Sumário da Escala: (N = 55); Média = 17.91; Desvio Padrão = 2.876;

Alfa de Cronbach Total = .628

	Média se eliminado	Variância se eliminado	Correlação com o total (corrigido)	Alfa se o item for eliminado
IE – item 2	10.53	4.143	.623	.308
IE – item 14	10.67	5.743	.339	.705
IE – item 24	9.82	5.077	.439	.581

Tabela 6. Coeficiente de Consistência Interna de Cronbach da Escala Empatia;

Sumário da Escala: (N = 55); Média = 17.91; Desvio Padrão = 2.876;

Alfa de Cronbach Total = .628

	Média se eliminado	Variância se eliminado	Correlação com o total (corrigido)	Alfa se o item for eliminado
IE – item 4	11.75	4.934	.530	.452
IE – item 9	12.02	3.574	.532	.379
IE – item 17	12.05	4.571	.304	.729

Anexo 2 - Matriz do Sistema de Análise de Conteúdo

Sistema de categorias referente ao primeiro objetivo

Objetivo1. *Interesse utilidade do Programa* - Com esta dimensão pretende-se conhecer o interesse em participar no “Alinha com a Vida”, isto é se os formandos foram capazes de antever ganhos em termos de importância e proveito.

Categoria 1.1. *Adesão às sessões* - Esta categoria contempla as subcategorias que permitem perceber se os participantes aprovaram e aderiram ao programa.

Engloba as subclasses:

- 1.1.1. Assiduidade;
- 1.1.2. Expressão de agrado;
- 1.1.3. Participação nas atividades estruturadas

Categoria 1.2. *Relevância das temáticas* - Esta categoria identifica entre as temáticas abordadas, aquelas a que os formandos atribuíram maior importância para a sua vida.

Engloba as subclasses:

- 1.2.1. Emoções Básicas
- 1.2.2. Emoções Sociais;
- 1.2.3. Modelo Evolucionário;
- 1.2.4. Assertividade
- 1.2.5. Tomada de Decisão

Categoria	Subcategoria	Unidade Registo	Unidade contexto	Frequências registos
1. Adesão às sessões	1.1.1 Assiduidade	<i>Desistência</i>	1Doença	1
		<i>Desistência</i>	2Arranjaram trabalho	2
		<i>Desistência</i>	2Motivos pessoais	2
		<i>Faltas</i>	1 falta	7
		<i>Faltas</i>	2 faltas	2
		<i>Nunca faltei</i>	<i>Nunca faltei a nenhuma sessão</i>	16
		<i>não faltar</i>	<i>Faço os possíveis para vir não faltar</i> A21 113	1
		<i>procurei saber</i>	<i>Quando não pude vir uma vez, procurei saber por uma colega o que tinham feito</i> A18 113	1
	1.1.2. Expressão de agrado	<i>foi bom</i>	<i>O programa foi bom</i> A4; A7; A10; A12;A13;A15;A19	7
		<i>gostar imenso</i>	<i>Estou a gostar imenso de vir ao Programa</i> A1 112	1
		<i>penso nos encontros</i>	<i>Dou por mim a pensar nos nossos encontros</i> A5 113	1
		<i>gostei muito</i>	<i>A3 113 Gostei muito por ser um programa mais prático</i>	1
		<i>“ter pago o transporte”</i>	<i>Agradeço ter pago o transporte, sem dinheiro não podia vir</i> A18 115	1
		<i>gosto em</i>	<i>Tinha gosto em continuar mais</i> A24 322	1
		<i>haver mais</i>	<i>Devia haver mais formação a esse nível</i> A11;A13;A5; A20;A24;A25; A19;A17	8
		<i>mais vezes</i>	<i>Devia ser mais vezes na semana</i> A5;A19;A7;A5	4
		<i>sempre bom</i>	<i>Participar é sempre bom para aprender coisas novas</i> A22 112	1
		<i>vir é bom</i>	<i>Gosto muito de vir, é bom para aprender a ser melhor</i> A8 117	1
		<i>Foi bom</i>	<i>Foi bom vir para aqui</i> A19 113; A11 115	4
		<i>continuar</i>	<i>A gente não pode continuar com o programa?</i> A2 322	1
		<i>Tava farta da casa”</i>	<i>“Em casa estava farta de não fazer nada</i> A17 112	1
		<i>dava vontade de vir</i>	<i>Foi um programa que dava vontade de vir, além dos conhecimentos que deu oferecer lanche é raro hoje</i> A12 113	1
		<i>queria continuar</i>	<i>Falava em casa das sessões e quando acabavam sentia pena, pois queria continuar</i> A16 113	1
		<i>foi tão bom</i>	<i>foi tão bom para mim</i> C 116	1
		<i>foi tão bom</i>	<i>A minha vizinha pode vir</i> B 115	1
		<i>Mais vezes</i>	<i>As sessões deviam ser maiores ou mais vezes na semana</i> C	1
		<i>importante aprender</i>	<i>É importante aprender a ser assertivo, mas não consegui escrever</i>	1

			tudo o que a formadora disse, depois posso esquecer B	
		só agora vir	Tenho pena só agora vir para esse programa, seria útil ter aprendido essas coisas mais cedo B	1
		pode assistir	A minha irmã pode assistir hoje C 119	1
		mais um programa	Pode guardar os nossos contactos e quando fizer mais um programa nos chama rB	1
		próximo programa	Posso ir ao próximo programa C	1
		coisas novas	Participar é sempre bom para aprender coisas novas A22 112	1
		atividades divertidas	Gostei muito por ser um programa com atividades divertidas em que a gente aprende brincando e rindo” A9 113	1
		Muito bom	Falei que o programa era muito bom B 112	1
	1.1.3.Participação nas atividades	boa experiência	Ter participado neste programa foi uma boa experiência para a minha vida A24 113	1
		Gostei	Gostei de Participar foi bom falar nestas coisas A2 111	1
		falar	Posso falar, eu sei B	A12
		Eu digo	Eu digo, é estilo assertivo B 114	1
		comentários	Apreciação dos roleplay	A16
		diz isso	Porque é que diz isso, os outros também são culpados B 112	1
		vir ver	Pode vir ver se é assim B 115	1
		A seguinte sou eu	A seguir sou eu já fiz isso uma vez B 112	4
		Posso participar	B Posso participar no próximo	3
		Posso	Posso interromper B 119	1
		participar	Também gostei de participar no roleplay B 110	1
		falar sobre isso	Era bom falar sobre as atividades no fim A11 13	4
		não deu tempo	Foi pena ser tanta coisa, para pouco tempo, não deu tempo para praticar muito os temas B	1
		distribuir	Posso distribuir C	1
		Comentar	Eu faço os grupos	1
		Participação	Participação nas atividades	A25
		interessantes	Devíamos ter tido mais tempo para a prática das atividades, por serem muito interessantes A6 113	1
		atividade fácil	Gostei de fazer a atividade, foi fácil B 2 2 42	2
	explorar mais	Vontade de explorar mais situações dos comportamentos	1	

			A18 322	
		<i>pouco tempo</i>	<i>foi pouco tempo para treinar tantas coisas A2 1 124 A11 323; A12 324; A2 322</i>	1
1.2. Relavância/T emática	1.2.1. Emoções Básicas	<i>Fazer o cartaz</i>	<i>Gostei de fazer o cartaz foi divertido A3 211</i>	A14
		<i>sentir tristeza é útil</i>	<i>Saber que é útil sentir tristeza foi curioso, mas serve para saber que temos que fazer algo para mudar”A11 215</i>	1
		<i>Interessante</i>	<i>Foi uma temática interessante...A23 12</i>	1
		<i>Importantes</i>	<i>São coisas que a gente não pensa e são importantes A12 325</i>	1
	1.2.2. Emoções Sociais	<i>vergonha evitar</i>	<i>compreendi que a vergonha é boa para evitar e nos proteger das situações, só que deve ser controlada A4 211</i>	A16
		<i>não fosse a culpa</i>	<i>Se não fosse a culpa fazíamos coisas mal aos outros</i>	1
	1.2.3. Modelo Evolucionário	<i>Interessante</i>	<i>achei interessante principalmente os filmes A7 212</i>	A4
		<i>participei sempre</i>	<i>Participei sempre com entusiasmo nas atividadesA1 114</i>	
		<i>Não controlamos emoções</i>	<i>Realmente saímos aos macacos, por isso é que não controlamos bem as emoçõesA3 212</i>	1
		<i>Útil para controlar a raiva”</i>	<i>Foi útil aprender estratégias para controlar a raiva, mas foi pouco tempo para treinarA 422</i>	1
	1.2.4. Assertividade	<i>as mais importantes</i>	<i>gostei de tudo, mas na minha opinião essas sessões são as mais importantes A9 322</i>	A 25
		<i>sucesso</i>	<i>Ao aprender a comunicar dessa forma temos mais sucesso A20 323</i>	
		<i>apenas assertividade</i>	<i>O programa devia ser apenas assertividade, só assim saíamos com boa aprendizagem, isto foi só um aperitivo C 321</i>	1
		<i>aprender na escola</i>	<i>A assertividade é um tema muito importante os nossos filhos deviam aprender isso na escola A18 421</i>	1
	1.2.5. Tomada de Decisão	<i>melhora as decisões</i>	<i>também gostei muito, mas quando se é assertivo toma-se melhor as decisões A12 311</i>	A 20
<i>evitar discussões</i>		<i>muito útil para evitarmos errar e discussões na família A 9 311</i>	1	

Objetivo 2. Qualidade e Funcionalidade das sessões -. Este objetivo agrega a compreensão que os participantes detêm acerca das duas sessões de treino assertivo. Procura ir ao encontro das percepções dos formandos em relação aos vários aspetos que as caracteriza, a saber: significado das relações sociais que desenvolveram; facilidades e dificuldades que sentiram na realização das tarefas; agrado na forma como as sessões foram organizadas, em termos de materiais e estratégias utilizados; crenças acerca do desempenho assertivo e referência quando ao estado em que se encontra a aquisição do conhecimento assertivo se encontra.

Categoria 2.1. Relacionamento Grupal. Com esta categoria pretende-se identificar de que forma foi sentida a relação gerada, em termos de formação de espírito de grupo e percepção de suporte social.

Engloba as subclasses:

2.1.1. Interação dos participantes entre si

2.1.2. Interação dos participantes com a dinamizadora

Categoria 2.2. Desempenho dos Formandos. Esta categoria abarca as afirmações das participantes relativas aos momentos de treino do desempenho assertivo.

Engloba as subclasses:

2.2.1. Dificuldades referidas/observadas no desempenho assertivo

2.2.2. Facilidades referidas/observadas no desempenho Assertivo

2.2.3. Autocrítica

Categoria 2.3. Funcionalidade dos materiais/ estratégias. Esta categoria assinala os materiais e estratégias referidos pelos participantes como mais favorecedores à aprendizagem do desempenho assertivo.

Engloba as subclasses:

2.3.1. Roleplay

2.3.2. Ficha de Atividade 1- Discriminação de Estilos de Comunicação

2.3.3. Ficha de Atividade 2 - Identificação de Crenças

2.3.4. Exposição oral com recurso a *PowerPoint*

Categoria 2.4. Alterações Comportamentais Observadas/Referidas. Esta categoria pretende constatar os efeitos da intervenção realizada. Pode ser analisada a partir das reflexões dos participantes relativas à significância da aprendizagem *assertiva*, *as crenças que a inviabilizam a mudanças e os processos de conhecimento em aquisição*.

Engloba as subclasses:

2.4.1. Aprendizagens em Aquisição; 2.4.2. Perceção de Ganhos; 2.4.3. Perceção de Perdas

Categorias	Subcategorias	Unidade registo	Unidade Contexto	Frequências	
2.1 Relacionamento Grupal	2.2.1. Interação dos participantes entre si	<i>fizemos amigos</i>	<i>Proporcionou um bom ambiente que fizemos até amigos A12 112</i>	1	
		<i>não se sentiam isoladas</i>	<i>Foi uma ocasião de partilhar opiniões e aprendizagem, as pessoas não se sentiam isoladas como às vezes acontece A13 114</i>	1	
		<i>Senti-me bem</i>	<i>Este programa proporcionou uma boa integração das pessoas senti-me bem integrada A14 112</i>	1	
		<i>Trocamos experiências</i>	<i>Depois de ver os roleplay foi bom trocarmos experiências de como se resolvem os conflitos A5 321</i>	1	
		<i>Sentir saudades</i>	<i>Vou sentir muitas saudades de estar aqui” C 327</i>	1	
		<i>respeitadas</i>	<i>As minhas opiniões foram respeitadas pela professora A15 321</i>	1	
		<i>Na mesma situação</i>	<i>Passamos aqui momentos de camaradagem, afinal estamos todos na mesma situação A2 114</i>	1	
	2.1.2. Interação participantes dinamizadora	<i>acessível e simpática</i>	<i>Gostei muito da dinamizadora por ser uma pessoa muito acessível e simpática para a gente A25 113</i>	1	
		<i>não tinha pressa</i>	<i>No fim ficava sempre a falar com os últimos a sair e não tinha pressa para ir embora A20 114</i>	1	
		<i>ligava ao que diziam</i>	<i>O grupo também ajudou e a monitora pedia que participassem todos e ligava ao que diziam A21 114</i>	1	
		<i>Gostei é assertiva</i>	<i>Gostei muito de a conhecer é muito assertiva, mas também com tantos estudos há de ser mais fácil A9 113</i>	1	
		<i>ter pago o transporte</i>	<i>Agradeço, ter pago o transporte, sem dinheiro não podia ir A18 115</i>	1	
	2.2. Desempenho dos Formandos	2.2.1. Dificuldades referidas/observadas	<i>raiva é difícil</i>	<i>Os roleplays foram importantes para a gente saber se controlar, pois com a raiva é difícil controlar A7 321</i>	1
			<i>responder igual</i>	<i>Quando o outro nos fala mal apetece é responder igual A 17522</i>	1
<i>raiva é mais difícil</i>			<i>A raiva é a mais difícil de regular, salta-me a tampa rapidamente A9 524</i>	1	
<i>Forma impulsiva</i>			<i>Tenho dificuldade em me controlar</i>	1	
<i>a raiva que fico</i>			<i>Se não fosse a raiva que fico quando me sinto humilhada, podia proceder de outro modo A3 522</i>	1	
<i>não é fácil</i>			<i>Vejo que se ganha mais em ser desse modo, mas não é fácil ser assim com a vida da maneira que está A5 524</i>	1	
<i>não conhecem</i>			<i>Às vezes os outros não fazem as coisas por mal, apenas porque não conhecem a melhor forma A7 522</i>	1	
<i>outros não são assertivos</i>			<i>É mais fácil ver que os outros não são assertivos do que achar a gente próprios. A9 5231</i>	1	
<i>os outros não querem</i>	<i>Não é fácil ser assertivo quando os outros não são nem querem</i>	1			

			A12 523	
		difícil	O aprender eu aprendi muita coisa, já colocar em prática vai ser difícil, as pessoas que conheço não percebem nada disso, querem é contrariar uma pessoa A18 523	1
		o outro não faz esforço	Aquilo de ser assertivo quando o outro não é acho difícil de fazer, isso dá raiva e depois mesmo que a gente queira o outro não faz esforço não dá certo A19 523	1
		digo o que penso	Eu digo o que penso, quem não quiser que se mude B 2 2 19	1
		quem dá, leva	Eu sou assim, quem me dá, leva C 2 23 4	1
		difícil lidar com raiva	Para mim o mais difícil é lidar com a raiva C 2 2 19	1
		disse o que não queria	Quando dou por mim já disse coisas que não queria, depois arrependo-me B 2 2 20	1
		grito	Por vezes com um grito fica tudo melhor, o outro acalma-se mais B 2 2 21	1
		não tolero	Não tolero que falem de mim nas costas, fico doida de génio B 224	1
		Jeito para desculpas	Eu não tenho jeito para desculpas, se eu digo que foi a brincar o outro não deve ficar chateado B 2 2 26	1
	2.2.2.Facilidades referidas/observadas	não controlar	Não controlar as emoções é que não leva à assertividade, isso é o pior de fazer B 2 2 28	1
		Elogiaram, gratificante	Achei fácil participar no Roleplay e divertido também no final elogiaram a forma como me portei, foi gratificante A5 523	1
		fácil quando o outro é assertivo	É mais fácil ser assertivo quando a outra pessoa sabe ser assertiva, ela não nos pega raiva B 2 2 34	1
		saber levar	é preciso saber levar as pessoas com jeitinho, para conseguimos o que queremos B 2 2 36	1
		é mais fácil	É mais fácil, prefiro calar-me do que entrar em discussões 2230	1
	2.2.3. Autocritica	vai tu	Não vou, não quero ir, vai tu B 2 2 39	1
		vergonha	Tive vergonha de participar nos roleplays, de não saber responder à altura A3 321	
		podem achar-me tola	Não participei, não por não querer mas por medo de dizer o que penso, podem achar-me tola B 2 2 40	1
		critiquem	Não gosto que me critiquem B 2 2 41	1
		Não queria	Ao principio não queria participar mas depois achei engraçado ir quando a professora quis ir A2 221	1
		ninguém chama	Preferi me calar, assim ninguém me chama agressiva A3 3 21	1
2.3.Funcionalidade	2.3.1.Roleplay	mais vezes	Gostava de ter participado mais vezes A21 321	A 25

de dos Materiais/		Quis participar	Quando vi os outros a participar no roleplay quis participar A 13 211	1
		Treinar mais	Gostava de mais uma sessão para treinar mais A4 521	1
		Igual à gente	<i>Achei graça à formadora participar no roleplay foi igual à gente A8 212</i>	1
		gostei muito	Gostei muito desta atividade, eu sei como as pessoas se devem portar, mas nem sempre conseguimos ser assim A5 321	1
		Interessante	Foi uma atividade interessante A12 321	1
		para aprender	Foi muito útil para aprender A25 321	1
		ver como se faz	<i>Foi bom para ver como se faz e como se supera as situações sem brigar A19 321</i>	1
		resolvem os conflitos	Ótimo para aprender a resolver conflitos A19 321	1
		observar	observar como as pessoas enfrentam as situações e comunicam A13 321	1
		treinar mais	Gostava de mais uma sessão para treinar mais A4 521	
		mais vezes	Gostava de ter participado mais vezes A21 321	
	2.3.2.Discriminação de estilos de comunicação	saber que é assim	<i>Achei engraçado, escolhi muitas respostas por saber que é assim que se deve ser, vou tentar reagir assim naquelas situações A13 321</i>	
		Fiquei confusa	fiquei confusa com algumas opções, mas depois percebi porque não era assim A7 321	1
		gostei muito	Gostei muito desta atividade, eu sei como as pessoas se devem portar, mas nem sempre conseguimos ser assim A5 321	1
		Interessante	Foi uma atividade interessante A12 321	1
		para aprender	Foi muito útil para aprender A25 321	1
		saber que é assim	Achei engraçado escolhi muitas respostas por que é assim que se deve ser, vou tentar reagir assim naquelas situações A13 321	1
		ver como se faz	Foi bom para ver como se faz e como A19 321	1
		resolvem os conflitos	como se resolvem os conflitos A19 321	1
		observar	observar como as pessoas enfrentam as situações e comunicam A13 321	1
		Fiquei confusa	fiquei confusa com algumas opções, mas depois percebi porque não era assim A7 321	1
	2.3.3Identificação de crenças	gostei	Gostei desse exercício depois fui para casa a pensar naquilo, às vezes os pensamentos enganam a gente” A23 321	1

		<i>fácil de preencher</i>	<i>A ficha de crenças foi a mais fácil de preencher, eu penso igual áquilo 4 321</i>	1
		conhecer por dentro	Foi bom conhecer por dentro os pensamentos dentro da cabeça A3 321	1
	2.3.4.Exposição oral com PowerPoint	é melhor a falar	Achei muito importante tudo, mas é melhor quando são as pessoas a falar presta-se mais atenção A1 321	1
		é bom saber	É bom saber essas coisas devia haver um caderno com os ensinamentos, para não esquecer depois A6 321; A20 321	1
		melhor com exemplos	Preferi as outras tarefas, aprende-se melhor com os exemplos A2 3 32	1
2.4.Alterações Referidas /Observadas	2.4.1.Aprendizagens em aquisição	<i>se fosse eu</i>	<i>Eu sei é como se fosse eu a estar ali B 2 1 33</i>	1
		<i>não foi assertivo</i>	<i>Acho que não foi assertivo, estar ali a rir dos outros B 213</i>	1
		Dizer o que sente	Acho que devia dizer o que sente para o outro saber B 21 9	1
		Pedir desculpa	Se errou deve pedir desculpa B 216	1
		aprendi...não julgar	Aprendi coisas importante para a vida, como a não julgar” os outros e a pensar nas situações A8 522	1
		ouvir e respeitar	Aprendi a ouvir e a respeitar quando o outro fala A10 524	1
		o que o outro está a sentir	Bom para ver na prática isso da empatia e de ver o que o outro está a sentir, se gostávamos que fosse assim com agente A19 522	1
		Aprendemos a ouvir	Aprendemos a ouvir e a respeitar o que o outro tem para dizer A3 521	1
		avalio as situações”	Agora tenho mais cuidado nas relações e avalio bem as situações se eram como eu penso A19 423	1
		pensar primeiro	Pensar primeiro não responder logo A19 424	1
		posso ser mais assertiva	Agora vejo que posso ser mais assertiva em muitos aspetos A15 321	1
		pensar situações	Depois quando falaram do <i>roleplay</i> senti-me culpada pois...deveria ter esperado para ouvir a sua justificação, por isso no segundo pensei nisso A22 321	1
		vou tentar reagir assim	vou tentar reagir assim naquelas situações 19 423	1
		“escutar o ponto de vista dos outros	Aprendi que não se deve teimar nas coisas temos que escutar as opiniões dos outros e aceitar mesmo que a gente não concorde, cada um fica com a sua sem discutir A11 522	1
		ouvir a outra pessoa	Primeiro deve se ouvir a outra pessoa até ao fim e só depois falar A6 523	1
vi...percebi	vi que ela ficou magoada, por isso não gozei mais que ela ficou magoada, por isso não gozei mais B 2 2 36	1		

		dar melhor com os outros	Aprendermos a dar melhor com os outros e a gostarem mais da gente A5 422	1
		dar melhor com pessoas	Aprendermos a dar melhor com as pessoas no dia-a-dia A5 524	1
		resolver questões e conflitos	Muito bom para arranjar formas boas e assertivas de resolver as questões da vida e os conflitos A19 522	1
		Treinar sempre	As técnicas ou estratégias de regulação das emoções foram muito uteis é preciso e não esquecer e treinar sempre A17 423	1
		entenda e respeite	Aprender a dizer ao outro aquilo que queremos de forma que ele entenda e respeite, e respeitando o que ele também quer A17 422	1
	2.4.2. Perceção de ganhos	ensinar aos filhos	O que aprendi vou ensinar aos meus filhos, o pior é o meu marido que não aprendeu nada disso A21 423	1
		muitas vantagens	Há muitas vantagens em ser assertivo, tem é que se ter oportunidades para fazer A8 423	1
		sempre assertiva	Depois na minha vida gostava de continuar aplicar o que aprendi, gostava de ser sempre assertiva” A1 422	1
		mais felizes	As pessoas assertivas são mais felizes corre tudo melhor com elas” C 2 2 15	1
		lidar com os conflitos	Então, quem é assertivo sabe lidar com os conflitos. C 2217	1
		muitas vantagens	Há muitas vantagens em ser assertivo A17 423	1
		<i>bom ser assertivo</i>	<i>Não tive dificuldades, eu percebo que é bom ser assertivo B 2232</i>	1
		dão-se melhor	as pessoas dão-se melhor, mas nem sempre isso é assim, com a vida da sem trabalho A17 423	1
		mais felizes	As pessoas assertivas são mais felizes corre tudo melhor com elas A22 523	1
		lidar com os conflitos	Então, quem é assertivo sabe lidar com os conflitos e com pessoas mal-educadas A7 423	1
		2.4.3. Perceção de perdas	podem abusar	Os outros podem abusar mais da boa vontade da gente A5 524
	Aproveitam-se da gente		Se formos muito bonzinhos os outros aproveitam-se da gente A19 522	1
	controla-se		lidar com pessoas mal-educadas... e controla-se sempre? C 22 16	1
	não respeita		Assim o outro não o respeita, está a fazer o que ele pretende B 243	1
	Quem estuda é assertivo		Com poucos estudos não se e assertivo C 239	1

Anexo 3 - Testes de Hipóteses para Efeitos de Interação ou Secundários

Testes de Hipóteses para Efeito de Interação ou Secundários

1. Há diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo ao nível da assertividade e da inteligência emocional, após a realização do último momento de avaliação.
- **H0:** Não há diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo ao nível da assertividade e da inteligência emocional, após a realização do último momento de avaliação.
 - **H1:** Há diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo ao nível da assertividade e da inteligência emocional, após a realização do último momento de avaliação.

A tabela 1 abaixo apresentada representa os resultados do teste da MANOVA para diferenças entre os grupos ao nível da assertividade e da inteligência emocional, após a realização do último momento de avaliação

Tabela 1. Resultados do teste da MANOVA para diferenças entre os grupos ao nível da assertividade e da inteligência emocional, após a realização do último momento de avaliação.

	Grupo Experimental		Grupo de Controlo		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Assertividade						
Pré-teste	13.80	19.55	8.93	19.57		
Pós-teste	12.24	21.80	4.63	19.61		
					.251	.779
Inteligência Emocional						
Pré-teste	119.80	10.99	125.87	16.18		
Pós-teste	117.36	15.31	125.23	14.87		

Conforme se pode observar na tabela 1 não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo ao nível da assertividade e da inteligência emocional, após a realização do último momento de avaliação, ($F(2,52) = .251, p = .779$).

Deste modo, não rejeitamos a hipótese nula.

2. Há diferenças entre os resultados do grupo experimental, ao nível da assertividade e da inteligência emocional depois da participação no programa de competências socioemocionais.

- **H0:** Não há diferenças entre os resultados do grupo experimental, ao nível da assertividade e da inteligência emocional depois da participação no programa de competências socioemocionais.
- **H1:** Há diferenças entre os resultados do grupo experimental, ao nível da assertividade e da inteligência emocional depois da participação no programa de competências socioemocionais.

A tabela 2 abaixo apresentada representa os resultados do teste da MANOVA para diferenças no grupo experimental, ao nível da assertividade e da inteligência emocional depois da participação no programa de competências socioemocionais

Tabela 2. Resultados do teste da MANOVA para diferenças no grupo experimental, ao nível da assertividade e da inteligência emocional depois da participação no programa de competências socioemocionais

	Grupo Experimental		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Assertividade				
Pré-teste	13.80	19.55		
Pós-teste	12.24	21.80		
			.405	.672
Inteligência Emocional				
Pré-teste	119.80	10.99		
Pós-teste	117.36	15.31		

Conforme se pode observar na tabela 2, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os resultados do grupo experimental, ao nível da assertividade e da inteligência emocional depois da participação no programa de competências socioemocionais, ($F(2,23) = .405, p = .672$).

Deste modo, não se rejeita a hipótese nula.

- **H0:** Não se esperam diferenças nos resultados do grupo de controlo, ao nível da assertividade e da inteligência emocional, após a realização do último momento de avaliação.

- **H1:** Esperam-se diferenças nos resultados do grupo de controlo, ao nível da assertividade e da inteligência emocional, após a realização do último momento de avaliação.

A **tabela 3** abaixo apresentada representa os resultados da MANOVA para o grupo de controlo, ao nível da assertividade e da inteligência emocional, após a realização do último momento de avaliação

Tabela 3. Resultados da MANOVA para o grupo de controlo, ao nível da assertividade e da inteligência emocional, após a realização do último momento de avaliação.

	Grupo de Controlo		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Assertividade				
Pré-teste	8.93	19.57		
Pós-teste	4.63	19.61		
			.679	.515
Inteligência Emocional				
Pré-teste	125.87	16.18		
Pós-teste	125.23	14.87		

Conforme se pode observar na tabela 3 não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nos resultados do grupo de controlo, ao nível da assertividade e da inteligência emocional, após a realização do último momento de avaliação, ($F(2,28) = .679, p = .515$).

Assim sendo, aceitamos a nossa hipótese nula.

Anexo 4 – Consentimento Informado



Universidade dos Açores

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Psicologia da Educação – Contextos Comunitários

Consentimento informado dirigido aos participantes voluntários do Programa

“Alinha com a vida”

O programa “Alinha com a Vida” constitui-se como um programa de promoção de competências sociais e emocionais que tem como objectivo desenvolver a Inteligência Emocional dos Jovens adultos desempregados, ou seja, desenvolver competências que permitam aumentar a sua flexibilidade e lidar melhor com a imprevisibilidade e a mudança, transformando os obstáculos em desafios e aumentando a sua resiliência. Trata-se essencialmente de empoderar este público, mediante a aplicação de um abrangente treino das várias formas de comportamento que possibilitarão participar de forma eficaz e construtiva na vida social e laboral, e enfrentar as adversidades atuais do mercado de trabalho.

Este programa é constituído por 11 sessões. Duas terão lugar no início e no fim do programa com o intuito de caracterizar alguns aspetos psicológicos, emocionais e comportamentais e as restantes 10 sessões serão de carácter semanal, a serem desenvolvidas entre janeiro a abril do presente ano. Nestas sessões, pretendem-se alcançar alguns objectivos específicos, como sejam: fomentar o conhecimento das emoções básicas e secundárias; promover a capacidade para identificar emoções básicas e secundárias em si e no outro; ativar formas adequadas e positivas de lidar com os diferentes estados emocionais; promover a auto-motivação, a empatia e a assertividade, considerando o seu papel facilitador do sucesso e da adaptação à vida; e treinar a aplicação de competências sócio-emocionais, enquanto ferramentas importantes de resiliência e na prevenção de comportamentos de risco.

No sentido de implementar o programa em questão, convidam-se os desempregados da Agência para a Qualificação e Emprego a participar nesta pequena aventura que é o mundo das emoções.

Importa ainda salientar:

- A participação no programa é voluntária, salvaguardando-se o direito à recusa na sua participação.
- Não existe nenhum tipo de risco, desconforto ou exposição à sua intimidade, sendo os seus dados confidenciais.
- Os dados recolhidos não se destinam a avaliar ninguém individualmente, o que significa que não obterá resultados;
- Em caso de dúvidas, necessidade de informação adicional ou reclamação acerca da forma como o processo está a ser conduzido, poderá contactar as investigadoras.

Assim, solicitamos a Vossa Ex.^a que autorize a sua participação no programa, assinando o termo.

Eu declaro que desejo de forma voluntária participar no Programa **“Alinha com a Vida”**

Data: ___/___/___ Assinatura do participante: _____

Atenciosamente,

A dinamizadora:

Ana Rita Tavares

As investigadoras responsáveis pelo Programa “Alinha com a Vida”

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Contato para esclarecimento:

Ana Rita Tavares - telemóvel 968 104 265 - email armsctavares@hotmail.com.

Anexo 5 - Caderno de Instrumentos

Escala de assertividade de Rathus (1973)

Questionário de inteligência emocional (Rego e Fernandes, 2005)

ESCALA DE ASSERTIVIDADE DE RATHUS (1973)

(RAS): versão Portuguesa (Carochinho, 2002)

(Tradução Luísa Saavedra, aplicação e validação à população portuguesa Detry e Castro, 1990)

Abaixo estão expostas uma série de situações que se referem a aspetos comportamentais e em que se pretende que indique até que ponto é **característico ou descritivo do seu comportamento**, cada uma das frases. Por favor, assinale de **1 a 6** colocando um círculo à volta do número que considere mais adequado à sua resposta.

1 - Muito característico em mim

2 - Característico em mim

3 - Mais ou menos característico em mim

4 – Pouco característico em mim

5 - Muito pouco característico em mim

6 – Nada característico em mim

1. A maioria das pessoas parecem-me mais agressivas e defendem melhor os seus direitos do que eu	1	2	3	4	5	6
2. Já me aconteceu, hesitar, em propor ou aceitar um encontro, apenas por timidez.	1	2	3	4	5	6
3. Quando estou num restaurante e a comida não me agrada, queixo-me ao empregado.	1	2	3	4	5	6
4. Tenho o cuidado de não ferir os sentimentos dos outros, mesmo quando sinto que me magoam.	1	2	3	4	5	6
5. Quando vejo que um vendedor se esforça para me apresentar um produto que não me agrada particularmente, é-me difícil ter que dizer que não.	1	2	3	4	5	6
6. Quando me pedem para fazer qualquer coisa, insisto em saber o motivo.	1	2	3	4	5	6
7. Há ocasiões em que procuro uma boa e vigorosa discussão.	1	2	3	4	5	6
8. Esforço-me por ser bem-sucedido como os colegas de profissão.	1	2	3	4	5	6
9. A bem dizer, as pessoas aproveitam-se de mim.	1	2	3	4	5	6
10. Dá-me prazer estabelecer conversa com recém- desconhecidos ou estranhos.	1	2	3	4	5	6
11. Por vezes quando estou em presença de pessoas atraentes do sexo oposto, não sei o que dizer.	1	2	3	4	5	6

12. Eu hesitaria em telefonar quer para um grande estabelecimento comercial, quer para a administração de uma grande empresa.	1	2	3	4	5	6
13. Preferia apresentar a minha candidatura para um outro emprego por carta, do que ser submetido a uma entrevista individual.	1	2	3	4	5	6
14. Acho embaraçoso ter que devolver uma mercadoria.	1	2	3	4	5	6
15. Se um parente próximo e respeitado me incomoda, prefiro controlar os meus sentimentos, do que manifestar o meu incómodo.	1	2	3	4	5	6
16. Já me aconteceu evitar fazer algumas perguntas com receio de parecer estúpido.	1	2	3	4	5	6
17. Durante uma discussão violenta, por vezes tenho receio de ficar transtornado, ao ponto de todo o meu corpo começar a tremer.	1	2	3	4	5	6
18. Se um reputado e respeitado conferencista faz uma afirmação que eu penso não ser exata, gostaria que o público compreendesse também o meu ponto de vista.	1	2	3	4	5	6
19. Evito discutir preços com vendedores.	1	2	3	4	5	6
20. Quando faço qualquer coisa importante e válida, esforço-me de maneira que os outros dela tenham conhecimento.	1	2	3	4	5	6
21. Sou uma pessoa aberta e franca nos meus sentimentos.	1	2	3	4	5	6
22. Se alguém espalha histórias falsas e de mau gosto a meu respeito, procuro imediatamente essas pessoas e peço-lhe as devidas explicações.	1	2	3	4	5	6
23. Sempre que digo um não a alguém, passo um mau bocado.	1	2	3	4	5	6
24. Tenho tendência a conter as minhas emoções em vez de dar uma descompostura.	1	2	3	4	5	6
25. Queixo-me quando um serviço é mal feito, seja ele num restaurante ou num outro sítio qualquer.	1	2	3	4	5	6
26. Quando me fazem um elogio, por vezes não sei o que dizer.	1	2	3	4	5	6
27. No cinema, no teatro ou numa conferência, se um casal perto de mim começar a falar em voz alta, peço-lhes para se calarem ou irem para outro lugar.	1	2	3	4	5	6
28. Para que alguém me passe à frente numa fila, necessita de ter uma boa explicação.	1	2	3	4	5	6
29. Sou rápido na expressão das minhas emoções.	1	2	3	4	5	6
30. Há momentos em que não sei o que dizer.	1	2	3	4	5	6

QUESTIONÁRIO DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

(Rego e Fernandes, 2005)

(Adaptado para a população adolescente portuguesa por C. Barreto Carvalho & S. N. Caldeira, 2014)

De seguida encontrará uma série de afirmações que descrevem a forma como lidamos com as nossas emoções. Leia atentamente cada afirmação e escolha o número (de 1 a 7) que melhor descreve quanto cada afirmação é verdadeira para si, utilizando a seguinte tabela:

A afirmação não se aplica rigorosamente nada a mim	Não se aplica	Aplica-se muito pouco	Aplica-se alguma coisa	Aplica-se bastante	Aplica-se muito	A afirmação aplica-se completamente a mim
1	2	3	4	5	6	7
1	Raramente penso acerca do que estou a sentir					
2	Compreendo os meus sentimentos e emoções					
3	Não lido bem com as críticas que me fazem					
4	Quando algum amigo meu ganha um prémio, sinto-me feliz por ele					
5	Reajo com calma quando estou sob tensão					
6	Não reparo nas minhas reações emocionais					
7	Sou indiferente à felicidade dos outros					
8	Consigo permanecer calmo mesmo quando os outros ficam zangados					
9	Sinto-me bem quando um amigo meu recebe um elogio					
10	Não tomo em conta os meus sentimentos para orientar a minha vida					
11	Quando sou derrotado num jogo, perco o controlo					
12	O sofrimento alheio não me afeta					
13	Consigo acalmar-me sempre que estou furioso					
14	Compreendo as causas das minhas emoções					
15	Empenho-me em compreender os pontos de vista das outras pessoas					
16	Sou indiferente aos ferimentos num animal					
17	Fico alegre quando vejo as pessoas em meu redor felizes					
18	Normalmente encorajo-me a mim próprio para dar o meu melhor					
19	Percebo bem os sentimentos das pessoas com quem me relaciono					
20	Consigo compreender as emoções e sentimentos dos meus amigos vendo os seus comportamentos					
21	Dou o melhor de mim para alcançar os objetivos a que me propus					
22	É difícil para mim aceitar uma crítica					
23	De uma forma geral costumo estabelecer objetivos para mim próprio					
24	Sei bem o que sinto					

Anexo 6 - Fichas de Atividade

1. “Descobre o Estilo Comunicacional de Cada Um”.
2. “Reconheço o Meu Estilo”

“Descobre o estilo comunicacional de cada um”.

Nome:-----

Ficha de preenchimento individual: **Selecione** em cada contexto, **o estilo de resposta** presente (agressiva; passiva; assertiva).

I - Contexto social – Defender direitos

Você e os seus amigos estão num restaurante, mas algo na comida está estragado:

- a) Isto está a saber-me mal, mas vou comer só espero não ficar doente/ ...não vou comer para não ficar doente. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva**
- b) Eu não consigo comer isso parece estar estragado vou falar com a empregada e pedir para substituir, ela tem o direito de ser informada e eu de comer. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva**
- c) Afasta o prato para o lado e **comenta**: Que porcaria! – É uma lata, só querem ganhar dinheiro e em troca dão lixo aos clientes. Sugere a um amigo que reclame. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva**
- d) Grita com a empregada e acusa o cozinheiro de incompetência. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva**

II - Contexto social – Reclamação

Você e os seus amigos estão num um bar, você vai comer uma sandes, mas vê dentro um cabelo:

- a) Um cabelo...Que nojo!... Não consigo comer isso, vou fingir que já não me apetece. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva**
- b) Por favor, importa-se de trocar a minha sandes? – Encontrei nela um cabelo. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva**
- c) Isto é um nojo! – Que espelunca é essa! – Nunca mais volto aqui! Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva**
- d) Não reage, mas mais tarde comenta com as pessoas: - Aquele bar não presta, não tem cuidado nenhum com a higiene, vem sempre cabelos nas sandes! Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva**

III - Contexto social – Defender a sua posição

Você e os seus amigos vão ao cinema e estão distraídos na conversa. Entretanto alguém “salta” a sua vez.

- a) Repare, nós chegamos aqui primeiro por isso, deve esperar a sua vez, por favor. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**
- b) Comenta para si: isto está sempre a acontecer-me estão a passar à frente. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**
- c) Diz: -Grande lata! – Você deve ter a mania que é esperto. Vá para a fila ou vai haver uma briga! Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**
- d) Diz aos amigos: - Vão deixar que vos passem à frente, afinal não passam de uns gabarolas! Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**

IV - Contexto – Empréstimo

Você empresta o seu carro a um amigo(a) para ir passear com o(a) namorado(a). Quando ele(a) o devolve você repara que o combustível está a zero, quando o tinha atestado.

- a) Mostra-se irritado com o amigo, refere outras situações semelhantes que ocorreram e diz que nunca mais lhe empresta o carro. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**
- b) Pensa que não tem problema logo que esta situação não se repita várias vezes. Caso se importe: - Tem uma conversa com o amigo expressando o seu descontentamento com a situação, do género: Gostava que a próxima vez que te emprestasse o carro repusesse a gasolina, a vida está difícil e eu não posso andar a esbanjar dinheiro. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**
- c) Não comenta para não ofender, mas depois chega a casa irritado consigo próprio por ter consentido que abusassem da sua boa vontade. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**
- d) Não comenta nada com o colega, mas depois queixa-se ao grupo de amigos que ele é um aproveitador. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**

V Contexto - laboral

Você e um colega têm de terminar uma tarefa em conjunto. Você já fez a sua parte, está a aguardar a parte que cabe ao seu colega mas ele(a) está a demorar-se.

- a) Diz ao chefe que já terminou a sua parte, mas que o(a) colega ainda não completou a sua parte da tarefa. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**
- b) Reclama para o(a) colega que ele (a) é sempre o(a) mesmo(a) retardado(a), que é um(a) incompetente e que não está para perder o emprego devido aos seus atrasos. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**
- c) Diz ao colega que tinham acordado terminar a tarefa ao mesmo tempo e pergunta o que ele (a) precisa para terminar a sua parte. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**
- d) Deixa que o(a) colega acabe mais tarde, ficando ambos em incumprimento. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**

VI Contexto – Empréstimo

Uma amiga pediu-lhe emprestado um colar para um encontro muito especial e aguardado.

Mas este colar é muito importante para si, pois tem um grande valor sentimental.

- a) Empréstima, mas depois fica todo o tempo preocupada com o facto de ela o perder estragar. Não se concentra nas tarefas e sente um enorme desconforto. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**
- b) Diz que ela deve ser parva, que um colar daqueles não é para se emprestar, pois é muito importante para si - Não faltava mais nada! Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**
- c) Explica o significado que este colar tem para si e que lhe ia custar vê-lo noutra pessoa. Oferece-se para emprestar um outro colar que tenha. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**
- d) Empréstima o colar sem vontade, pois tens medo de não o emprestando, ela deixe de ser sua amiga e fale mal de si nas suas costas. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**

VII Contexto – Má interpretação

Um colega pede que lhe tire uma foto e você, na brincadeira, diz-lhe que ele

ficou um “Grande Cromo”, ele interpreta a brincadeira como uma ofensa e afasta-se de si.

- a) Ignora e faz de conta que não se apercebeu, pois tudo é melhor do que entrar em conflito. Pensa que isso passará com o tempo. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**
- b) Confronta-o revoltado(a) defendendo o seu ponto de vista. Diz que ele o interpretou mal e também o julgou, por isso ainda é pior que você. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**
- c) Fala com o seu amigo(a) e esclarece a sua atitude dizendo que não tinha intenção de o ofender, apenas disse aquilo na brincadeira. Pede-lhe desculpa cordialmente e que ele, por favor, tente ultrapassar o mal-entendido. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**
- d) Tenta justificar-se a toda a força procurando apoio junto de outros colegas dizendo que não tem qualquer mal brincarem uns com os outros. Diz-lhe que ele tem de mudar a sua atitude se não quer que gozem consigo. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**

VIII Contexto – Relacional

Você foi com um(a) amigo(a) ao centro comercial. Lá ele(a) encontra um(a) amigo(a) com quem já não está há muito tempo, e ele(a) acaba por ficar com vocês.

- a) Compreende que não se veem há algum tempo e, no momento oportuno, pergunta-lhe a sorrir: - Não me apresentas o(a) teu amigo(a)? Integrando-se depois nas conversas. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**
- b) Finge que não se importa com a situação e fica o tempo todo afastado(a) e tímido(a). Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**
- c) Comunica que vai à casa de banho, mas na verdade volta para casa muito irritado(a). No dia seguinte, diz que se sentiu maldisposto(a) e por isso saiu de forma tão repentina. Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**
- d) Espera para ficar a sós com o seu amigo(a) e diz-lhe: Nunca mais te quero ver na frente. Se não querias vir comigo dizias, não estou para aturar tipos (as) que não conheço! Resposta do tipo **assertiva, passiva ou agressiva.**

Ficha de preenchimento individual 2: “Reconheço o meu estilo”

Esta tarefa **é individual** e destina-se a refletir acerca das crenças que mantem o seu estilo de comportamento. Por este motivo, não será alvo de avaliação e **ficará para si**.

1. Por favor leia atentamente as crenças referentes aos vários estilos comportamentais e assinale com um x as que mais se assemelham às suas.
2. Confrontem as crenças registadas com as que estão associadas a cada tipo de comportamento e decidam quais as crenças que, na realidade, são mais determinantes do seu estilo.
3. Tire as suas próprias conclusões, acerca daquilo que deve melhorar para se aproximar do comportamento assertivo.

1. Assinale um x à frente da crença com a qual se identifica:

1. As minhas opiniões não são tão boas como as das outras pessoas.
2. As minhas opiniões são válidas.
3. As outras pessoas não gostarão de mim se eu disser o que penso.
4. Às vezes um grito tem mais efeito do que palavras.
5. Com agressividade tudo se consegue.
6. Eu não sou muito bom em...
7. Eu posso aprender com a reação, minha ou dos outros.
8. Eu posso escolher como me comportar.
9. Eu sou melhor do que a maioria.
10. Eu tenho algo a propor.
11. Eu tenho o direito de expressar a minha opinião.
12. Eu tenho poucos direitos.
13. Não devemos admitir os erros pois perdemos o respeito.
14. Não posso... Não consigo... Não sei...
15. Não se pode confiar em ninguém.
16. Ninguém me fará parar.
17. Nunca serei capaz.
18. O ataque é a melhor defesa.
19. O medo gera mais respeito
20. Os outros não têm quaisquer direitos.

21. Os outros por vezes são estúpidos/atrasados/ignorantes.
22. Posso aceitar, ou não que gozem comigo.
23. Quando têm medo de mim eu consigo o que quero
24. Quem me dera poder...
25. Sou mais esperto que a maioria...
26. Sou responsável pelo que me acontece; detenho o controlo.
27. Tenho que submeter-me a quem tem mais poder.
28. Tenho de ser perfeito.
29. Tenho o direito de cometer erros e aprenderei com eles.
30. Tenho o direito de ser tratado com respeito.

2. O meu comportamento aproxima-se mais do estilo:

Agressivo

Passivo

Assertivo

3. O que devo melhorar para me aproximar mais do estilo assertivo:

Anexo 7 - Questionário de Avaliação do Programa

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

Informação:

a) Gostava de **conhecer a sua opinião acerca deste programa**, as suas respostas são totalmente confidenciais. **Não precisa de colocar o nome.**

b) Por favor, peço que preencha este pequeno questionário e **responda o mais honestamente possível**, às alíneas apresentadas.

1.) Refira o que quiser acerca desse programa em termos de (Gosto/Interesse em participar, críticas, pontos fortes, pontos fracos...)

2) Faça um x à frente dos temas, abordados no Programa, que lhe despertaram maior interesse. Diga o que quiser acerca deles

- Emoções Básicas

- O Modelo Evolucionário

- Emoções Sociais

- Competências Sociais: Assertividade e Regulação Emocional

- Competências Sociais: Tomada de decisão

3) Faça um x à frente das estratégias implementadas nas sessões de assertividade que lhe proporcionaram maior aprendizagem. Diga o que quiser acerca delas.

Roleplay

- -----
- Ficha de trabalho1 – Identificação de estilos de respostas

- -----
- Ficha de trabalho2 – Identificação de crenças

- -----
- Conteúdos teóricos

4) Refira a utilidade dos conhecimentos da comunicação assertiva para a sua vida. Caso não considere nenhuma utilidade dê esta resposta.

5) Refira as dificuldades ou facilidades no desempenho das dinâmicas.

Obrigada☺

Anexo 8 - Diário da Sessão

Diário da Sessão	
Sessão	
Data	
Local	
Registo de Presenças	
Conteúdos Explorados	
1-Adesão dos participantes na realização das atividades (em termos de gosto/interesse e motivação)	
2-Desempenho dos alunos na realização das atividades (em termos de facilidade/dificuldade)	
3-Episódios Críticos	