



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ana Maria Cabral Moreira

A Competência Social de Assertividade

Estudos no Primeiro Ciclo do Ensino Básico

- Mestrado em Psicologia da Educação -

Orientadores: Prof.^a Doutora Suzana Nunes Caldeira
Prof. Doutor Osvaldo Silva

Ponta Delgada

2016

Ana Maria Cabral Moreira

A Competência Social de Assertividade

Estudos no Primeiro Ciclo do Ensino Básico

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

Orientadores: Prof.^a Doutora Suzana Nunes Caldeira
Prof. Doutor Osvaldo Silva

Resumo

A assertividade é uma competência social importante para as crianças, que tem a faculdade de melhorar o desenvolvimento pessoal e as relações sociais. Ainda, aparece diretamente associada ao sucesso acadêmico. A assertividade consiste na afirmação dos próprios direitos, na expressão de pensamentos, crenças e sentimentos, sem violar os direitos dos outros. Sendo um construto importante no âmbito da escolaridade, pela sua ligação ao sucesso acadêmico, verifica-se, porém, através da literatura, a existência de poucos instrumentos que avaliem a sua expressão em crianças, nomeadamente instrumentos validados para a população portuguesa.

Neste cenário, a presente investigação visou contribuir para o estudo de um instrumento de avaliação da assertividade destinado a crianças em idade escolar, o Questionário de Comportamentos Assertivos (QCA) de Caldeira, Carvalho e Martins (2012). A análise das propriedades psicométricas do QCA é identificada como estudo 1. Em complemento, realizou-se um segundo estudo que pretendeu caracterizar as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico da ilha de São Miguel (terceiro e quarto anos) em termos das variáveis pessoais e psicológicas que, de acordo com a literatura, relacionam com o sucesso escolar. Para a realização da investigação, foi utilizada uma amostra de 612 crianças de ambos os sexos que frequentam os terceiro e quarto anos de escolaridade de quinze escolas públicas da ilha de S. Miguel. Os resultados do estudo 1 acrescentam elementos ao trabalho anterior realizado por Martins (2012), sendo por isso animadores do ponto de vista do estudo das qualidades psicométricas do QCA. Não obstante apontam, também, para a importância do prosseguimento de mais estudos sobre o instrumento. No estudo 2, verifica-se que as crianças agressivas para com os seus pares apresentam rendimento escolar mais baixo do que as não agressivas e que os alunos sem reprovações apresentam maior envolvimento escolar comparativamente aos que têm reprovações. Tendo em conta que a assertividade se expressa pela afirmação de direitos, pensamentos e sentimentos do próprio, sem violar os dos outros, e se associa ao sucesso escolar, os resultados do estudo 2 parecem valorizar as implicações educativas do estudo 1.

Palavras-chave: Competências pessoais; competência social; assertividade; instrumentos de avaliação; Questionário de Comportamentos Assertivos.

Abstract

Assertiveness is an important social competence for children which helps to improve personal development and social relations. Besides that, it appears directly associated with the academic success. Assertiveness consists in the affirmation of rights, thoughts, beliefs and feelings, without violating the rights of others. Even though it is an important construct in the educational framework, by its connection to academic success, there are few instruments that assess its expression in children, in particular instruments validated for the Portuguese population.

In this scenario, this research aimed to contribute to the study of an evaluation instrument of assertiveness intended for children of school age - the Assertive Behavior Questionnaire (ABQ) of Caldeira, Carvalho and Martins (2012). The analysis of the psychometric properties of the ABQ is identified as study 1. In addition, there was a second study conducted to characterize the children in elementary school from the island of São Miguel (third and fourth grades) in terms of personal and psychological variables that, according to the literature, related to the school success. A sample of 612 children of both sexes who attend the third and fourth grades of schooling of the 15 public schools of S. Miguel Island was used. The results of study 1 add elements to the previous study performed by Martins (2012). Therefore, they are valuable according to the study of psychometric qualities of the ABQ. Nevertheless, the results also point out the importance of continuing the studies about the instrument. In study 2, we saw that aggressive children with peers show lower school performance than the non aggressive ones and that students who have never stayed behind one school year have higher school involvement in comparison to those who have. Taking into account that assertiveness is expressed by the assertion of rights, thoughts and feelings of one's own, without violating those of others, and that it is associated to success at school, the results of study 2 seem to give value to the educational implications of study 1.

Keywords: Personal skills; social competence; assertiveness; instruments of assessment; Assertive Behavior Questionnaire.

Dedicatória

Ao meu filho Lucas,
pelo amor que representa,
pela felicidade que transmite.

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais pelo apoio e suporte que me deram para conseguir chegar até aqui.

Ao meu filho pelo amor e falta que lhe fiz.

Ao Humberto por toda a compreensão, companheirismo e auxílio.

Gostaria de agradecer também aos meus orientadores, Professora Doutora Suzana Nunes Caldeira e Professor Doutor Osvaldo Silva, pela partilha de sabedoria e conhecimento e pela simpatia e disponibilidade que tiveram. Foi um prazer trabalhar convosco.

Aos conselhos executivos, professores e crianças de cada uma das escolas que aceitaram participar neste trabalho.

Às professoras Guida Medeiros e Délia Melo pela disponibilidade e revisão.

Também queria deixar os meus agradecimentos à Dr.^a Carolina Motta e à Dr.^a Sara Soares.

A todos, o meu muito obrigado.

Abreviaturas

QCA - Questionário de Comportamentos Assertivos

CABS - *Children's Assertive Behavior Scale*

ECEP - Escala de Conflitos Entre Pares

EADS - 21 - Escala de Ansiedade, Depressão e Stress

QIEC - Questionário de Inteligência Emocional para Crianças

EAE-E4D - Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadri Dimensional

DRE - Direção Regional de Educação

ACM - Análise de Correspondências Múltiplas

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

Índice de Quadros

Quadro 1 - Caracterização da amostra segundo a idade e o sexo	52
Quadro 2 - Itens que integram o Questionário de Comportamentos Assertivos (QCA) ..	55
Quadro 3 - Contribuições dos itens para cada uma das dimensões do QCA.....	65
Quadro 4 - Coeficiente de correlação de <i>Spearman</i> , tendo em conta os totais das subescalas do QCA e os totais das subescalas da CABS	68
Quadro 5 - Coeficiente de correlação de <i>Spearman</i> , tendo em conta os totais das subescalas do QCA e os totais das subescalas da ECEP	69
Quadro 6 - Coeficiente de correlação de <i>Spearman</i> , tendo em conta os totais das subescalas do QCA e os totais das subescalas da Ansiedade da EADS-21	71
Quadro 7 - Coeficiente de correlação de <i>Spearman</i> , tendo em conta os totais das subescalas do QCA e os totais das subescalas do QIEC	72
Quadro 8 - Coeficiente de correlação de <i>Spearman</i> , tendo em conta os totais das subescalas do QCA e o total da EAE	74
Quadro 9 - Repartição das respostas aos itens do QCA: frequência absoluta e %.....	77
Quadro 10 - Repartição dos tipos de comportamento segundo o sexo.....	78
Quadro 11 - Resultados do teste de <i>Mann-Whitney</i> para testar as diferenças entre os alunos (com e sem reprovação) em relação às pontuações obtidas nas escalas/subescalas utilizadas.	80

Índice Geral

Resumo	1
Abstract	2
Dedicatória	3
Agradecimentos	4
Abreviaturas	5
Índice de Quadros	6
Introdução	9
Parte I - Enquadramento Concetual	
Capítulo 1 - Competências Pessoais e Competência Social.....	13
1.1. Competência	14
1.2. Competências Pessoais	15
1.3. Competência Social e Habilidades Sociais	16
Capítulo 2 - Assertividade	20
2.1. Abordagem Histórica da Assertividade	21
2.2. Definição de Assertividade	23
2.3. A Assertividade como Conceito Multidimensional	26
2.4. Comportamento Passivo, Agressivo e Assertivo	28
2.5. A Assertividade e outras Variáveis.....	30
2.5.1. O In/sucesso Escolar	31
2.5.2. Os Conflitos entre Pares	34
2.5.3. A Ansiedade	35
2.5.4. A Inteligência Emocional.....	36
2.5.5. O Envolvimento Escolar	38
Capítulo 3 – Avaliação da Assertividade	40
3.1. Instrumentos de Avaliação da Assertividade	41
3.2. Fidelidade e Validade	44
Parte II - Estudo Empírico	
Capítulo 4 - Metodologia	48
4.1. Objetivos da Investigação	49

4.2. Tipo de Estudo	49
4.3. Hipóteses de Investigação.....	50
4.4. Amostra.....	51
4.5. Instrumentos.....	53
4.5.1. Questionário Sócio Demográfico	54
4.5.2. Questionário de Comportamentos Assertivos (QCA).....	54
4.5.3. <i>Children’s Assertive Behavior Scale</i> (CABS).....	56
4.5.4. Escala de Conflitos Entre Pares (ECEP).....	56
4.5.5. Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS – 21).....	57
4.5.6. Questionário de Inteligência Emocional para Crianças (QIEC)	58
4.5.7. Escala “Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadri Dimensional” (EAE-E4D)	59
4.6. Procedimento de Recolha de Dados	60
4.7. Procedimentos da Análise de Dados.....	61
Capítulo 5 - Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	63
Estudo 1.....	64
5.1. Estudos das Características Psicométricas do Questionário de Comportamentos Assertivos (QCA).....	64
5.1.1. Estudos de Fidelidade.....	64
5.1.2. Estudos de Validade	67
Estudo 2.....	75
6.1. Estudo da Caracterização das Crianças.....	75
6.2. Comparação das Pontuações Obtidas nos Instrumentos Utilizados Consoante a Situação dos Alunos face às Reprovações	79
Considerações Finais	85
Referências Bibliográficas.....	88
Anexos	104

Introdução

A presente investigação enquadra-se na área das competências pessoais e sociais, focando-se no domínio da assertividade.

A assertividade é uma atitude que se manifesta em comportamentos assertivos e é definida por diferentes autores em termos de respeito, não só pelos nossos direitos, mas também pelos direitos dos outros (Castanyer, 1999; Jardim & Pereira, 2006; Vagos, 2006). Ser assertivo é saber expressar os nossos sentimentos e pensamentos e defender aquilo em que acreditamos, de maneira direta, sem ter que magoar os outros (Moreira, 2004). Para além disso, não é uma competência inata, pois pode ser desenvolvida ao longo da vida (Jardim, 2007).

A assertividade é uma competência social relevante para as crianças, dado que estas utilizam a competência de assertividade na sua vida pessoal e social, sendo aquela que contribui para um desenvolvimento global saudável (Sert, 2003). A assertividade promove o pensar assertivamente, o sentir confiança em si mesmo, o comportar de maneira positiva (Lloyd, 1993), contribuindo, assim, para o sucesso académico (Rotheram, Armstrong & Booraem, 1982; Paezy, Shahraray & Abdi, 2010).

A assertividade surge como um conceito multidimensional e aparece diretamente associada ao sucesso académico (Sert, 2003), à inteligência emocional (Jesus, 2012), e às relações positivas com os pares e professores, com implicações para o envolvimento escolar em sentido mais amplo (Vagos, 2010; Fernandes, 2012), e inversamente associada à ansiedade (Alberti & Emmons (1973) e aos conflitos entre pares (Cunha, 2001, ref. por Claudino, 2012).

São objetivos deste trabalho contribuir para os estudos sobre o Questionário de Comportamentos Assertivos, com vista ao estudo das suas propriedades psicométricas e possibilidade de utilização em ambiente escolar, e caracterizar as crianças da ilha de São Miguel em termos de assertividade, dos conflitos entre pares, da ansiedade, da inteligência emocional, e do envolvimento na escola.

O motivo de escolha do tema deveu-se, sobretudo, ao facto de não haver instrumentos que avaliassem a assertividade das crianças em contexto escolar e por considerar-se interessante e premente conhecer e analisar a realidade existente no

contexto escolar, uma vez que as variáveis assertividade, conflitos entre pares, ansiedade, inteligência emocional, e envolvimento na escola se relacionam com o insucesso escolar, (Sert, 2003; Klem & Connel, 2004; Biaggio, 1999, Lipp et al. 2003, Lipp & Tanganelli, 2002, ref. por Silva, 2011; Silva, 2013) realidade muito presente na Região Autónoma dos Açores (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (n.d. a)).

A presente investigação está organizado em duas partes, Enquadramento Concetual e Estudo Empírico, mas também fazem parte da sua estrutura, o Resumo (e Abstract), os Índices, a presente Introdução, as Considerações Finais, as Referências Bibliográficas e os Anexos. Conta, ainda, com duas notas pessoais, isto é, a dedicatória e os agradecimentos.

A primeira parte, o Enquadramento Concetual, corresponde à revisão da literatura e está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo debruça-se sobre o tema das competências pessoais e sociais. Neste capítulo, começa-se por clarificar o conceito de competência, enquadrando as competências pessoais e sociais dentro do conceito de competência. As competências pessoais referem-se à capacidade de gerir os recursos da pessoa. Contudo, o indivíduo é, concomitantemente, um ser que se relaciona com os demais daí tratarmos em seguida o tema da competência social. Antes de abordar o tema da competência social, clarificamos o conceito das habilidades sociais, dado que os conceitos competência social e habilidades sociais estão demasiado relacionados e por isso são, muitas vezes, confundidos como sinónimos.

O segundo capítulo refere-se ao tema da assertividade, pois essa insere-se dentro das competências sociais e é considerada por vários autores como uma das competências sociais mais importantes (Loureiro, 2013). O capítulo inicia-se pela abordagem histórica da assertividade de maneira a compreender a sua origem e a sua evolução. Em seguida, são abordadas as diversas definições da assertividade, a assertividade como um conceito multidimensional, os três tipos de comportamentos (Comportamento Passivo, Agressivo e Assertivo), e a relação da assertividade com outras variáveis (in/sucesso escolar, conflitos entre pares, ansiedade, inteligência emocional e envolvimento escolar).

O terceiro capítulo apresenta alguns instrumentos de avaliação da assertividade e fala sobre a fidelidade e validade como sendo características fundamentais para determinar a qualidade dos instrumentos de medida.

A segunda parte, desta dissertação, corresponde ao estudo empírico e está dividida em mais dois capítulos. O primeiro desta parte, quarto capítulo da dissertação, destina-se à metodologia utilizada na componente empírica. Sendo assim, são descritos os objetivos do estudo, o tipo de estudo adotado e as hipóteses de pesquisa a testar. Também, ainda dentro desse capítulo, é caracterizada a amostra, os instrumentos utilizados na recolha de dados e, por último, são mencionados os procedimentos de recolha de dados e os procedimentos da análise de dados.

É reservado ao quinto capítulo da dissertação a apresentação, a análise e a discussão dos resultados, onde são ou não confirmadas as nossas hipóteses de pesquisa e se relacionam os resultados obtidos com o que é ostentado na literatura.

Por fim, a dissertação termina com as Considerações Finais, com a apresentação de algumas limitações deparadas e com algumas indicações para possibilidades de estudos futuros.

**PARTE I -
ENQUADRAMENTO
CONCETUAL**

**CAPÍTULO 1 -
COMPETÊNCIAS PESSOAIS E
COMPETÊNCIA SOCIAL**

1.1. Competência

O termo competência é definido por Noam Chomsky (1967, cit. por Cohen, 1977, p. 124) como “um sistema de princípios e de estruturas internos que utilizamos no nosso comportamento” do qual apenas parcialmente temos consciência.

Para Cruz (2001, cit. por Dias, 2008, p.61), a competência é “agir com eficiência, utilizando com propriedade, conhecimentos e valores na acção que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas”.

Dias (2008) refere que a noção de competência remete para posições nas quais é necessário compreender e avaliar uma situação, de maneira a tomar decisões ou resolver problemas, através de uma mobilização de saberes para dar uma resposta mais adequada à situação. Sendo assim, para a autora, as características principais da competência são a tomada de decisão (expressar conflitos e oposições), a mobilização de recursos (afetivos e cognitivos) e o saber agir (saber dizer, saber fazer, saber explicar, saber compreender).

Segundo Perrenoud (2005), uma competência mobiliza conhecimentos, mas não se reduz a eles e é definida como a capacidade de um sujeito mobilizar diferentes recursos cognitivos, para proceder eficazmente diante de situações.

O conceito de competência é visto como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que fundamentam um alto desempenho, sendo a competência percebida como uma reserva de recursos pessoais, que o indivíduo detém (Fleury & Fleury, 2001).

Jardim e Pereira (2006) distinguem três tipos de competências: básicas, transversais e técnicas. As competências básicas são aquelas adquiridas na infância e no princípio da adolescência e abarcam a capacidade de leitura e escrita, a execução de operações de matemática simples, o uso das tecnologias de informação, etc. As competências transversais são comuns em diferentes atividades; são essenciais no desenvolvimento pessoal, social e profissional, ou seja, têm a ver com: a capacidade de gerir os recursos do eu (competências intrapessoais); os relacionamentos interpessoais (competências interpessoais, como por exemplo, a assertividade); e de desempenhar funções profissionais (competências profissionais). Por fim, as competências técnicas são

aquelas que dizem respeito às capacidades de operacionalizar conhecimentos técnicos de uma profissão e habilidade para realizar tarefas particulares.

Visto que a competência compreende duas dimensões indissociáveis, a dimensão individual e a dimensão coletiva (Le Boterf, 2000, ref. por Pires, 2002), e que o indivíduo desloca não só os seus recursos como também os do meio na relação com os outros (Pires, 2002), nós iremos abordar não só o tema das competências pessoais mas também da competência social.

1.2. Competências Pessoais

Para Caetano (2007), as competências pessoais são um conjunto de características pessoais às quais o indivíduo recorre, para a realização de diferentes tarefas, determinando um desempenho superior que profere valor tanto para o meio como para o próprio indivíduo. O mesmo autor (2007) refere que é essencial que essas características sejam utilizadas de maneira eficaz para que o indivíduo possa ser apreciado como um indivíduo competente.

As competências pessoais dizem respeito à capacidade de gerir os recursos da pessoa, isto é, do *self*, e pressupõem a promoção do potencial interior e a aptidão para estabelecer relações (Dias, 2008). Deste modo, as competências pessoais fomentam o bem-estar e a saúde mental.

Comellas (2000) refere que as competências pessoais constituem o saber fazer, o saber ser e respondem a uma constante introspeção do quotidiano e das decisões tomadas, permitindo melhorar o próprio desempenho e envolvimento pessoal. Essas competências são demonstradas no quotidiano, nas relações que se estabelecem com os outros, na privacidade e na vida profissional, constituindo, de alguma maneira, a forma de ser de cada pessoa (Comellas, 2000).

Monjas (2002, cit. por Casares, 2009, p. 39) constitui as competências pessoais e sociais como um só conceito teórico multidimensional, e define-o como sendo:

Um conjunto de capacidades, condutas e estratégias, que permitem a pessoa construir e valorizar a sua própria identidade, atuar competentemente, relacionar-se

satisfatoriamente com outras pessoas e afrontar, de forma positiva, as reivindicações, os desafios e as dificuldades da vida, possibilitando, assim, o seu ajusto e adaptação, o seu bem-estar pessoal e interpessoal e viver uma vida mais plena e mais satisfatória.

Freitas, Simões e Martins (2011) referenciam que o desenvolvimento de competências pessoais e sociais compreende todas as vertentes individuais (através do desenvolvimento da autoestima e do autoconceito), relacionais (através da promoção de comportamentos assertivos) e emocionais (através da gestão emocional) do indivíduo.

Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik e Elias (2003, ref. por Freitas, Simões & Martins, 2011) referem que é necessário desenvolver nas escolas competências pessoais e sociais, dado que, através dessas, consegue-se prevenir os comportamentos antissociais, a falta de assiduidade na escola, etc.

Dado que as competências pessoais, no contexto educativo, são as comunicativas, as emocionais, as relacionais e as cognitivas (Comellas, 2000) e que não é crível formar uma descrição de um indivíduo como um ser singular porque ele é, concomitantemente, um ser que se relaciona com os demais (Fischer, 2002) e que desenvolve capacidades cognitivas, para proceder de maneira ajustada em congruência com as suas características pessoais e com os outros, de acordo com as suas características sociais (Fischer, 2002; Matos, 2005, ref. por Botelho, 2012), iremos, em seguida, também, abordar o tema das competências sociais.

1.3. Competência Social e Habilidades Sociais

As competências sociais estão inseridas dentro do construto da competência (Zarifian, 1999, ref. por Fleury & Fleury, 2001).

Antes de abordar o conceito de competência social é importante clarificar esse conceito, dado que a literatura demonstra uma certa divergência e até mesmo dificuldade acerca do construto da competência social. Isto é, os termos habilidades sociais e competência social, por serem demasiado relacionados, são, muitas vezes, confundidos como sinónimos. Além disso, Loureiro (2011) referencia que a dificuldade na definição

dos conceitos deve-se, por um lado, à sua explicação em conformidade com a perspectiva teórica que lhes está implícita (por exemplo, a da aprendizagem social, a construtivista ou a etológica), e, por outro, à complexidade do próprio fenómeno (habilidade e competência social), isto é, existe uma enorme multiplicidade de fatores que são próprios do comportamento social, não existindo, por isso, uma forma universal de se comportar devidamente. Segundo a mesma autora, esses fatores são os padrões de comunicação (variam em função da idade, sexo, educação e cultura) e o próprio indivíduo (crenças, atitudes, valores, estilo próprio de interação). Deste modo, as definições existentes na literatura deverão considerar a cultura em que o comportamento, apreciado como socialmente competente, se insere. Ainda dentro desta linha de pensamento, Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2006) mencionam que as conceptualizações acerca daquilo que constitui o comportamento social competente são tão diferenciadas quanto as distintas culturas, pois, por exemplo, demonstrar um contato visual direto consiste, em algumas culturas, numa capacidade social adequada, contudo, noutras é visto como impróprio.

Para Del Prette e Del Prette (2002), as habilidades sociais dizem respeito à presença de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo, de maneira a dar uma resposta positiva em situações interpessoais. Ainda os mesmos autores salientam que as habilidades sociais são classes de comportamentos sociais que apenas podem ser classificadas como tal se contribuírem para a competência social (Del Prette & Del Prette, 2011).

Para Argyle, Furnham e Graham (1981, ref. por Loureiro, 2011) a definição de habilidades sociais assenta num construto descritivo que abrange um aglomerado de aptidões ou capacidades específicas presentes numa situação de interação pessoal, envolvendo aspetos da dimensão pessoal, situacional e dos padrões culturais.

Gresham (1982) considera que as habilidades sociais fazem parte da competência social e são, geralmente, conceituadas mais em termos de funcionamento interpessoal e aceitação social.

Caballo (2003, p. 6) define comportamento socialmente habilidoso como:

O conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo num contexto interpessoal, que expressa os sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos

desse indivíduo de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade de futuros problemas.

Para Casares (2009, p. 39), as habilidades sociais são designadas como um “conjunto de cognições, emoções e comportamentos que possibilitem a relação com as outras pessoas de modo adequado”.

Tendo em conta as definições apresentadas, pode-se dizer que as habilidades sociais fazem parte da competência social e são um construto descritivo que se refere ao conjunto de comportamentos de que o indivíduo dispõe, abrangendo um aglomerado de aptidões ou capacidades específicas, envolvendo aspetos da dimensão pessoal, situacional e dos padrões culturais.

Como foi acima mencionado, o conceito de competência social possui várias definições e é um construto vasto que abarca o conceito de habilidades sociais. Deste modo, é necessário analisar as particularidades das terminologias para uma melhor compreensão do conceito.

Del Prette e Del Prette (2001) comentam que a competência social:

Tem um sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho das habilidades nas situações vividas pelo indivíduo. [...] A competência social qualifica a proficiência desse desempenho e refere-se à capacidade do indivíduo organizar pensamentos, sentimentos e ações em função dos seus objetivos e valores, articulando-os às demandas imediatas e mediatas do ambiente (Del Prette & Del Prette, 2001, cit. por Del Prette & Del Prette, 2002, p. 62).

Ainda dentro desta linha de pensamento, McFall (1982, ref. por Loureiro, 2011) alude a que a competência social tem um caráter avaliativo que traduz um juízo acerca das capacidades específicas (habilidades sociais) que permitem ao indivíduo efetuar com competência tarefas sociais.

É de referir que Gresham, Sugai e Horner (2001), do mesmo modo, interpretam esse conceito como um juízo avaliativo acerca do desempenho social adequado, realizado da parte das pessoas com que o indivíduo exerce interação.

Vaughn e Hogan (1990, ref. por Martins, 2012) afirmam, também, que a competência social é uma espécie de julgamento do desempenho do sujeito numa determinada situação.

Spence e Donovan (1998, ref. por Spence, 2003) definem competência social como a capacidade de obter resultados bem-sucedidos a partir das relações interpessoais. No domínio das relações interpessoais, as competências sociais podem ser designadas de capacidades de comunicação interpessoal, porque estas capacidades abarcam “comportamentos, atitudes e pensamentos, e que quando desenvolvidos eficazmente, permitem à pessoa lidar de forma mais capaz com as necessidades e as dificuldades nas diversas áreas de vida” (Moreira, 2004, p. 115).

Yeates e Selman (1989, cit. por Vieira, 1997, p. 598) explicam o conceito de competência social como sendo:

O desenvolvimento de competências e conhecimentos sócio-cognitivos, incluindo a capacidade de regulação emocional, que medeia o comportamento em contextos específicos, os quais por sua vez são avaliados pelo próprio e pelos outros como eficazes, aumentando, portanto, a probabilidade de um ajustamento psico-social positivo.

Vaughn e Hogan (1990, ref. por Haager & Vaughn, 1995) identificaram que as diversas componentes da competência social são as relações positivas com os pares, uma cognição social adequada à idade, a ausência de problemas de comportamento e as habilidades sociais eficazes.

Com base nas definições supracitadas, é possível entender que a competência social é o desenvolvimento de competências e conhecimentos sócio cognitivos; é um construto amplo que abarca as habilidades sociais; é um construto avaliativo de um comportamento adequado e é um conceito multidimensional que inclui componentes tais como: relações positivas com os pares, habilidades sociais eficazes, cognição social, comunicação interpessoal, gestão emocional, ausência de problemas de comportamento e comportamentos assertivos.

A assertividade está inserida na categoria das competências sociais, necessárias para que o indivíduo seja capaz de construir uma adaptação social positiva (Bandeiras, Quaglia, Bachetti, Ferreira, & Souza, 2005, ref. por Melo, Pereira & Silvério, 2014).

CAPÍTULO 2 - ASSERTIVIDADE

A assertividade surge na literatura como uma classe das competências sociais (Comodo, Silveira, Del Prette & Del Prette, 2013; Vagos, 2010). Não é uma competência inata nem limitada pela incapacidade de alguém, pois ela pode ser desenvolvida (Jardim, 2007).

A assertividade é uma competência social importante para as crianças, dado que estas utilizam a competência de assertividade na sua vida pessoal e escolar, sendo que esta contribui para o desenvolvimento das relações saudáveis das crianças com os colegas, professores e outros contactos sociais (Sert, 2003). Por isso, desenvolver a assertividade é relevante, dado que é “mais do que aprender a falar de maneira diferente”, pois promove o pensar assertivamente, o sentir confiança em si mesmo e comportar-se de maneira positiva (Lloyd, 1993, p.3). Os indivíduos assertivos gostam daquilo que fazem, de se divertir, dos amigos, da família e são eficientes, queridos e apreciados pelos outros (Lloyd, 1993). Manifestam o que pensam e o que pretendem, escolhendo um conjunto de atitudes apropriadas para cada situação, de acordo com o contexto (Jardim, 2007).

Algumas crianças têm dificuldades em ser assertivas, e isso poderá estar relacionado com o meio em que estas podem ter sido criadas, a partir de um regime muito rigoroso pelos pais ou que tenha sido o transmitido na escola que a “criança quieta” é o comportamento mais aprovado pelo professor (Sert, 2003). Sendo assim, os efeitos da falta de assertividade poderão trazer para as crianças perda de oportunidade, autoimagem negativa, frustração, tensão, incontrolabilidade e isolamento (Branco & Ferreira, 2006, ref. por Maia & Bortolini, 2012).

2.1. Abordagem Histórica da Assertividade

A assertividade é uma parte essencial das competências sociais e é considerada uma das competências mais importantes (Loureiro, 2013).

O conceito de assertividade tem a sua origem no trabalho realizado pelo psicólogo e psicoterapeuta americano Andrew Salter, em 1949, sobre o condicionamento reflexo (Del Prette & Del Prette, 2003a). Salter, através dos seus trabalhos, verificou que alguns indivíduos com doença mental eram incapazes de expressar os seus sentimentos, desejos

e necessidades de forma aberta e espontânea, tendo limitações na sua autorrealização e dificuldades no contacto com outras pessoas (Salter, 2002).

A ideia da relação existente entre a doença mental e a falta de assertividade em pacientes provocou um aumento do interesse dos terapeutas e deu impulso à investigação experimental nesta área (Peneva & Mavrodiiev, 2013).

Durante os anos 60, o psiquiatra Joseph Wolpe, como aluno e seguidor de Salter, usou algumas das suas ideias, mas mais desenvolvidas e enriquecidas, nos seus trabalhos de pesquisa, tendo sido também ele quem estabeleceu os primeiros conceitos do treino assertivo (Del Prette & Del Prette, 2003a). Para Wolpe, e acompanhando as ideias de Salter, a principal característica de personalidades positivas era a capacidade de expressão livre e espontânea dos sentimentos (Peneva & Mavrodiiev, 2013). Assim, para este autor, a assertividade era considerada como a expressão verbal dos sentimentos (Peneva & Mavrodiiev, 2013).

Alguns anos depois, juntou-se a Wolpe o psicólogo Arnold Lazarus, tendo ambos trabalhado juntos durante vários anos. O resultado da sua parceria foi uma publicação científica e a criação do primeiro questionário para estudar a assertividade, o Questionário de Assertividade de Wolpe e Lazarus, em 1966, idealizado especificamente para a prática clínica (Peneva & Mavrodiiev, 2013). Mais tarde, Lazarus (1971) criticou algumas das técnicas da terapia do comportamento utilizadas por Wolpe e definiu o comportamento assertivo como sendo uma "competência social", sendo que a carência dessa competência deriva da deficiência de estratégias comportamentais (Lazarus, 1971, ref. por Peneva & Mavrodiiev, 2013).

Na década de 70, em conexão com a expansão do movimento dos direitos civis nos EUA, alguns psicólogos começaram a demonstrar interesse no que respeita à proteção dos direitos individuais como meios de autoafirmação e como uma das particularidades do comportamento assertivo (Fedorov, 2002, ref. por Peneva & Mavrodiiev, 2013). Como consequência desses acontecimentos, Alberti e Emmons (1973, p.18) realçaram a ideia de que “todas as pessoas são, de facto, criadas iguais num plano humano e cada uma merece o privilégio de expressar os seus direitos inatos”. A partir daí foi possível verificar várias listas de direitos assertivos.

Nos anos 80 e 90 constatou-se um aumento do interesse dos psicólogos em relação à assertividade como um método de autorrealização e autoaprovação (Peneva & Mavrodiev, 2013). Este interesse conduziu à criação de muitas publicações destinadas a ajudar os psicólogos na sua prática profissional e dirigidas, também, ao público geral, principalmente descrições para a aplicação de técnicas e procedimentos terapêuticos para o desenvolvimento da assertividade e publicações sobre a natureza da assertividade e comportamento assertivo (Peneva & Mavrodiev, 2013).

No início do século XXI, a atenção científica relativa à assertividade dirigiu-se para outras áreas, entre as quais a área da educação (Peneva & Mavrodiev, 2013).

2.2. Definição de Assertividade

Carochinho (2002, cit. por Vagos, 2006) descreve a assertividade focando três perspectivas (p. 2):

- A capacidade de controlar e gerir as próprias emoções na expressão pessoal, de modo que não afetem negativamente o desempenho social;
- A capacidade de realizar uma análise adequada das exigências da situação, para responder-lhe da forma mais apropriada;
- O pôr ou não em prática determinados comportamentos que se definem como assertivos.

Considerando a assertividade como uma competência de autoexpressão, Vagos (2006, p.1) define a assertividade como:

Uma atitude de consideração, respeito e defesa de si mesmo e do outro, que assim se relacionam de forma construtiva e significativa. Esta atitude manifesta-se em comportamentos assertivos, sendo esta manifestação o principal alvo de operacionalização para avaliação do constructo de assertividade.

Ainda a mesma autora expõe que a assertividade diz respeito a uma resposta comportamental de autoexpressão empática, em que está presente uma baixa ativação ansiosa. Dentro da mesma linha de pensamento, Camargo, Angarita, Ortega e Ospino, (2009), definem a assertividade como o conhecimento e a expressão de desejos, valores, necessidades e expetativas de um indivíduo.

No que se alude à fundamentação da assertividade como a expressão de sentimentos, Caballo (1993, ref. por Amaral, 2008) define a assertividade como sendo um conjunto de comportamentos exteriorizados numa conjuntura interpessoal, expondo os seus sentimentos, atitudes, desejos, opiniões e direitos de modo ajustado e conforme a situação em que se encontra. De acordo com Lloyd (1993), os sentimentos são a componente emocional da assertividade. Para Moreira (2004), ser assertivo é expressar os nossos sentimentos e pensamentos e defender aquilo em que acreditamos, sem ter de magoar os outros. No desenvolvimento da assertividade é importante sabermos expressar corretamente as emoções e conseguir responsabilizarmo-nos pelos nossos pensamentos, sentimentos e comportamentos, mas, também, pelos dos outros (Lloyd, 1993). McLean (1998) salienta que a expressão dos sentimentos e necessidades deverá ser feita de forma empática.

Fundamentando a assertividade como uma competência de autoafirmação, Villanueva (2007, cit. por Nunes, 2011, p. 48) compreende a assertividade como “uma atitude de autoafirmação e defesa dos nossos direitos pessoais, que inclui a expressão dos nossos sentimentos, preferências, necessidades e opiniões, de forma adequada, respeitando ao mesmo tempo, os dos demais”. Ainda dentro da competência de autoafirmação, e seguindo uma definição clássica, Castanyer (1999, p.8) explica a assertividade, como sendo “a capacidade do indivíduo autoafirmar os seus próprios direitos sem deixar-se ser manipulado e sem manipular os outros”. Para Del Prette e Del Prette (2003b) a pessoa assertiva, não só em ação mas também em pensamento, procura mais do que a autoafirmação, pois procura, também, desenvolver um mundo mais justo. Acompanhando o mesmo raciocínio, Jardim e Pereira (2006, p.105) referem que a assertividade é “a capacidade de se autoafirmar na interação social, expressar adequadamente opiniões, sentimentos, necessidades e insatisfações, defender os próprios direitos sem desrespeitar os dos outros e solicitar mudanças de comportamentos indesejados”. Para Lange e Jakuboviski (1978), a assertividade, também, “envolve a afirmação dos próprios direitos e a expressão de pensamentos, sentimentos e crenças de maneira direta, honesta e apropriada, de modo a não violar os direitos das outras pessoas” (Lange & Jakuboviski, 1978, cit. por Bandeira, Quaglia, Bachetti, Ferreira, Souza, 2005, p.112).

Considerando a assertividade como uma competência comunicativa, Alberti e Emmons (1973) descrevem a assertividade como uma capacidade de comunicação interpessoal. Conjuntamente, Richmond e McCroskey (1985, ref. por Jacennik, 2005) referem que a assertividade é um traço comportamental relacionado com as competências comunicativas. Similarmente, Rotheram-Borus (1988, ref. por Vieira, 1997) explica a assertividade como uma combinação de competências verbais e não-verbais necessárias na interação adequada com os outros.

Num enfoque de análise mais comportamental, Rich e Schroeder (1976, cit. por Cunha & Tourinho, 2010, p. 296) esclarecem o conceito de assertividade como sendo uma “habilidade para procurar, manter ou aumentar o reforço numa situação interpessoal por meio da expressão de sentimentos ou desejos, quando tal expressão envolve riscos de perda, de reforço ou até de punição”.

No âmbito das organizações, Seifert (2009) refere que a assertividade engloba poder pessoal, crescimento pessoal e mudança pessoal. A assertividade é vista pela autora como “uma opção consciente das pessoas, para descobrirem o modo de construir e afirmar a sua força interior e de se comportarem assertivamente e em pé de igualdade com os outros” (Seifert, 2009, p. v).

Através de um trabalho de análise das diversas definições da assertividade, reunindo a participação de diferentes autores, verifica-se algumas componentes mais utilizadas nestas mesmas definições.

A fundamentação da assertividade como expressão de sentimentos de forma empática é verificada nas definições de Caballo (1993, ref. por Amaral, 2008), Lloyd (1993), McLean (1998), Lange e Jakuboviski (1978, ref. por Bandeira, Quaglia, Bachetti, Ferreira, Souza, 2005), Sert (2003), Moreira (2004), Rich e Schroeder (1976, ref. por Cunha & Tourinho, 2010) e Jardim e Pereira (2006). Autores, tais como, Vagos (2006), Camargo, Angarita, Ortega e Ospino (2009), Villanueva (2007, ref. por Nunes, 2011), Jardim e Pereira (2006), Lange e Jakuboviski (1978, ref. por Bandeira, Quaglia, Bachetti, Ferreira & Souza, 2005) e Moreira (2004) consideram a assertividade como a autoexpressão empática de desejos, opiniões, valores, necessidades, expetativas e desgostos.

Por outro lado, autores, como Villanueva (2007, ref. por Nunes, 2011), Castanyer (1999), Del Prette e Del Prette (2003b), Jardim e Pereira (2006) e Lange & Jakuboviski (1978, ref. por Bandeira, Quaglia, Bachetti, Ferreira, Souza, 2005) fundamentam a assertividade como uma competência de autoafirmação dos nossos direitos respeitando os dos demais.

Sob ainda outra perspectiva, a assertividade é considerada como uma competência comunicativa (verbal e não verbal) pelos autores Alberti e Emmons (1973), Richmond e McCroskey (1985, ref. por Jacennik, 2005), Rotheram-Borus (1988, ref. por Vieira, 1997) e Carochinho (2002, ref. por Vagos, 2006).

Em suma, a assertividade é uma competência social relevante, que tem a faculdade de melhorar o desenvolvimento pessoal e as relações sociais. Não é uma competência inata, e é uma competência do âmbito interpessoal que proporciona o bem-estar de todos os interlocutores. A assertividade é uma atitude que se manifesta em comportamentos assertivos e é definida por diferentes autores em termos de respeito, não só pelos direitos do próprio, mas também pelos direitos dos outros. Ser assertivo é saber expressar sentimentos e pensamentos e defender aquilo em que se acredita, de maneira direta, sem ter que magoar os outros.

Através da análise das diversas definições da assertividade, a expressão de sentimentos ou a autoexpressão, a autoafirmação e as competências comunicativas são as componentes mais utilizadas nas definições reunidas dos diferentes autores.

2.3. A Assertividade como Conceito Multidimensional

Lazarus (1973, ref. por Caballo, 1983) dividiu a assertividade em quatro classes de respostas assertivas: a capacidade de dizer não; a capacidade de pedir favores; a capacidade de expressar sentimentos positivos e negativos; e a capacidade de iniciar, continuar e terminar conversas.

Galassi, Delo, Galassi e Bastien (1974, ref. por Kirst, 2011) repartiram a assertividade em três classes de respostas: assertividade positiva (expressão de sentimentos positivos como aprovação, amor, acordo, admiração, e afeição);

assertividade negativa (expressão de sentimentos negativos, abrangendo irritação, desacordo, raiva justificada, e descontentamento); e abnegação (preocupação exagerada com os sentimentos dos outros, desculpa excessiva e ansiedade interpessoal indevida).

Gambrill e Richey (1975, ref. por Cervantes, Lagunes, Aragón & Loving, 2011) repartiram a assertividade nas seguintes oito respostas assertivas: rejeitar pedidos; aceitar as limitações pessoais; iniciar contactos sociais; expressar sentimentos positivos; realizar comportamentos assertivos em locais públicos; não concordar com as opiniões dos outros; fazer críticas; e expressar sentimentos negativos.

Michelson e Wood (1982) dividiram a assertividade a partir de três determinados estilos de resposta (assertiva, agressiva e passiva), em cinco fatores: dar e receber elogios; reclamações; empatia; pedidos de indeferimento; iniciar, manter e terminar conversas.

Flores e Diaz- Loving (2004, ref. por Camargo, Angarita, Ortega & Ospino, 2009) agruparam a assertividade em três respostas assertivas: assertividade, não assertividade, e assertividade indireta. A assertividade diz respeito à capacidade do indivíduo expressar as suas limitações, sentimentos, opiniões, desejos, direitos, de dar e receber elogios, fazer pedidos e lidar com as críticas (Camargo, Angarita, Ortega & Ospino, 2009). A não assertividade é a incapacidade do indivíduo expressar desejos, opiniões, sentimentos, limitações, louvores, iniciar a interação com os outros, e lidar com as críticas (Camargo, Angarita, Ortega & Ospino, 2009). A assertividade indireta diz respeito à incapacidade do indivíduo confrontar-se diretamente, cara a cara, com outros, de maneira a expressar pontos de vista, desejos, sentimentos, limitações pessoais, fazer pedidos, dizer não, dar e receber elogios e lidar com as críticas (Camargo, Angarita, Ortega & Ospino, 2009).

Por outro lado, outros autores tais como Golden (1981) e Herzberger, Chan e Katz (1984) afirmam que a assertividade é composta por três dimensões: afetiva, comportamental e cognitiva (Golden, 1981, Herzberger, Chan & Katz, 1984, ref. por Vagos, 2010). Vagos (2010) e Castanyer (1999) também seguem essa mesma perspectiva. A exteriorização da assertividade pode advir de três diferentes formas, embora interligadas – afetiva, comportamental e cognitiva (Golden, 1981, Herzberger, Chan, & Katz, 1984, ref. por Vagos, 2010). No que respeita à exteriorização da assertividade através da forma comportamental, esta é descrita como um conjunto simultâneo de respostas verbais e não-verbais (Castanyer, 1999; Vagos, 2006). A exteriorização da

assertividade através da forma cognitiva parece estar associada a esquemas interpessoais, onde estão presentes as representações relativas a si, aos outros e às relações sociais e que exercem influência no processamento da informação (Vagos, 2010). Em relação à exteriorização da assertividade através da forma afetiva, esta é vista como a expressão adequada, dirigida a outra pessoa, de qualquer emoção que não seja uma resposta de ansiedade (Wolpe, 1977, ref. por Caballo, 1983), pois o indivíduo assertivo é capaz de reconhecer, analisar e gerir as suas emoções (Vagos, 2010).

É possível verificar, através dos diferentes autores que exploram esta temática, que a assertividade surge como um conceito multidimensional, embora eles não sejam unânimes na operacionalização das dimensões. Consta-se a existência de alguns autores (Lazarus, 1973, ref. por Caballo, 1983; Galassi, Delo, Galassi & Bastien, 1974, ref. por Kirt, 2011; Gambrill & Richey, 1975, ref. por Cervantes, Lagunes, Aragón & Loving, 2011; Flores & Diaz-Loving, 2004, ref. por Camargo, Angarita, Ortega & Ospino, 2009) que agrupam a assertividade a partir de classes de respostas do comportamento assertivo e outros autores (Golden, 1981, Herzberger, Chan & Katz, 1984, ref. por Vagos, 2010) a partir das dimensões assertivas.

2.4. Comportamento Passivo, Agressivo e Assertivo

No relacionamento interpessoal é possível identificar três estilos de comportamento, isto é, o comportamento passivo, o agressivo e o assertivo.

O comportamento passivo é uma forma de fuga (Casares & Moreno, 1998). O indivíduo com um comportamento passivo não é capaz de expressar honestamente os seus sentimentos, pensamentos e pontos de vista (Casares & Moreno, 1998). A pessoa passiva tem os seus direitos violados, é inibida, introvertida, frustrada e infeliz, porque ela permite que outros escolhem por ela (Casares & Moreno, 1998). Seguindo o mesmo raciocínio, Alberti e Emmons (1973) referem que um comportamento passivo revela que o emissor está inibindo a expressão dos seus sentimentos e, ao dar essa resposta não assertiva, sente-se ferido e ansioso, acabando por deixar que os outros façam as escolhas por ele, o que dificulta o alcance dos seus objetivos.

No que pertence ao comportamento agressivo, este expressa-se quando a pessoa leva ao extremo o seu desejo de auto asserção (Alberti & Emmons, 1973). O indivíduo com comportamento agressivo valoriza-se às custas dos outros, expressa-se, deprecia os outros, escolhe para os outros, atinge os seus objetivos magoando os outros e fazendo com que estes se sintam desvalorizados como pessoas (Alberti & Emmons, 1973). São características típicas do comportamento agressivo, o uso de um tom de voz que transmite raiva e ressentimento; o falar muito alto e sem hesitação, o encarar o interlocutor e o falar imediatamente, quase interrompendo o interlocutor (Hull & Schroeder, ref. por Cunha & Tourinho, 2010).

Por fim, no que concerne ao comportamento assertivo, Galassi e Galassi (1977, cit. por Nunes, 2011, p. 49) entendem esse comportamento como “a expressão direta dos próprios sentimentos, preferências, necessidades, ou opiniões de uma forma que não é nem ameaçadora nem punitiva em relação à outra pessoa”.

Conforme Michelson, Sugai, Wood e Kazdin (1983 cit. por Nunes, 2011, p. 48), o comportamento assertivo é definido como:

A resposta que reconhece as necessidades, os sentimentos e os direitos tanto do orador como do ouvinte, sem os violar, e tentando alcançar uma solução mutuamente satisfatória que melhore as relações a curto e a longo prazo. O orador expressa-se a si próprio sem minimizar os ouvintes ou permitir que os seus próprios direitos ou sentimentos sejam negados ou violados.

Segundo Moreira (2004), o comportamento assertivo é alusivo à capacidade de expressão de sentimentos, pedir ou fazer favores, iniciar, manter e terminar conversas, e dizer não.

Para Del Prette e Del Prette, (2003a), o comportamento assertivo é a expressão honesta e adequada de qualquer emoção, que não a ansiedade, nas relações interpessoais.

No comportamento assertivo, as principais características do emissor são a sua valorização e a expressão dos seus sentimentos, podendo atingir os seus objetivos (Alberti & Emmons, 1973).

No que respeita aos recetores, contactados por um emissor com um comportamento assertivo, estes conseguem sentir-se, igualmente, valorizados, expressam honestamente os seus sentimentos e podem, também, alcançar os seus objetivos, tendo selecionado por si mesmo como agir (Alberti & Emmons, 1973).

Em síntese, quando as pessoas se relacionam, podem fazê-lo através de diferentes comportamentos: assertivo, passivo e agressivo. No comportamento assertivo, o indivíduo conhece e expressa honesta e diretamente os seus próprios sentimentos, emoções, preferências, necessidades, opiniões, direitos, pede ou faz favores, inicia, mantém e termina conversas, diz não, de forma adequada, sem magoar os outros. Neste tipo de comportamento, nenhuma pessoa é prejudicada, havendo, não só, uma resposta assertiva, como também um sentimento positivo por si e uma transmissão de impressão de respeito próprio e consideração pelos outros. O emissor, no comportamento passivo, prejudica-se por comunicar uma mensagem de inferioridade, permitindo que os desejos, necessidades e direitos dos outros sejam mais importantes do que os seus. No comportamento agressivo, o recetor é prejudicado porque o emissor comunica sempre uma sensação de superioridade e de falta de respeito, prejudicando, desse modo, os outros.

Com base na literatura, a assertividade revela ter uma relação positiva ou negativa com outras variáveis. Assim sendo, procede-se à exposição de algumas dessas relações, nomeadamente algumas das que se reportam ao contexto escolar.

2.5. A Assertividade e outras Variáveis

É possível reconhecer a existência de algumas variáveis concernentes ao contexto escolar e relacionadas com o comportamento assertivo, tais como o (in) sucesso escolar, os conflitos entre pares, a ansiedade, a inteligência emocional e o envolvimento escolar.

Apesar de a inteligência ainda ser considerada um fator relevante a considerar quando se tenta esclarecer o rendimento escolar dos alunos, outras variáveis são estudadas e apreciadas na análise desta temática e da sua relação com o (in) sucesso escolar, como é o caso da assertividade (Almeida *et al.*, 2005).

De acordo com Moreira (2004), os indivíduos assertivos são mais expressivos em relação aos seus sentimentos, mais comunicativos, estão à vontade na relação face a face, pronunciando-se de modo tranquilo e construtivo e relacionam-se com os seus pares de forma mais positiva. Eles conseguem gerir melhor os conflitos do que os indivíduos não

assertivos, porque defendem os seus próprios interesses e conseguem negociar utilizando uma comunicação assertiva (Cunha, 2001, ref. por Claudino, 2012).

Pesquisas revelam que a aprendizagem de respostas assertivas impede ou reduz a ansiedade previamente sentida nas relações interpessoais específicas (Alberti & Emmons, 1973).

Os baixos índices de assertividade nas crianças predizem problemas emocionais futuros. O oposto, o facto de a criança deter um bom nível de assertividade fará esta deter um elemento protetor de problemas emocionais (Groeben, Perren, Stadelmann & Klitzing, 2011).

As fracas relações interpessoais entre os alunos têm como efeito possível um baixo envolvimento escolar (Almeida *et al.*, 2005). O comportamento assertivo parece associar-se a um maior envolvimento com os pares e professores (Vagos, 2010; Fernandes, 2012).

Passa-se a uma descrição relativamente mais dilatada de cada uma destas variáveis.

2.5.1. O (In) Sucesso Escolar

Perrenoud (2003) aponta para a ideia de que o sucesso escolar está associado ao desempenho dos alunos, o qual é avaliado por agentes do sistema educacional em termos de aproximação ou distância desse desempenho em relação aos padrões de excelência escolar.

Cruz (2009, p.9) vê o insucesso escolar como “o rendimento escolar inferior à média em cada ano de escolaridade, tendo por consequência a repetição do mesmo ano”.

De acordo com o Ministério da Educação (1992, ref. por Fernandes, 2004) existem vários indicadores de insucesso escolar, desde a repetência, os resultados dos exames, a distribuição dos alunos por diversas vias de ensino, o absentismo e o abandono. São ainda considerados indicadores de insucesso a distribuição dos alunos pelos cursos pós-escolaridade obrigatória, dificuldades de inserção na vida ativa, desemprego dos

jovens, analfabetismo e iletrismo e, por fim, a delinquência e o abuso de drogas (Ministério da Educação, 1992, ref. por Fernandes, 2004).

Um dos indicadores do insucesso escolar, em Portugal, como já foi acima referido, é a taxa de retenção e desistência (Cruz, 2009). As retenções e os abandonos escolares são os indicadores mais utilizados, pela maioria dos investigadores, uma vez que “podem ser considerados como expoentes máximos de insucesso na escola” (Rosa, 2013, p. 13). Segundo a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (n.d. c, p.21), a taxa de retenção e desistência “é a relação percentual entre o número de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo”.

O insucesso escolar é uma realidade na nossa sociedade e uma preocupação para a comunidade escolar (Rosa, 2013). Na generalidade das situações, os primeiros sinais de insucesso escolar aparecem nos primeiros anos de escolaridade (Rosa, 2013).

Portugal é um dos países que apresenta taxas mais elevadas de insucesso escolar, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Branco, 2012). Segundo os dados do Inquérito ao Emprego do Instituto Nacional de Estatística (n.d, ref. por Observatório das Desigualdades, n.d.) e um estudo do Organismo de Estatística da União Europeia (2013, ref. por Observatório das Desigualdades, n.d.), é referido que Portugal em 2012 regista níveis de abandono precoce de educação e formação muito acima dos valores dos restantes países da União Europeia. Esta tendência é maior nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira.

Dados estatísticos, recentes, do *site* da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (n.d. b), revelam que a taxa de retenção e desistência, no primeiro ciclo do ensino básico, tem vindo a aumentar. No ano letivo de 2011/12, a taxa apresentou valores de 4,4% e no ano letivo de 2012/13, os valores passaram a ser de 4,9%. Segundo a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (n.d. a), o Continente expõe uma taxa de retenção e desistência de 4,6%; a Região Autónoma da Madeira de 7,4%; e a Região Autónoma dos Açores de 11,1%. Através dos dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (n.d. a), é possível verificar que a Região Autónoma dos Açores apresenta os valores mais elevados de Portugal relativamente à taxa de retenção e desistência.

Para além desses dados, a Direção Regional da Educação (2015) da Região Autónoma dos Açores tornou público que no ano letivo de 2012/2013, em cada cinco alunos, um não aprovou o 4.º ano de escolaridade. Neste mesmo ano letivo, 10% dos alunos que frequentavam o 1.º ciclo já deveriam estar nos ciclos seguintes (Direção Regional da Educação, 2015).

Sendo Portugal um dos países que apresenta taxas mais elevadas de insucesso escolar, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, denota-se a tarefa urgente de encontrar medidas que contribuam para a prevenção do insucesso escolar.

É possível verificar, através de diversos autores, que a assertividade contribui para melhores resultados académicos (Maia & Bortolini, 2012; Rotheram, Armstrong & Booraem, 1982). Tendo como exemplo um trabalho realizado por Maia e Bortolini (2012), junto de alunos do 3º ano do ensino regular, sobre o desenvolvimento da assertividade, foi possível apurar que o desenvolvimento da assertividade possibilitou mudanças de comportamento pelos alunos, mudanças essas que irão contribuir, entre outros aspetos, para a prevenção do insucesso escolar (Amado & Freire, 2009). Também, Rotheram, Armstrong e Booraem (1982) criaram e aplicaram um programa de treino assertivo a 343 crianças do quarto e do quinto anos de escolaridade. Os resultados indicaram que o comportamento dos alunos melhorou, as médias das notas aumentaram um ano após a intervenção, houve um maior número de contactos iniciados pelos alunos com o professor e que os alunos que participaram no programa foram considerados pelos professores mais populares relativamente aos outros que não tinham participado no programa. Paezy, Shahraray e Abdi (2010), ao aplicarem um programa de treino assertivo a 30 estudantes do ensino secundário do sexo feminino, verificaram um aumento da assertividade e do bem-estar e apuraram que o treino assertivo melhorou os resultados académicos comparativamente ao grupo de raparigas que não participou no programa. Embora, neste caso, as estudantes frequentassem o ensino secundário, verificou-se a mesma tendência dos resultados do primeiro ciclo.

A importância de estudar a assertividade no contexto académico fica evidente se consideramos os vários resultados positivos dos estudos com o intuito de a desenvolver. Esta é uma competência social essencial e útil que possibilita o favorecimento das relações sociais, o sucesso académico, o desenvolvimento pessoal, o bem-estar e uma

melhoria do comportamento. Para além disso, Portugal é um dos países que apresenta taxas mais elevadas de insucesso escolar, no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.5.2. Os Conflitos entre Pares

As crianças passam na escola a maior parte do seu tempo, sendo a escola vista como um sistema de inter-relações (Pinto, 2011). Por meio do contacto das crianças com os seus pares, estas vivenciam experiências que lhes possibilitam o desenvolvimento das suas competências socio-emocionais e sociocognitivas (Freire, 2002, ref. por Silva, 2013). No grupo, cada criança apodera-se de um estatuto, desempenha papéis e cumpre regras de funcionamento implícitas e explícitas em consequência do controlo social do grupo sobre os seus membros (Pinto, 2011). As relações entre o grupo de pares representam o contexto principal em que se desenvolve e se ensaia as competências sociais (Silva, 2013). Se a relação entre pares for fracassada, desenvolve-se o risco de isolamento social, rejeição e comportamento antissocial no futuro (Mota, 2013).

O contexto escolar é também visto como um campo em que ocorrem diversas situações de violência (Ortega, 1994, ref. por Silva, 2013). As crianças agressivas são, tendencialmente, aquelas que apresentam uma situação social mais negativa (Molina, Valero & Canales, 2011). Em termos das variáveis sociodemográficas, os rapazes, em relação às raparigas, envolvem-se mais em episódios de violência, pois habitualmente exteriorizam a sua agressividade a partir de ataques físicos, enquanto as raparigas fazem-no através dos meios verbais (MoraMerchán & Ortega, 1997, ref. por Silva, 2013). No que respeita à idade, Salmivalli, Lappalainen e Lagerspetz (1998, ref. por Molina, Valero & Canales, 2011), num estudo longitudinal, mostraram que o papel defensor foi mais comum entre as crianças mais jovens, enquanto o papel impulsor da agressão prevaleceu entre as mais velhas.

Os alunos sujeitos a violência, pelos seus pares, tornam-se inseguros e ansiosos e a sua ida diária à escola transforma-se numa tortura, o que irá afetar o seu sucesso escolar (Silva, 2013). Por sua vez, a criança agressora também apresenta um baixo rendimento

acadêmico (Silva, 2013), é menos aceite pelos seus pares e revela baixas habilidades sociais, cognitivas e afetivas (Newcombe, 1999, ref. por Tonelotto, 2002).

A exemplo desta baixa aceitação interpares recorre-se a um estudo de Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawa e Infante (2002), realizado com o propósito de verificar a avaliação de professores e alunos, relativamente às competências sociais de alunos pré-adolescentes. Neste estudo foi possível apurar, entre outros aspetos, que os alunos que se autodescreviam como “impulsivos” e com “agressividade com adultos”, eram menos aceites pelos pares, para além de serem julgados pelos professores como pouco competentes socialmente.

Dados provenientes de estudos no âmbito da assertividade informam que uma pessoa assertiva consegue gerir melhor um conflito do que uma pessoa não assertiva, porque esta defende os seus próprios interesses, através da comunicação e possui a disposição em manter-se nas interações interpessoais no decorrer da negociação (Cunha, 2001, ref. por Claudino, 2012). Assim, na prevenção dos conflitos entre pares e na promoção de uma convivência social positiva nas escolas, a promoção da assertividade reforça as capacidades dos alunos resolverem os conflitos interpessoais de forma não violenta (Ortega, 2002, Veiga, 2007, ref. por Martins, 2007).

2.5.3. A Ansiedade

É necessário um certo grau de ansiedade para a sobrevivência humana, contudo se aquela se apresentar de um modo constante, irá afetar negativamente o desempenho dos indivíduos, nomeadamente em situações relativas ao contexto escolar (Biaggio, 1999, Lipp, *et al* 2003, Lipp & Tanganelli, 2002, ref. por Silva, 2011), uma vez que as crianças na escola estão expostas a situações de grande pressão, tais como: a necessidade de adaptação à escola, aos professores e aos colegas, à aprendizagem de novos conteúdos, e às rigorosas avaliações (Matos, 2012).

Os alunos que sentem ansiedade têm dificuldade em apresentar trabalhos, em fazer perguntas aos professores de maneira a tirarem as suas dúvidas, em conseguir pedir ajuda quando têm um problema, e em situações de avaliação (Silva, 2011). Em relação a

este último aspeto, num estudo realizado a crianças que frequentavam o 1.º ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de investigar os níveis de ansiedade face aos testes, os resultados apontaram para a presença de ansiedade generalizada: principalmente nos alunos que frequentavam o 3.º ano e o 4.º ano, nas crianças oriundas de níveis socioeconómicos médio e médio baixo, e em crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos de idade (Matos, 2012).

A falta de assertividade tem sido associada à ansiedade. No contexto escolar, a assertividade tem demonstrado contribuir para a redução da ansiedade, para um maior controlo dos comportamentos da própria criança (Bandeira, Quaglia, Bachetti, Ferreira & Souza, 2005) e para a melhoria dos resultados académicos dos alunos (Paezy, Shahraray & Abdi, 2010). O comportamento assertivo torna os indivíduos mais aptos a agir e a afirmarem-se sem ansiedade (Alberti & Emmons, 1973).

Apesar de não termos encontrado nenhum estudo que relacionasse a falta de assertividade com a ansiedade em crianças do 1º ciclo do ensino básico, a literatura aponta para essa relação na generalidade. Por exemplo, Bandeira, Quaglia, Bachetti, Ferreira e Souza (2005) realizaram um estudo sobre o comportamento assertivo e a sua relação com a ansiedade, locus de controlo e autoestima, em estudantes universitários. Foi utilizada uma amostra aleatória de 135 universitários, de ambos os sexos, com idade média de 25 anos. Os autores chegaram à conclusão, através dos resultados, que o comportamento assertivo está relacionado com as variáveis ansiedade, autoestima e locus de controlo. Deste modo, foi possível apurar que há relação inversa entre o comportamento assertivo e o grau de ansiedade, pois quanto maior a ansiedade manifestada pelos estudantes, menor a assertividade relatada. Foi também apurado que houve uma relação significativa positiva com o comportamento assertivo e o locus de controlo, pois os sujeitos que exibiram “maior grau de internalidade” foram os mais assertivos e os sujeitos que concederam mais a fatores externos as causas dos eventos de suas vidas foram os sujeitos menos assertivos. Os autores averiguaram, ainda, que quanto maior o grau de assertividade dos sujeitos, maior o seu grau de autoestima.

2.5.4. A Inteligência Emocional

Para Salovey e Mayer (1990), a inteligência emocional é compreendida como “um tipo de inteligência social que envolve a capacidade de monitorizar as próprias emoções e as dos outros, de discriminar emoções e usar a informação para guiar o pensamento e ações” (Salovey & Mayer, 1990, cit. por Gonçalves, 2006, p.58). Os indivíduos que possuem este tipo de inteligência são apreciados como indivíduos emocionalmente ajustados e competentes, pois a inteligência emocional é um tipo de processamento de informação emocional que compreende a expressão e avaliação correta das nossas emoções e das dos outros assim como a regulação das emoções (Salovey & Mayer, 1990, ref. por Gonçalves, 2006). A capacidade de regular, redirecionar e transformar os impulsos comportamentais em resposta às exigências sociais adota um papel fundamental no relacionamento interpessoal (Alves, 2006).

Alzira (2000, ref. por Carneira, 2012) alude à necessidade de uma educação emocional quando refere que a educação é um dos processos do desenvolvimento humano que envolve relações interpessoais sendo, por isso, esse desenvolvimento influenciado por emoções. Sendo assim, a escola, deve empenhar-se na formação de competências emocionais, porque é um lugar onde os jovens passam grande parte do seu tempo. De acordo com Jesus (2012), a educação emocional promove nas crianças o sentido de saber controlar, gerir e exprimir as emoções, do mesmo modo que promove um bom relacionamento interpessoal.

As emoções executam funções sociais e de comunicação, promovendo, assim, a interação social (Lopes, Salovey & Beers, 2005). Na aplicação de um programa de promoção da inteligência emocional no 1º ciclo do ensino básico, Freitas, Franco e Sousa (2012), com o objetivo geral de promover as competências emocionais, bem como trabalhar conteúdos pertinentes nas relações interpessoais, verificaram que o programa se revelou eficaz no desenvolvimento de competências quer emocionais, quer sociais.

As emoções exercem, portanto, ligação com as competências sociais, pois são essenciais para o sucesso do desenvolvimento da competência social no indivíduo, contribuindo para a manutenção e regulação das relações (Matsumoto & Nakagawa, 2008, ref. por Esteves 2010). Por sua vez, a aprendizagem de competências sociais, como a assertividade, principia na infância e revela-se um fator de proteção de problemas

emocionais e comportamentais de grande relevância (Costa, 2009). Parece, assim, haver uma interação positiva e recíproca entre estas duas variáveis.

2.5.5. O Envolvimento Escolar

O envolvimento escolar é resultado de interações entre o aluno e o meio escolar (Baker, Clark, Maier & Viger, 2008, ref. por Miranda & Veiga, 2014) e abrange o sentimento de pertença e de ligação com a escola, os professores e o grupo de pares (Gibbs & Poskitt, 2010).

O envolvimento escolar é composto por quatro componentes, a saber: comportamental, emocional, cognitiva e agenciativa (Veiga, Festas, Taveira, Galvão, Janeiro, Conboy *et al.*, 2012). A componente comportamental implica o envolvimento ativo dos alunos em atividades académicas (Li & Lerner, 2011, ref. por Miranda & Veiga, 2014). A componente emocional diz respeito às relações emocionais do aluno com a escola, professores e colegas (Li & Lerner, 2011, Lee, 2012, ref. por Miranda & Veiga, 2014). A componente cognitiva incide sobre o trabalho, o investimento e a motivação dos alunos para as tarefas académicas (Hirschfield & Gasper, 2011, ref. por Miranda & Veiga, 2014). Por fim, a componente agenciativa diz respeito à contribuição personalizada e produtiva que os estudantes dão àquilo que é aprendido no decorrer da formação (Veiga *et al.*, 2012).

A literatura aponta para uma associação entre o envolvimento escolar e os resultados escolares (Klem & Connel, 2004) bem como, para existência de uma relação positiva entre as competências assertivas e as relações positivas com os pares e professores com implicações para o envolvimento escolar em sentido mais amplo (Vagos, 2010; Fernandes, 2012).

Em suma

A assertividade revela possuir um papel protetor porque tem a faculdade de melhorar o sucesso académico, as relações sociais e o desenvolvimento pessoal.

Na literatura encontra-se indicação sobre a existência de uma relação positiva do comportamento assertivo com o sucesso escolar, a inteligência emocional e o envolvimento escolar. Encontra-se também indicação sobre a existência de relação negativa entre a assertividade e os conflitos entre pares e, também, entre a assertividade e a ansiedade.

Os estudos realizados neste domínio decorrem, principalmente de amostras com adolescentes. Tanto quanto se conseguiu apurar, existem poucos estudos com crianças, que comprovem a relação da assertividade com outras variáveis. Assim sendo, constata-se a existência da necessidade de investigações neste âmbito, com crianças, uma vez que a literatura aponta para que quanto mais cedo se trabalhar a assertividade melhor será para estas, dado que facultará o sucesso escolar, o bem-estar e a qualidade de vida dessas crianças na fase adulta (Sert, 2003).

**CAPÍTULO 3 -
AVALIAÇÃO DA ASSERTIVIDADE**

3.1. Instrumentos de Avaliação da Assertividade

Como foi possível verificar, o início do estudo experimental da assertividade foi conexo à prática clínica nos anos 40 do século XX e só mais tarde no século XXI se registou um real interesse da aplicação da assertividade na área da educação (Peneva & Mavrodiev, 2013). Este facto, talvez, venha justificar o número relativamente elevado de instrumentos de avaliação da assertividade na área clínica com um, ainda reduzido, número de instrumentos na área educacional.

Apesar de haver diversos instrumentos de medida que já tenham sido construídos no âmbito da assertividade, é possível apurar que existem poucos dirigidos para crianças e validados para a população portuguesa. Passa-se a referir alguns instrumentos de avaliação da assertividade.

A *Children's Assertive Behavior Scale* (CABS) é um instrumento orientado para crianças e foi desenvolvida por Michelson e Wood (1982) a partir de uma amostra de 149 crianças que frequentavam o quarto ano de escolaridade do ensino regular. É uma escala de auto descrição que avalia as competências sociais gerais, gerando um determinado estilo de resposta (assertiva, agressiva e passiva), em crianças dos 8 aos 12 anos de idade (Michelson & Wood, 1982). Esta escala aborda cinco áreas: dar e receber elogios; reclamações; empatia; pedidos de indeferimento; iniciar, manter e terminar conversas (Michelson & Wood, 1982). A escala é constituída por 27 itens, referentes a situações sociais, que expõem conteúdos assertivos (Michelson & Wood, 1982). Cada item contém 5 opções de resposta. As crianças deverão escolher a resposta que mais se aproxima do seu comportamento naquela situação.

Em relação à pontuação conferida, esta situa-se da posição -2 pontos (resposta muito passiva), -1 ponto (resposta passiva), 0 pontos (resposta assertiva), +1 ponto (resposta agressiva), e +2 pontos (resposta muito agressiva). Quanto mais alta for a pontuação, maior será a falta de asserção. A CABS apresenta valores de consistência interna de 0,78 e tem uma aceitável confiabilidade de teste-reteste de 0.86 (Dixon, Tarbox & Najdowski, 2009). Este instrumento, apesar de incidir sobre competências sociais gerais, é muito utilizado em contexto escolar e foi adaptado para a população

portuguesa pelo Serviço de Aconselhamento Educacional da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (Alvarez *et al.*, 2010).

A SSRS - *Social Skills Rating System* – Sistema de Avaliação das Competências Sociais (versão estudantes) é uma escala dirigida para crianças e jovens e foi desenvolvida por Gresham e Elliott (1990) (Monteiro, 2011). É uma escala de autorrelato, constituída por 39 itens, repartidos em quatro subescalas: cooperação; assertividade (comportamentos como pedir informações, falar sobre si próprio, e responder a ações dos outros); empatia; e autocontrolo. A SSRS apresenta valores de consistência interna que varia entre 0,65 a 0,95 (Boisjoli & Matson, 2009). Esta escala pode ser aplicada individualmente ou em grupo (Monteiro, 2011) e foi adaptada para a população portuguesa por Nunes e Lemos (2010).

A SSRS: k-6 (P; Imp) | *Social Skills Rating System: K-6 (Parent Form; Importance scale)* é um instrumento desenvolvido por Gresham e Elliott. Trata-se de uma escala constituída por 38 itens que avaliam a relevância das habilidades sociais das crianças, divididos por quatro subescalas: cooperação, assertividade, autocontrolo, e responsabilidade (Meneses & Lemos, 2011). A SSRS apresenta valores de consistência interna que varia entre 0,65 a 0,95 (Boisjoli & Matson, 2009). Esta é uma versão que avalia indiretamente a assertividade das crianças, uma vez que são os pais que se pronunciam. Os pais avaliam o grau de importância de cada comportamento para o desenvolvimento do(a) seu (sua) filho(a), numa escala de três pontos: Não é importante, Importante e Muito Importante (Meneses & Lemos, 2011). Este instrumento está adaptado para a população portuguesa por Meneses e Lemos (2011).

A *Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters* (MESSY) é uma escala de autorrelato desenvolvida por Matson, Rotatori e Helsel (1983) que avalia as habilidades sociais em crianças ou jovens adolescentes (Teodoro, Käppler, Rodrigues, Freitas & Haase, 2005; Vagos, 2010). Matson, Rotatori e Helsel (1983) aplicaram a escala a 744 crianças e adolescentes entre os 4 e 18 anos de idade, em escolas públicas e a 32 crianças com distúrbios psiquiátricos (Matson, Terlong, Minshawi, 2008). A escala é composta por 62 itens agrupados em seis fatores: habilidades sociais adequadas; assertividade inadequada; impulsividade/teimosia; excesso de confiança; e ciúme/ retirada (Neto, Azzi, Basqueira & Casanova, 2014). A consistência interna da escala apresentou um valor de

0,91. É possível verificar que esta escala é muito utilizada na área clínica e não se encontra adaptada para a população portuguesa.

O *Behavioral Assertiveness Test for Children* (BAT-C) de Bornstein, Bellack, e Hersen, (1977) é um instrumento de avaliação da interação com os seus pares, por observação, para crianças dos 8 aos 13 anos de idade, que envolve modelos de situações, tais como, aceitar e atribuir elogios, aceitar ajuda, e pedir mudança de comportamento (Vagos, 2010). Esta ferramenta de avaliação contém uma grelha de apreciação do comportamento dividida em comportamentos verbais e não-verbais. Em relação aos comportamentos verbais da criança, são avaliados, por exemplo, o dar elogios, o mostrar apreço, e o pedir mudanças de comportamento (Vagos, 2010). No que respeita ao comportamento não-verbal, é considerado, por exemplo, o contacto ocular e o tom de voz (Vagos, 2010). Este instrumento é geralmente utilizado em contexto escolar e não se encontra adaptado para a população portuguesa.

Para além desses instrumentos passíveis de utilização com crianças, outros questionários e escalas foram construídos para adolescentes e adultos:

- *Ascendance – Submission Reaction Study* de Allport (1928): Avalia o conceito correlato à assertividade (Pascuali & Gouveia, 1990);
- Questionário de Assertividade de Wolpe e Lazarus (1966);
- *Rathus Assertiveness Scale* (RAS) de S. A. Rathus (1973). Este instrumento foi adaptado para a população portuguesa por Vagos e Pereira (2014);
- *A College Self-expression Scale* (CSES) de Galassi J. P., DeLo J. S., Galassi M. D. e Bastien S. (1974);
- *Assertive Inventory* de Gambrill e Richey (1975);
- *Assertiveness Battery*, de Ray (1976);
- *Assertiveness Self-Statement Test* (ASST) de Schwartz e Gottman (1976);
- *Assertion Questionnaire in Drug Use* (AQ-D) de Callner e Ross (1976);
- *Galassi Assertion Self-Assessment Table* de Galassi e Galassi (1977);
- *Assertiveness Scale*, de Lorr e More (1980);

- *Assertiveness Self-Report Inventory* (ASRI) de Herzberger, Chan e Katz, (1983). Este instrumento foi adaptado para a população portuguesa por Pereira e Melo (2009);
- *Assertion Self-Statement Test-Revised* (ASST-R) de Heimberg, Chiauuzzi, Becker e Madrazo-Peterson (1983).
- *A Scale for Interpersonal Behavior* (SIB) de Arridell, Groot e Walburg (1984). Esta escala foi adaptada para a população portuguesa por Vagos e Pereira (2010);
- *Assertiveness Self Report Inventory* de Herzberg *et al.* (1984);
- Escala de Assertividade para Adolescentes (ASA) de Dong Lee Yul, Ernest T. Hallberg, Alan G. Slemon e Richard F. Haase (1985);
- Questionário de Assertividade no Casal (ASPA) de M^a J. Carrasco Galán (1996);
- Escala de Habilidades Sociais (EHS) de González (2000).
- Escala Multidimensional de Assertividade (EMA) de Flores e Diaz-Loving (2004).

É possível apurar a existência de um grande número de questionários ou escalas de avaliação da assertividade. Todavia, o número de instrumentos para crianças é substancialmente mais reduzido e não se encontrou nenhum que versasse especificamente sobre situações do contexto escolar, apesar de este ter um importante papel para o desenvolvimento pessoal e social da criança, tanto pelo tempo que ela nele permanece, como pela multiplicidade de desafios que aí lhe são colocados.

3.2. Fidelidade e Validade

A fidelidade é um conceito estatístico que tem por base a associação entre dois grupos de observações resultantes de duas medições obtidas por um (ou dois) instrumentos(s) aplicados a um grupo de sujeitos (Wiersma, 1995). Existem diversos fatores que influenciam a fidelidade de um instrumento de medição, por exemplo, o

instrumento de medição pode apenas mensurar parte do fenómeno de interesse e não servir para caracterizar globalmente o fenómeno em estudo e pode também suceder que o indivíduo, sobre o qual se está a efetuar as medições, possa ter reações diferentes de dia para dia.

Existem diferentes tipos de fidelidade de um instrumento de medida, as quais dependem da estimativa de três fontes possíveis de erro: a consistência a nível do conteúdo, a estabilidade temporal e a consistência entre observadores (Wiersma, 1995). Há vários indicadores de fidelidade de um instrumento, devendo ser o investigador a escolher o que melhor se adapta ao seu caso em estudo.

A consistência interna é uma das vias para se conseguir medir a fidelidade, a qual é compreendida como o grau de semelhança e coerência entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens de um instrumento de medida, ou seja, a consistência interna serve para verificar se o instrumento está a medir um só conceito (Fortin, 1999; Bryman & Cramer, 2003).

Quando um instrumento de medida é administrado uma só vez, a única medida possível é estimar a consistência interna desse instrumento (DeVellis, 1991; Black, 1999; Punch, 1998), sendo os coeficientes mais utilizados para esse efeito os coeficientes do tipo *split-half*, o alfa de *Cronbach* e o de *Kuder-Richardson*. Neste contexto, o coeficiente mais utilizado é o coeficiente alfa de *Cronbach*, o qual pode ser calculado: a) com base na variância dos itens, na variância dos totais da escala e no número de itens; e b) com base na média das correlações entre itens e no número de itens. O valor deste coeficiente, varia entre 0 e 1 e aumenta em geral com o número de itens e com as correlações mais elevadas entre os itens. Segundo Murphy e Davidsholder (1988) este coeficiente deve ser interpretado da seguinte forma, no que se refere à fidelidade: valores abaixo de 0,6 inaceitável; 0,7 baixa; 0,8 a 0,9 moderada a elevada; e valores maiores do que 0,9 elevada. Assim, quanto maior for o valor deste coeficiente, maior é a consistência interna, sendo de salientar que preferencialmente os valores obtidos para este coeficiente deverão situar-se entre 0,7 e 1 (e.g., Almeida & Freire, 2000). Porém, nas investigações das ciências sociais, um alfa de 0,60 é considerado como aceitável (DeVellis, 1991). Se uma escala apresentar um valor baixo deste coeficiente pode-se optar por retirar um ou

mais itens que a compõem (os que estão a prejudicar a consistência interna) e recalcular o valor deste coeficiente.

A validade de um instrumento de medida diz respeito ao rigor com que este mede aquilo que queremos medir e abrange: a validade de conteúdo; a validade de critério; e a validade de construto. A validade de conteúdo refere-se ao nível de adequação dos itens do construto, enquanto a validade de critério é estimada pelo grau de relação entre os resultados de um instrumento de medida e outros critérios externos presumivelmente associados (Guion, 1974, ref. por Almeida & Freire, 2000; Fortin, 1999), como por exemplo as classificações escolares e os níveis escolares alcançados. Por fim, a validade de construto é expressa a partir da dedução de hipóteses apoiadas numa teoria sobre um determinado conceito, baseando-se não só no conceito que é medido, mas também na relação com outros conceitos. Para avaliar a validade dos construtos podemos optar pela validade convergente ou/e pela validade discriminante (e.g., Bryman & Cramer, 2003). Na validade convergente, são tidas em conta diversas medidas de um mesmo conceito e os resultados obtidos nessas medidas devem ser correlacionados. Na validade discriminante, são tidas em conta medidas ligadas ao conceito em estudo, sendo a avaliação do instrumento realizada através da distinção entre o conceito em estudo e os outros construtos que têm certas características em comum, podendo encontrar-se correlações fracas ou negativas (Fortin, 1999).

Enquanto a fidelidade diz respeito à consistência ou estabilidade de uma medida, a validade diz respeito à sua veracidade. Uma medida pode ser muito fiável (precisa) mas pode estar errada e portanto ser inválida. Portanto fiabilidade não implica validade mas é um requisito para avaliar a validade. Assim, tanto a fidelidade como a validade são importantes para avaliar a qualidade dos instrumentos de medida, sendo de salientar que a fidelidade tem que se anteceder à validade, porque um instrumento para ser considerado adequado tem que primeiro apresentar valores constantes (Fortin, 1999).

Chegado ao fim deste capítulo, no próximo procede-se à exposição dos aspetos metodológicos que apoiaram a execução da componente empírica do presente trabalho.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

A presente investigação foi dividida em dois estudos. No estudo 1 analisaram-se as propriedades psicométricas do Questionário de Comportamentos Assertivos (QCA) de Caldeira, Carvalho e Martins (2012). No estudo 2 caracterizaram-se as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico da ilha de São Miguel (terceiro e quarto anos) em termos de variáveis pessoais e psicológicas que, de acordo com a literatura, relacionam com o sucesso escolar.

4.1. Objetivos da Investigação

O objetivo principal, situado no estudo 1, foi analisar o Questionário de Comportamentos Assertivos de Caldeira, Carvalho e Martins (2012), a partir da sua aplicação a crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (terceiro e quarto anos), com vista ao estudo das suas propriedades psicométricas e possibilidade de utilização, como instrumento de avaliação da assertividade, em ambiente escolar.

O objetivo secundário, situado no estudo 2, visou caracterizar as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico da ilha de São Miguel em termos de variáveis pessoais e psicológicas.

4.2. Tipo de Estudo

Os estudos realizados enquadram-se no enfoque quantitativo, uma vez que se recolhem dados através de medidas e métodos padronizados convertíveis em números (Sampieri, Collado & Lucio, 2006). O objetivo é o de proceder a descrições, relações e explicações estatísticas, através do recurso a diversos métodos estatísticos, no âmbito da estatística descritiva e da estatística inferencial. Em termos descritivos, visa-se medir ou recolher informação acerca das variáveis em análise, procurando especificar as características mais relevantes dos indivíduos ou grupos de indivíduos da amostra; complementarmente, a inferência estatística será utilizada com o objetivo de testar

algumas hipóteses relevantes para o estudo, mediante a aplicação de testes de hipóteses apropriados (Siegel & Castellan, 1988).

4.3. Hipóteses de Investigação

Nesta seção formulam-se as hipóteses referentes aos estudos 1 e 2. Na investigação, as hipóteses são compreendidas como a explicação ou solução mais plausível de um fenómeno em estudo (Almeida & Freire, 2000). Como já antes mencionado, o estudo 1 pretende contribuir para o conhecimento do QCA e das suas propriedades psicométricas e o estudo 2 visa oferecer conhecimento que facilite a reflexão acerca do sucesso escolar, a partir da caracterização de variáveis pessoais e psicológicas da amostra em estudo.

Estudo 1

Inicialmente, através da Análise de Correspondências Múltiplas (ACM), foram estudados todos os itens, com vista a ter um conhecimento mais pormenorizado sobre a eventual relevância de cada um deles para cada uma das subescalas. Através deste processo, podemos avaliar os itens que contribuem de forma substantiva para essas subescalas e aqueles que necessitam ainda de serem revistos.

Os resultados proporcionados, através da ACM, permitiram, também, o estudo da fidelidade em termos da consistência interna dos itens das subescalas, através do coeficiente alfa de *Cronbach*. Esta etapa não contempla formulação de hipóteses.

As hipóteses formuladas no âmbito do estudo 1 respeitam à análise da validade do QCA, através do estudo da relação entre os resultados das suas subescalas e outros instrumentos que já foram apresentados previamente neste trabalho. Perante o objetivo principal, acima proposto, para esta investigação, e com base nos pressupostos teóricos mencionados ao longo deste estudo, colocam-se as seguintes hipóteses de estudo:

- **H0₁** Não há relação entre as subescalas do QCA e as subescalas da CABS.
- **H0₂** Não há relação entre as subescalas do QCA e as subescalas da ECEP.
- **H0₃** Não há relação entre as subescalas do QCA e a subescala de ansiedade da EADS-21.
- **H0₄** Não há relação entre as subescalas do QCA e as subescalas do QIEC.
- **H0₅** Não há relação entre as subescalas do QCA e a escala EAE-E4D.

Estudo 2

Foi efetuada uma caracterização das crianças do 1º ciclo em termos das variáveis pessoais e psicológicas, que de acordo com a literatura influenciam o sucesso escolar. Em relação às variáveis relativas ao aluno, foi feita uma caracterização sobretudo descritiva; no que concerne às variáveis psicológicas, efetuou-se testes de hipóteses de acordo com as hipóteses abaixo colocadas:

- **H0₁** Não há diferenças significativas entre as subescalas do QCA e a reprovação escolar.
- **H0₂** Não há diferenças significativas entre as subescalas do CABS e a reprovação escolar.
- **H0₃** Não há diferenças significativas entre as subescalas da ECEP e a reprovação escolar.
- **H0₄** Não há diferenças significativas entre a subescala de ansiedade da EADS-21 e a reprovação escolar.
- **H0₅** Não há diferenças significativas entre as subescalas do QIEC e a reprovação escolar.
- **H0₆** Não há diferenças significativas entre a escala EAE-E4D e a reprovação escolar.

4.4. Amostra

A partir dos dados fornecidos pela Secretaria Regional da Educação e Cultura sobre o número de alunos a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º e 4.º anos) no ano letivo 2014/15, na ilha de São Miguel, foi utilizada uma amostragem por quotas, considerando-se as variáveis sexo, ano de escolaridade e concelho, como variáveis definidoras das quotas, de maneira a obtermos uma amostra representativa da população.

A amostra do presente estudo é constituída por 612 alunos de quinze escolas públicas da ilha de S. Miguel a frequentar os terceiro e quarto anos de escolaridade. Das quinze escolas do primeiro ciclo, que participaram neste estudo, seis fazem parte do Concelho de Ponta Delgada, três do Concelho da Ribeira Grande, duas do Concelho da Lagoa, uma do Concelho de Vila Franca e três do Concelho da Povoação.

Em seguida, apresenta-se a descrição da amostra tendo em conta a idade, o sexo, o ano de escolaridade, as classificações, as reprovações, o número de faltas, com quem vivem os alunos, o número de irmãos, e a profissão e ano de escolaridade dos pais.

O quadro 1 apresenta a distribuição dos sujeitos da amostra em função da idade e do sexo.

Quadro 1 - Caracterização da amostra segundo a idade e o sexo.

Idade	Sexo				Total	
	Masculino		Feminino			
	n	%	n	%	n	%
8 anos	91	14,9	95	15,5	186	30,4
9 anos	132	21,6	138	22,5	270	44,1
10 anos	56	9,2	56	9,2	112	18,3
11 anos	19	3,1	18	2,9	37	6,0
12 anos	2	0,3	5	0,8	7	1,1
Total	300	49,0	312	51,0	612	100

A média de idades das crianças é de 9 anos e o desvio padrão 0,912, sendo a idade mínima de 8 anos e a máxima de 12 anos. Em relação ao sexo, 300 alunos (49,0%) são do sexo masculino e 312 (50,9%) do sexo feminino.

No respeitante às outras variáveis, ao nível do ano de escolaridade, 74,7% dos alunos frequentam o 3º ano e 25,3%, o 4º ano. Em relação às classificações dos alunos, uma maior proporção situa-se no suficiente (a variar entre os 34% e os 42,5%). Em termos comparativos, as classificações registadas no primeiro período do ano em curso (2014-2015) são mais elevadas do que as classificações mencionadas no ano passado (2013-2014). A nível de reprovações, 76,3% dos alunos nunca reprovaram de ano e 23,7% já reprovaram. Por seu lado, o 3º ano é aquele em que se verificam mais reprovações pela parte dos alunos (25,8%). Dos alunos participantes, 28,6% nunca faltaram às aulas e 6,0% já faltaram mais de 10 vezes. Uma grande parte (43,0%) dos alunos, da nossa amostra, vive com ambos os pais e irmãos. Mais da metade (66,3%) dos alunos tem irmãos, 17,2 % não têm irmãos e 16,5% não responderam. Cerca de 34,0% dos inquiridos são filhos de mães com a profissão de Empregada Doméstica e de pais Desempregados (10,8%), seguindo-se de Pedreiros (9,8%). Cerca de 18,6% das mães completaram o terceiro ciclo de escolaridade e, enquanto 19,9% dos pais completaram o segundo ciclo de escolaridade.

4.5. Instrumentos

O instrumento de avaliação eleito para este estudo é o *Questionário de Comportamentos Assertivos* (QCA) de Caldeira, Carvalho e Martins (2012), com vista ao estudo das suas propriedades psicométricas e à possibilidade de utilização em ambiente escolar. Para além da aplicação do QCA, e a partir da revisão da literatura, foram selecionados outros instrumentos para fins comparativos.

Deste modo, os instrumentos utilizados na presente investigação são: O *Questionário de Comportamentos Assertivos* (QCA); a *Children's Assertive Behavior Scale* (CABS); a *Escala de Conflitos Entre Pares* (ECEP); a *Escala de Ansiedade, Depressão e Stress* (EADS-21); o *Questionário de Inteligência Emocional para Crianças* (QIEC); e a *Escala "Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadri Dimensional"* (EAE-E4D). Estes instrumentos são precedidos por um *Questionário Sócio Demográfico*.

Seguidamente, descrevem-se, com mais detalhe, os instrumentos de medida utilizados na presente investigação e que constituíram o protocolo de recolha de dados (Anexo I).

4.5.1. Questionário Sócio Demográfico

O Questionário Sócio Demográfico utilizado neste estudo foi construído especialmente para caracterizar a nossa amostra e é constituído por 14 itens: nome; idade; sexo; ano de escolaridade; com quem vive o aluno; se tem irmãos; qual é a profissão da mãe e do pai; habilitações académicas da mãe; habilitações académicas do pai; qual a disciplina preferida do aluno; qual a disciplina de que o aluno menos gosta; classificação que o aluno teve, o ano passado e o período passado, nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio; se já reprovou algum ano, qual e o número de reprovações; e número de faltas.

4.5.2. Questionário de Comportamentos Assertivos (QCA)

O Questionário de Comportamentos Assertivos (QCA) é destinado a crianças a partir dos oito anos de idade. Este instrumento permite avaliar os estilos de comunicação (assertivo, passivo e agressivo) diante de situações específicas alusivas ao quotidiano escolar das crianças e, ainda, averiguar se existem estilos de comunicação predominantes (Martins, 2012).

O QCA é uma versão simplificada e adaptada ao contexto escolar da escala *Children's Assertive Behavior Scale* (CABS) de Michelson e Wood (1982) e trata-se de um instrumento autoadministrado, do tipo lápis-papel, sendo constituído por onze grupos com três opções de resposta para cada grupo. As respostas patenteiam diversos comportamentos distintos, sendo de referir que a criança deverá escolher o que mais se aproxima do seu comportamento geral, naquela situação específica (Martins, 2012). Este

questionário inclui uma introdução, na qual consta a contextualização, o objetivo geral e uma solicitação ao preenchimento sincero.

No quadro 2 estão representados os itens que compõem o QCA.

Quadro 2 - Itens que integram o Questionário de Comportamentos Assertivos (QCA).

Situações	Opções de resposta	Estilos de Resposta
1. Quando dizem que sou simpático:	digo <i>não sou nada</i> . digo <i>obrigado, também acho</i> . fico calado.	Agressivo Assertivo Passivo
2. Quando um colega faz uma coisa boa:	digo <i>sou capaz de fazer melhor do que tu</i> . digo <i>está mesmo bom</i> . fico calado.	Agressivo Assertivo Passivo
3. Estou a jogar um jogo muito bem, mas um amigo diz “não sabes jogar”:	e eu digo <i>és um parvo</i> . fico magoado e calo-me. e eu digo <i>eu acho que está bom</i> .	Agressivo Passivo Assertivo
4. Vejo que um colega está triste:	mas fico calado. e digo-lhe <i>pareces triste, posso ajudar?</i> por isso gozo com ele e digo <i>és um bebé</i> .	Passivo Assertivo Agressivo
5. Estou preocupado com uma coisa e um colega diz-me “pareces preocupado” e eu respondo:	<i>não tens nada com isso, deixa-me</i> . <i>não é nada</i> . <i>sim estou preocupado, obrigado por perguntas</i> .	Agressivo Passivo Assertivo
6. Estou a falar muito alto com um amigo e outro colega diz-me para falar mais baixo porque estou a incomodar:	eu paro logo de falar. eu respondo <i>desculpa, vou falar mais baixo</i> e começo a falar mais baixo. eu respondo <i>se não estás satisfeito, vai-te embora</i> e continuo a falar alto.	Passivo Assertivo Agressivo
7. Um colega meu que é muito irritante fez uma coisa que me aborreceu:	eu grito-lhe <i>és um parvo, detesto-te</i> . fico calado. eu respondo <i>estou zangado, não gostei nada do que fizeste</i> .	Agressivo Passivo Assertivo
8. Um colega tem um jogo que eu gostava de usar:	digo <i>dá-me já o jogo</i> . mas não lhe peço emprestado. digo que gosto muito do jogo que ele tem e se ele me pode emprestar.	Agressivo Passivo Assertivo
9. No meu grupo de	gostava de participar, mas fico calado.	Passivo

amigos estão a falar sobre um assunto de que gosto muito:	chego ao pé deles e digo <i>vocês não percebem nada disto, quem percebe sou eu.</i> gostava de participar então espero uma oportunidade para poder, também, falar sobre o assunto.	Agressivo Assertivo
10. No recreio, vejo alguém a cair:	rio-me e digo <i>olha por onde andas.</i> vou ter com ele e pergunto <i>estás bem? Precisas de ajuda?</i> não faço nada.	Agressivo Assertivo Passivo
11. Eu rompi um livro e puseram as culpas no meu colega:	eu fico calado. digo que fui eu. mas não quero saber <i>eles é que estão a errar ao culpá-lo a ele.</i>	Passivo Assertivo Agressivo

4.5.3. *Children's Assertive Behavior Scale (CABS)*

A *Children's Assertive Behavior Scale (CABS)* é uma versão adaptada para a população portuguesa, pelo Serviço de Aconselhamento Educacional da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, da escala de Larry Michelson e Randy Wood (1982), como mencionado anteriormente.

Por já ter sido efetuada a descrição deste instrumento no ponto 3.1 deste trabalho, passa-se diretamente para a justificação da sua utilização nesta investigação. Assim, a introdução da CABS no nosso estudo deveu-se, sobretudo, à possibilidade de dispormos de um instrumento de mensuração de competências sociais gerais, adaptado e validado para a população portuguesa, que pudesse contribuir para o estudo da validade convergente do QCA.

4.5.4. Escala de Conflitos Entre Pares (ECEP)

A Escala de Conflitos Entre Pares (ECEP) é uma versão adaptada para a população portuguesa por Vagos, Rijo, Santos e Marsee (2014), da *Peer Conflict Scale* de Marsee, Barry, Childs, Frick, Muñoz, Aucoin, Fassnacht, Kunimatsu, e Lau (2011). É um instrumento constituído por quarenta itens, integrados em duas categorias de

comportamentos agressivos: Agressão proativa e Agressão reativa, que, por sua vez se desdobram em duas subcategorias.

A agressão proativa é evidenciada pela intenção premeditada de alcançar um fim, ramificando-se em proativa aberta e proativa relacional (Vagos, Rijo, Santos, Marsee, 2014). A agressão reativa é caracterizada por ser uma maneira impulsiva de expressar a frustração ou a raiva, apresentando ser uma reação defensiva à provocação (Vagos, Rijo, Santos, Marsee, 2014). Esta é subdividida em reativa aberta e reativa relacional.

A escala inclui vinte itens que avaliam a agressão proativa (dez itens incidindo sobre a agressão proativa aberta: 1, 5, 12, 18, 21, 24, 27, 28, 33, 35, e dez itens sobre a agressão proativa relacional: itens 2, 6, 9, 13, 19, 23, 26, 29, 32, 39) e mais vinte itens que consideram a agressão reativa (dez itens incidindo sobre a agressão reativa aberta: itens 3, 8, 11, 14, 16, 20, 25, 30, 36, 37, e dez sobre a agressão reativa relacional: itens 4, 7, 10, 15, 17, 22, 31, 34, 38, 40).

Segundo Vagos, Rijo, Santos e Marsee (2014), os valores do coeficiente alfa de *Cronbach* para avaliar a consistência interna dos itens foram 0,90 no caso dos itens referentes à agressão proativa aberta, 0,89 para a agressão proativa relacional, 0,91 para a agressão reativa aberta e 0,87 para a agressão reativa relacional.

A ECEP é destinada a adolescentes dos doze aos dezanove anos de idade. Por não terem sido encontradas escalas ou instrumentos, que respondessem às necessidades do estudo, foi necessário adaptar a redação do itens da escala para uma linguagem entendida por crianças a frequentar os terceiro e quarto anos de escolaridade.

4.5.5. Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS-21)

A Escala de Depressão, Ansiedade e Stress (EADS-21) foi desenvolvida por Lovibond e Lovibond em 1995 e adaptada para a língua portuguesa por Ribeiro, Honrado e Leal em 2004. A EADS é destinada a indivíduos com mais de dezassete anos de idade e é composta por três escalas: Ansiedade, Depressão, e Stress (Ribeiro, Honrado & Leal, 2004). As três escalas são formadas por sete itens cada, dando um total de vinte e um itens. Neste estudo, foi apenas utilizado a escala da Ansiedade.

Cada item da escala de Ansiedade compreende uma afirmação e é solicitado aos participantes que respondam à afirmação, tendo em conta o que aconteceu com eles durante “a semana passada”. Cada frase contém quatro opções de resposta numa escala tipo *Likert* de 4 pontos: “0 = não se aplicou nada a mim”; “1 = aplicou-se a mim algumas vezes”; “2 = aplicou-se a mim muitas vezes”; e “3 = aplicou-se a mim a maior parte das vezes” (Ribeiro, Honrado & Leal, 2004). Para obter o resultado somam-se os valores dos sete itens, em que o mínimo é “0” e o máximo “21” (Ribeiro, Honrado & Leal, 2004). Quanto mais elevada for a pontuação, mais negativos são os estados emocionais. No conjunto dos sete itens 3 reportam-se à “excitação do sistema autónomo”, 1 aos “efeitos músculo esqueléticos”, 1 à “ansiedade situacional”, e 2 a “experiências subjetivas de ansiedade” (Leal, Antunes, Passos, Pais-Ribeiro & Marôco, 2009). Em termos de consistência interna, esta escala, com recurso ao alfa de *Cronbach* apresentou valores de 0,74 (Ribeiro, Honrado & Leal, 2004).

Como mencionado, a escala de Ansiedade é dirigida a indivíduos com mais de dezassete anos de idade. Por não haver, no nosso conhecimento, escalas ou instrumentos, que atendessem as necessidades do estudo, foi necessário realizar a adaptação para uma linguagem compreendida por crianças a frequentar os terceiro e quarto anos de escolaridade.

4.5.6. Questionário de Inteligência Emocional para Crianças (QIEC)

O Questionário de Inteligência Emocional para Crianças (QIEC) é uma versão para investigação inicialmente desenvolvida por Célia Barreto Carvalho e Suzana Nunes Caldeira que se encontra em fase de validação, destinado a crianças a partir dos oito anos de idade e que procura avaliar a forma como as crianças percebem e lidam com as suas emoções. A construção do questionário teve por base o trabalho teórico desenvolvido por Mayer e Salovey (1997) ao nível do desenvolvimento emocional (Amaral, 2014), conjugado com a organização e classificação das emoções e respetivas

funções proposta por Ekman (2003) e, ainda, a perspectiva evolucionária darwiniana aplicada à psicologia (Dixon, 1998).

Esta versão do instrumento é constituída por trinta e dois itens repartidos por três dimensões: Modo Hedónico, Modo Agónico e Outputs da Inteligência Emocional. A dimensão “Modo Hedónico” contém 8 itens referentes à emoção alegria. A dimensão “Modo Agónico” inclui 6 itens relativos à tristeza, 3 referentes à raiva, 3 respeitantes ao nojo, 2 alusivos à surpresa e 3 concernentes ao medo. No que respeita à dimensão “Outputs da Inteligência Emocional” compreende 6 itens, 3 relativos à empatia e 3 relativos à regulação emocional. Cada item contém cinco opções de resposta numa escala de *Likert* de 5 pontos, em que o 1 corresponde a Nunca e o 5 a Sempre.

Segundo Carvalho, Caldeira, da Motta, Amaral & Benevides (2016), os valores da consistência interna das dimensões, com recurso ao alfa de *Cronbach* foram 0,735 para a dimensão “Modo Hedónico”, 0,715 para a dimensão “Modo Agónico” e 0,602 para a dimensão “Outputs da Inteligência Emocional”.

4.5.7. Escala “Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadri Dimensional” (EAE-E4D)

A escala EAE-E4D foi desenvolvida por Veiga (2013) para avaliar o envolvimento dos alunos na escola.

O instrumento é constituído por vinte itens repartidos por quatro dimensões do envolvimento dos alunos na escola: a cognitiva (itens 1-5), a afetiva (itens 6-10), a comportamental (itens 11-15) e a agenciativa (itens 16-20) (Veiga, 2013).

A escala de resposta é de tipo *Likert*, de 6 pontos, onde 1 corresponde a “total desacordo” e 6 a “total acordo”. O envolvimento total é medido pela soma das pontuações dos 20 itens, depois de inverter o valor numérico dos itens inversos (Veiga, Burden, Pavlovic, Moura & Galvão, 2014). Os itens inversos da escala original correspondem aos itens: 10, 11, 12, 13, 14 e 15 (Veiga, 2013). Na nossa versão o item 6 é também invertido. As pontuações possíveis em cada dimensão variaram de cinco a 30 e

quanto maior a pontuação, maior o envolvimento do aluno na escola (Veiga, Burden, Pavlovic, Moura, Galvão, 2014).

A consistência interna, com recurso ao coeficiente alfa de *Cronbach*, foi de 0,768 para a dimensão cognitiva, 0,823 para a dimensão afetiva, 0,706 para a dimensão comportamental e 0,855 para a dimensão agenciativa. A consistência interna total da escala registou um valor de 0,828 (Veiga, 2013).

A EAE-E4D é reservada a alunos a partir do sexto ano de escolaridade. Por não termos encontrado instrumentos, que considerassem as necessidades do estudo, foi necessário efetuar a adaptação para uma linguagem compreendida por crianças a frequentar os terceiro e quarto anos de escolaridade.

4.6. Procedimento de Recolha de Dados

Numa fase inicial do procedimento de recolha de dados, foi endereçada à Direção Regional de Educação (DRE) uma carta com o esclarecimento sobre a presente investigação e pedido de autorização para a recolha de dados (Anexo II) em escolas do Ensino Básico, do primeiro ciclo, da ilha de S. Miguel. Obtida a autorização da DRE (Anexo III), foi estabelecido um primeiro contacto com as unidades orgânicas responsáveis pelas escolas selecionadas, de maneira a dar seguimento à recolha de dados (Anexo IV). O segundo contacto foi estabelecido com as coordenadoras de cada escola e, em seguida, o terceiro contacto foi com os professores titulares de turma, de maneira a determinar um dia e um horário mais adequados para a administração dos instrumentos.

A observância de princípios éticos, que deverão estar presentes na investigação científica, foi igualmente atendida, salvaguardando-se o anonimato, a confidencialidade e a participação informada e voluntária. Deste modo, foram entregues consentimentos informados aos encarregados de educação, de modo a autorizar o preenchimento do protocolo de recolha de dados (Anexo V).

A recolha de dados procedeu-se no segundo e no terceiro períodos letivos de dois mil e catorze e dois mil e quinze, em quinze escolas públicas da ilha de S. Miguel. A aplicação das escalas durou, em média, uma hora e trinta minutos em cada turma. É de

salientar que os itens de cada instrumento foram lidos, em voz alta, com o objetivo de simplificar a compreensão por parte das crianças e manter um ritmo de resposta transversal ao grupo e que a ordem da colocação dos questionários variou de turma para turma, para balanceamento das condições da experiência (Almeida & Freire, 2000). Os dados do *Questionário Socio Demográfico* foram levantados pela investigadora, a partir da consulta dos processos dos alunos.

4.7. Procedimentos da Análise de Dados

Para o tratamento estatístico dos dados, recorreremos ao programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 22. Com base neste *software*, foram calculados os outputs referentes à estatística descritiva, à análise de correspondências múltiplas, ao coeficiente alfa de *Cronbach*, ao coeficiente de correlação ordinal de *Spearman*, ao teste de independência do Qui-quadrado, ao coeficiente de V de *Cramer*, ao teste *Kolmogorov-Smirnov* (K-S) e ao teste de *Mann Whitney* (Bryman & Cramer, 2003; Pestana & Gagueiro, 2000; Carvalho, 2004; Martinez & Ferreira, 2010).

Com o intuito de avaliar a qualidade do QCA foram utilizados alguns métodos estatísticos no âmbito da estatística descritiva (e.g., tabelas de frequências, valores da mediana, máximo e mínimo) e da estatística inferencial (nomeadamente os testes de hipóteses não paramétricos). É de salientar, ainda, a utilização da Análise de Correspondências Múltiplas (ACM) para cada dimensão do QCA, com o objetivo de efetuar uma abordagem relacional sobre as diversas variáveis e verificar a fidelidade do questionário (Carvalho, 2004). A consistência interna dos itens de cada uma das subescalas do QCA, foi estudada utilizando do coeficiente alfa de *Cronbach*.

A Análise de Correspondências Múltiplas é adequada à abordagem simultânea de múltiplos indicadores e ao tratamento de variáveis qualitativas e visa o estudo das associações entre as categorias dessas variáveis que caracterizam um conjunto de indivíduos (Benzécri, 1992; Greenacre *et al.*, 2006). A ACM envolve uma quantificação (entre 0 e 1) para cada uma das variáveis em cada dimensão, designada por medida de discriminação. Quanto mais próximos de 1 forem os valores das medidas de

discriminação, mais as variáveis correspondentes discriminam os objetos numa determinada dimensão (e.g., Benzécri, 1992; Carvalho, 2004). A importância de cada uma das dimensões para explicar a variância dos dados originais pode ser analisada através dos valores próprios e da inércia. O valor próprio (contribuição absoluta) de uma dimensão quantifica a variância explicada por essa dimensão, sendo usual utilizar-se a escolha das dimensões cujos valores próprios sejam superiores a 1, sendo de salientar que as dimensões mais relevantes são aquelas que apresentam os valores próprios mais elevados (Carvalho, 2004). A inércia (contribuição relativa) de uma dimensão é obtida dividindo a contribuição absoluta pelo número de variáveis ativas e varia entre 0 e 1, sendo de referir que quanto mais próximo de 1 for o seu valor maior será a quantidade de variância explicada por dimensão (e.g., Greenacre *et al.*, 2006).

O teste *Kolmogorov-Smirnov* (K-S) foi utilizado com a finalidade de testar a normalidade da distribuição (Bryman & Cramer, 2003; Pestana & Gagueiro, 2000; Carvalho, 2004; Martinez & Ferreira, 2010). Foi aplicado o coeficiente de correlação de *Spearman* para as subescalas do QCA com todos os outros instrumentos já enunciados (CABS, ECEP, EADS-21 (ansiedade), QIEC e EAE-E4D). Foi ainda aplicado o teste de *Mann Whitney* para testar a existência de diferenças significativas entre todos os instrumentos utilizados (QCA, CABS, ECEP, EADS-21 (ansiedade), QIEC e EAE-E4D) e a condição de reprovado ou não reprovado (Bryman & Cramer, 2003).

**CAPÍTULO 5 -
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO
DOS RESULTADOS**

A apresentação, análise e discussão dos resultados está dividida em duas partes referentes ao estudo 1 e ao estudo 2. No estudo 1, são apresentados os estudos das características psicométricas do Questionário de Comportamentos Assertivos (QCA). Num primeiro momento, apresentam-se os resultados relativos à análise de fidelidade da escala e, num segundo momento, apresentam-se os resultados referentes à análise da validade do questionário. No estudo 2, são ostentados os resultados alusivos à caracterização das crianças em termos das variáveis pessoais (disciplinas preferidas, habilitações académicas dos pais, número de faltas, classificações obtidas nas disciplinas de Matemática, Português e do Estudo do Meio, caracterização do estilo de comportamento/comunicação das crianças inquiridas conforme o sexo) e psicológicas (assertividade, conflitos entre pares, ansiedade, inteligência emocional e envolvimento escolar) que influenciam o sucesso escolar.

Estudo 1

5.1. Estudos das Características Psicométricas do Questionário de Comportamentos Assertivos (QCA)

Num primeiro momento, são expostos a apresentação, análise e discussão dos resultados referentes à fidelidade da escala e, num segundo momento, são ostentados e interpretados os resultados correspondentes aos estudos de validade da escala.

5.1.1. Estudos de Fidelidade

Foi utilizado, inicialmente, a Análise de Correspondências Múltiplas (ACM) para efetuar uma abordagem relacional sobre as diversas variáveis (itens).

No quadro 3, apresentam-se as contribuições dos itens em cada uma das dimensões do QCA.

Quadro 3 - Contribuições dos itens para cada uma das dimensões do QCA.

Itens	Agressivo		Assertivo		Passivo	
	Discriminação	Contribuição	Discriminação	Contribuição	Discriminação	Contribuição
1	0,011	0,366%	0,192	6,847%	0,190	9,157%
2	0,219	7,419%	0,277	9,879%	0,174	8,386%
3	0,296	10,011%	0,039	1,391%	0,005	0,241%
4	0,355	12,025%	0,362	12,910%	0,238	11,470%
5	0,346	11,696%	0,372	13,267%	0,259	12,482%
6	0,474	16,042%	0,417	14,872%	0,178	8,578%
7	0,360	12,192%	0,145	5,171%	0,035	1,687%
8	0,308	10,417%	0,088	3,138%	0,223	10,747%
9	0,293	9,906%	0,195	6,954%	0,256	12,337%
10	0,304	10,304%	0,510	18,188%	0,284	13,687%
11	0,057	1,898%	0,208	7,418%	0,232	11,181%
Valor próprio	3,003		2,804		2,075	
Inércia	0,273		0,255		0,189	
Alfa de Cronbach	0,734		0,708		0,570	

Com base no quadro 3, passa-se a identificar os itens que mais contribuem para cada uma das dimensões do QCA, tendo como critério de seleção, para além da percentagem da contribuição, aqueles cujas medidas de discriminação apresentam valores iguais ou superiores a 0,15 para todas as dimensões da escala. Assim, é possível verificar que os itens que concorrem para uma maior contribuição na dimensão “Agressivo” são o item 6 (16,042%), o item 7 (12,192%), o item 4 (12,025%), o item 5 (11,696%), o item 8 (10,417%) e por último o item 10 (10,304%). Nesta mesma dimensão os itens 1 (0,366%) e 11 (1,898%) são aqueles que menos contribuem para a dimensão “Agressivo”. No que concerne à dimensão “Assertivo”, os itens com maior contribuição são o item 10 (18,188%), o item 6 (14,872%), o item 5 (13,267%), o item 4 (12,910%) e o item 2 (9,879%). Os itens 3 (1,391%), 7 (5,171%) e 8 (3,138%) são os que menos contribuem para essa dimensão. Por fim, os itens com mais peso na dimensão “Passivo” são o item 10 (13,687%), o item 5 (12,482%), o item 9 (12,337%), e o item 4 (11,470%). Os itens 3 (0,241%) e 7 (1,687%) são os que menos contribuem para esta dimensão.

Em seguida, foi avaliada a análise da consistência interna das dimensões, através do coeficiente alfa *de Cronbach*, com o objetivo de compreender se a escala estava a medir aquilo que se desejava (Bryman & Cramer, 2003). O coeficiente alfa *de Cronbach* apresentou o valor de 0,734 para a dimensão “Agressivo”, o qual é considerado aceitável na literatura da especialidade (Pestana & Gagueiro, 2000). No que concerne à dimensão da Assertividade, o coeficiente alfa *de Cronbach* apresentou um valor de 0,708, valor considerado também como aceitável. Por fim, no que se refere à dimensão “Passivo”, o coeficiente alfa *de Cronbach* exibiu um valor de 0,570, o qual se situa na zona questionável, ainda que apenas por 3 centésimas (Pestana & Gagueiro, 2005).

Embora os valores de consistência interna das escalas apresentem valores aceitáveis, ou tendencialmente aceitáveis, no seu conjunto, estes resultados recomendam alguma necessidade de revisão de alguns itens. Por exemplo, o item 1 parece ter causado indecisão na escolha das opções de resposta. Recordamos que a primeira parte enunciado desse item é *Quando dizem que sou simpático*, e as opções de resposta são *digo não sou nada* (Agressivo), *digo obrigado, também acho* (Assertivo) e *fico calado* (Passivo). Admitimos que a expressão *também acho* pode sugerir um comportamento impositivo mais associado à Agressividade do que à Assertividade. Em relação ao item 7, cuja primeira parte do enunciado é *Um colega meu que é muito irritante fez uma coisa que me aborreceu*, propomos que se retire a qualificação do colega. Ao simplificar a redação para *Um colega meu fez uma coisa que me aborreceu* estamos a facilitar a focagem do pensamento da criança na mágoa ou no melindre sentido por ela. Ainda sobre o item 7, mas relativamente à opção de resposta que pontua para a dimensão Passiva, *fico calado*, sugerimos a alteração para *fico triste, mas calo-me*. A referência à emoção tristeza associada à ausência de expressão de vontade de promover mudança poderá aproximar mais este tipo de resposta do auto-apagamento do estilo passivo. Uma observação ainda sobre o item 11, cuja primeira parte é *Eu rompi um livro e puseram as culpas no meu colega* e cuja opção de resposta na dimensão Agressiva é *mas não quero saber, eles é que estão a errar ao culpá-lo a ele*. No seu todo, trata-se de uma frase muito extensa que pode dificultar a compreensão do conteúdo. Assim, propomos que a resposta agressiva passe a ser *digo o erro é deles* ou *não quero saber, o erro é deles*.

Em suma

Os estudos sobre a fidelidade do QCA, embora sendo encorajadores, sugerem necessidade de evidência empírica mais robusta, tanto em relação à consistência interna dos itens, como, à estabilidade temporal dos resultados. Este último aspeto não foi tratado neste trabalho, devido ao desenho da investigação, mas também por se entender que primeiro importa deter um conjunto consistente de itens para, em seguida, estudar a estabilidade temporal dos seus resultados.

5.1.2. Estudos de Validade

De maneira a entender se o QCA traduz realmente a assertividade, relacionámos os resultados referentes à escala da assertividade do QCA com um instrumento já reconhecido na comunidade científica como adequado para avaliar competências sociais gerais, gerando respostas de estilo assertivo, agressivo e passivo – a CABS.

Relacionou-se, também, os resultados do QCA com resultados de outros instrumentos que na teoria se relacionam positiva (QIEC: inteligência emocional e EAE-E4D: envolvimento escolar) e negativamente (ECEP: conflitos entre pares e EADS-21: ansiedade) com a assertividade.

Retomam-se, então, as cinco hipóteses antes enunciadas para o estudo 1.

- **H0₁** Não há relação entre as subescalas do QCA e as subescalas da CABS.

Antes de se proceder ao estudo da **H0₁**, estudaram-se as propriedades metrológicas da CABS na nossa amostra. Assim, tendo em conta um $n= 611$, a CABS revelou possuir boa consistência interna, na dimensão agressiva (0,79) e assertiva (0,74); embora na dimensão passiva os valores sejam menos sólidos (0,45). Alvarez, Pinto, Miranda, Melo, Baptista, Duarte, Raimundo e Marôco (2010), na avaliação da consistência interna do instrumento, tendo em conta o coeficiente alfa de *Cronbach*,

obtiveram os valores de 0,79, 0,84 e 0,74, respectivamente, para as subescalas de Agressividade, Assertividade e Passividade.

De seguida, apresenta-se o Quadro 4, no qual se faz referência aos resultados do coeficiente de correlação de *Spearman*, entre as pontuações totais obtidas nas subescalas assertividade, agressividade e passividade do QCA e as pontuações obtidas nas subescalas da CABS, a partir do qual se pretende testar a hipótese acima apresentada:

Quadro 4 - Coeficiente de correlação de *Spearman*, tendo em conta os totais das subescalas do QCA e os totais das subescalas da CABS.

QCA \ CABS	Assertividade	Agressividade	Passividade
Assertividade	0,090*	0,031	-0,060
Agressividade	-0,083*	-0,030	0,061
Passividade	-0,063*	-0,039	0,046

*. Correlação significativa considerando $\alpha = 0,01$

A leitura do Quadro 4 indica que só se verifica uma correlação estatisticamente significativa entre a subescala da assertividade do QCA e as três subescalas da CABS evidenciando uma correlação positiva entre a dimensão da assertividade nos dois instrumentos e uma correlação inversa entre a assertividade do QCA e a agressividade e passividade da CABS. Assim, dado verificar-se uma correlação estatisticamente entre pelo menos duas subescalas das dimensões em análise, rejeita-se a **H01**.

Não obstante a CABS, quando aplicada à nossa amostra, apresentou valores de consistência interna menos sólidos na dimensão passiva, os coeficientes de correlação obtidos remetem para a importância de se desenvolver mais estudos sobre o QCA, nomeadamente sobre os itens que definem as dimensões Agressividade e Passividade.

- **H02** Não há relação entre as subescalas do QCA e as subescalas do ECEP.

Antes de se proceder ao estudo da **H02**, avaliou-se a consistência interna da ECEP na presente amostra, com um n=612 O coeficiente alfa de *Cronbach* apresentou um valor de 0,87 para a dimensão “Agressão Proativa Aberta”, 0,86 para a dimensão “Agressão Proativa Relacional”, 0,89 para a dimensão “Agressão Reativa Aberta” e 0,86 para a dimensão “Agressão Reativa Relacional”. Como antes mencionado, a versão adaptada para a população portuguesa por Vagos, Rijo, Santos e Marsee (2014) apresentou valores de consistência interna de 0,90 para a dimensão “Agressão Proativa Aberta”, 0,89 para a dimensão “Agressão Proativa Relacional, 0,91 para a dimensão “Agressão Reativa Aberta”, e 0,87 para a dimensão “Agressão Reativa Relacional”.

De seguida, apresenta-se o Quadro 5, no qual se faz referência aos resultados do coeficiente de correlação ordinal de *Spearman*, entre as pontuações totais obtidas nas escalas Assertividade, Agressividade e Passividade do QCA e as pontuações obtidas nas subescalas da ECEP, a partir do qual se pretende testar a hipótese acima apresentada:

Quadro 5 - Coeficiente de correlação de *Spearman*, tendo em conta os totais das subescalas do QCA e os totais das subescalas da ECEP.

QCA \ ECEP	Assertividade	Agressividade	Passividade
Proativa Aberta	-0,185**	0,054	0,069
Proativa Relacional	-0,148**	0,063	-0,120
Reativa Aberta	-0,210**	0,079	-0,012
Reativa Relacional	-0,205**	0,084*	-0,075

*. Correlação significativa considerando $\alpha= 0,05$

**.. Correlação significativa considerando $\alpha= 0,01$

A observação do Quadro 5 dá conta de que os valores do coeficiente correlação ordinal de *Spearman* foram estatisticamente significativos no caso da correlação entre as pontuações da subescala Assertividade do QCA e as pontuações obtidas em todas as subescalas da ECEP, sendo todas estas correlações negativas. Este resultado indicia que as pontuações variam em sentido contrário apontando para o facto de que quanto mais assertivos são os alunos menor é a agressividade expressa por estes. Foi ainda encontrada

uma correlação estatisticamente significativa (positiva mas muito fraca) entre as pontuações obtidas na subescala Agressividade do QCA e a subescala Reativa Relacional da ECEP. Assim, dado verificar-se uma correlação estatisticamente entre pelo menos duas subescalas das dimensões em análise, rejeita-se a **H0₂**. É ainda de salientar que a dimensão Agressividade apresentou uma relação positiva, embora não estatisticamente significativa ($p > 0,05$) com as restantes dimensões da ECEP (Proativa Aberta, Proativa Relacional e Reativa Aberta), o que evidencia que alunos mais agressivos são aqueles que mais expressam agressividade.

No geral, os valores do coeficiente de correlação ordinal de *Spearman* apresentados no Quadro 5 são muito baixos, independentemente do sentido de variação, o que indicia que as subescalas medem aspetos muito diferenciados mas complementares.

Em síntese, as correlações negativas estatisticamente significativas, entre as pontuações totais da subescala Assertividade do QCA e as pontuações obtidas em todas as subescalas da ECEP, apontam para o facto de que quanto mais assertivos são os alunos menor é a agressividade expressa por estes. Esses resultados vão ao encontro dos resultados apresentados na literatura (e.g. Molina, Valero & Canales, 2011) e são encorajadores relativamente aos estudos de validade do QCA.

H0₃ Não há relação entre as subescalas do QCA e a subescala de ansiedade da EADS-21.

Antes de se proceder ao estudo da **H0₃**, analisou-se a consistência interna da subescala da ansiedade da EADS-21 na presente amostra, com um $n=611$. Assim sendo, o coeficiente alfa de *Cronbach* da subescala da ansiedade ostentou um valor de 0,66. Ribeiro, Honrado e Leal (2004), na adaptação da EADS-21 para a língua portuguesa, obtiveram o valor do coeficiente alfa de *Cronbach* de 0,74 para a subescala da ansiedade.

De seguida, apresenta-se o Quadro 6, no qual se faz referência aos resultados do coeficiente de correlação ordinal de *Spearman*, entre as pontuações totais obtidas nas três subescalas (Assertividade, Agressividade e Passividade) do QCA e as pontuações obtidas na subescala Ansiedade da EADS-21, a partir do qual se pretende testar a hipótese acima apresentada:

Quadro 6 - Coeficiente de correlação de *Spearman*, tendo em conta os totais das subescalas do QCA e o total da subescala da Ansiedade da EADS-21.

QCA \ EADS-21	Assertividade	Agressividade	Passividade
(subescala da ansiedade)	-0,103*	-0,220	0,093*

*. Correlação significativa considerando $\alpha = 0,05$

Através da análise do Quadro 6, verifica-se que existe uma correlação negativa muito fraca (-0,103), mas estatisticamente significativa, entre as pontuações obtidas na subescala da Ansiedade da EADS-21 e na subescala da Assertividade do QCA. No caso das pontuações obtidas na subescala da ansiedade da EADS-21 e na subescala da Passividade do QCA, o valor do coeficiente de correlação de *Spearman* é positivo, mas também estatisticamente significativo, embora muito fraco (0,093). Tendo em conta estes resultados, rejeita-se a **H03**.

Em conclusão, a existência de uma correlação inversa, embora muito fraca, entre a dimensão Assertividade e a subescala da Ansiedade da EADS-21, vai ao encontro do referido na literatura relativamente às pessoas assertivas apresentarem menos ansiedade do que pessoas não assertivas (Bandeira, Quaglia, Bachetti, Ferreira & Souza, 2005). Estes resultados são encorajadores do ponto de vista dos estudos de validade da subescala de Assertividade. Importa, porém, apurar mais estudos, na medida em que a força da relação inversa Assertividade-Ansiedade é muito fraca. Importa, também, compreender melhor os resultados menos estimulantes entre a dimensão da agressividade do QCA e os da Ansiedade.

H04 Não há relação entre as subescalas do QCA e as subescalas do QIEC.

Previamente ao estudo da **H04**, analisou-se a consistência interna das subescalas do QIEC na presente amostra, com um $n=612$. Aplicado o coeficiente alfa de *Cronbach*, o questionário evidenciou apresentar uma elevada consistência interna na dimensão

“Modo Hedónico” (0,995), na dimensão “Modo Agónico” (0,997) e na dimensão “Outputs da Inteligência Emocional” (0,981). Carvalho, Caldeira, da Motta, Amaral e Benevides (2016) obtiveram valores da consistência interna, com recurso ao coeficiente alfa de *Cronbach*, de 0,735 para a dimensão “Modo Hedónico”, 0,715 para a dimensão “Modo Agónico” e 0,602 para a dimensão “Outputs da Inteligência Emocional”.

De seguida, apresenta-se o Quadro 7, no qual se faz alusão aos resultados do coeficiente de correlação ordinal de *Spearman*, entre as pontuações totais obtidas nas três subescalas do QCA e as pontuações obtidas nas subescalas (Modo Hedónico, Modo Agónico e Outputs da Inteligência Emocional) do QIEC, a partir do qual se pretende testar a hipótese acima exposta:

Quadro 7 - Coeficiente de correlação de *Spearman*, tendo em conta os totais das subescalas do QCA e os totais das subescalas do QIEC.

QCA \ QIEC	Assertividade	Agressividade	Passividade
Modo Hedónico	0,160**	-0,200	-0,228**
Modo Agónico	-0,032	0,092	-0,027
Outputs da Inteligência Emocional	0,232**	0,178	-0,199**

** . Correlação significativa considerando $\alpha = 0,01$

Através do apresentado no Quadro 7 verifica-se que as pontuações conseguidas na subescala da Assertividade do QCA estão positivamente correlacionadas com as obtidas nas subescalas Modo Hedónico ($r_s=0,160$) e Outputs da Inteligência Emocional ($r_s=0,232$). Embora os valores obtidos para o coeficiente de correlação sejam muito baixos são estatisticamente significativos. As pontuações conseguidas na subescala da Passividade do QCA estão negativamente correlacionadas com as obtidas nas subescalas Modo Hedónico ($r_s=-0,228$) e Outputs da Inteligência Emocional ($r_s=-0,199$). Ainda que os valores obtidos para o coeficiente de correlação sejam muito baixos são estatisticamente significativos. Apesar de não se verificar uma correlação significativa

entre a dimensão Agressividade e o Modo Hedónico, o sentido da correlação é negativo. Também, independentemente de não se verificar uma relação significativa entre a dimensão Agressividade e o Modo Agónico, o sentido da correlação é positivo. Assim sendo, rejeita a **H04**, uma vez ser observada uma relação, com significado estatístico entre algumas subescalas.

Em suma, as correlações positivas obtidas entre a subescala Assertividade e as subescalas Modo Hedónico e Outputs da Inteligência Emocional, vão no sentido do referido na literatura, pois pessoas assertivas são mais hábeis a gerar consequências positivas para si e para a sua relação com as demais pessoas (Del Prete & Del Prete, 2005), o que suscita alegria, são mais empáticas (Vagos, 2006) e revelam maiores níveis de regulação emocional (Carochinho, 2002, ref. por Vagos, 2006). Estes resultados são animadores do ponto de vista da validação do QCA, nomeadamente da subescala de assertividade.

H05 Não há relação entre as subescalas do QCA e a escala EAE-E4D.

Previamente ao estudo da **H05**, analisou-se a consistência interna da EAE-E4D na presente amostra, com um $n=612$, utilizando o coeficiente alfa de *Cronbach*. Os resultados revelaram que a escala geral possui boa consistência interna (0,84). Em relação às suas dimensões, os valores são considerados menos sólidos, ou seja, 0,60 para a dimensão Cognitiva, 0,54 para a dimensão Afetiva, 0,66 para a dimensão Comportamental e 0,67 para a dimensão Agenciativa. Veiga (2013) utilizando a mesma técnica estatística obteve um valor de 0,828 para a escala geral, 0,768 para a dimensão Cognitiva, 0,823 para a dimensão Afetiva, 0,706 para a dimensão Comportamental, e 0,855 para a dimensão Agenciativa.

De seguida, apresenta-se o Quadro 8, no qual se faz referência aos resultados do coeficiente de correlação ordinal de *Spearman*, entre as pontuações totais obtidas nas três subescalas do QCA e as pontuações obtidas na escala geral da EAE-E4D, a partir do qual se pretende testar a hipótese acima enunciada. Tendo em conta que a EAE oferece um

resultado para a escala geral, optou-se por considerar o envolvimento do aluno na sua globalidade.

Quadro 8 - Coeficiente de correlação de *Spearman*, tendo em conta os totais das subescalas do QCA e o total da EAE-E4D.

QCA EAE-E4D	Assertividade	Agressividade	Passividade
Total EAE-E4D	0,216**	0,031	-0,156**

** . Correlação significativa considerando $\alpha=0,01$

* . Correlação significativa considerando $\alpha=0,05$

No Quadro 8 observa-se que as pontuações obtidas na escala geral da EAE-E4D estão positivamente correlacionadas ($r_s=0,216$) com as obtidas na subescala da Assertividade do QCA e negativamente correlacionadas com as obtidas na subescala Passividade do QCA ($r_s=-0,156$), sendo os valores obtidos estatisticamente significativos, embora baixos. Uma vez que se observa uma relação com significado estatístico entre a EAE-E4D e as subescalas da Assertividade e Passividade, rejeita-se a **H05**.

Tendo em conta que a literatura aponta para a existência de uma relação positiva entre as competências assertivas e o envolvimento escolar (Vagos, 2010; Fernandes, 2012) os resultados alcançados vêm contribuir favoravelmente para os estudos de validação do QCA.

Em Suma

Embora os resultados obtidos ainda indiquem necessidade de prosseguir com os estudos relativos ao afinamento do QCA, nomeadamente em termos da validade do questionário, consideram-se que são encorajadores sobretudo para a subescala de Assertividade.

Por fim, fazendo uma síntese do estudo das qualidades psicométricas do QCA, em termos de fidelidade e de validade, considera-se que estes primeiros resultados são animadores e vêm acrescentar elementos aos estudos de Martins (2012) que nesta

vertente foram mais contidos. Fica, no entanto, patente nestes resultados a importância de realizar mais investigação sobre as possibilidades e propriedades deste questionário.

Passa-se em seguida à apresentação, análise e discussão dos resultados do estudo 2.

Estudo 2

6.1. Estudo da Caracterização das Crianças

O objetivo deste ponto é o de apresentar a caracterização das crianças do 1º ciclo, da amostra deste estudo, em termos de variáveis pessoais e psicológicas que, de acordo com a literatura, relacionam com o sucesso escolar. Para esse efeito, teve-se em consideração algumas das variáveis mais relevantes, como sejam as disciplinas que os alunos manifestam como as mais preferidas, as habilitações académicas dos pais, o número de faltas dadas pelos alunos, e as classificações obtidas nas disciplinas de Matemática, Português e do Estudo do Meio. Faz-se também, a partir do QCA, uma caracterização do estilo de comportamento/comunicação das crianças inquiridas no total da amostra e segundo o sexo. Posteriormente, analisam-se algumas variáveis psicológicas, referentes às escalas/subescalas utilizadas no estudo 1 (QCA, CABS, ECEP, EADS-21 (ansiedade), QIEC e EAE-E4D), a fim de se avaliar a existência ou não de diferenças significativas entre os alunos nessas variáveis consoante a sua situação face à reprovação (reprovados ou não reprovados).

No respeitante às disciplinas preferidas, os alunos indicam, por ordem decrescente de preferência (Anexo VI), o Estudo do Meio (172 alunos), a Matemática (144 alunos) e a Educação Física (125 alunos), representando estas disciplinas a preferência de 72% do global dos alunos. Esta sequência repete-se nos alunos do 3.º ano (Estudo do Meio=29,3%, Matemática=23% e Educação Física =21%). Nos alunos do 4.º ano a Matemática sobe para a primeira posição (25,2%), seguida de Estudo do Meio (24,5%), Português (21,3%) e Educação Física (21,3%). Em termos do género, os rapazes manifestam mais gosto pela Matemática (29%), depois pela Educação Física (28%) e em

terceiro lugar pelo Estudo do Meio (25,3%), enquanto as raparigas preferem o Estudo do Meio (30,8%), seguido de Português (19,6%) e Matemática (18,3%) (Anexo VII). Não deixa de ser curioso observar que a Matemática, disciplina comumente associada ao insucesso escolar, em todos os casos consta entre as primeiras escolhas dos alunos, enquanto a disciplina de Português só tem saliência nos alunos do 4.º ano e nos do sexo feminino.

Relativamente às habilitações académicas dos pais, como antes descrito, apenas 18,6% das mães completou o terceiro ciclo enquanto apenas 19,9% dos pais completou o segundo ciclo, sendo praticamente residual a proporção de progenitores com escolaridade ao nível do ensino secundário e superior. Tendo em conta este tipo de distribuição, para relacionar as habilitações académicas dos pais dos alunos com o sucesso escolar dos filhos, houve necessidade de recodificar a variável habilitação académica dos pais em duas categorias (1- com o 3º ciclo ou menos e 2 - com o ensino secundário ou superior). Efetuada esta operação, constata-se que as habilitações académicas dos progenitores (mãe e pai) estão associadas ao sucesso escolar dos alunos (classificações nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio no 3.º período do ano escolar 2013-2014, em todas as situações em análise ($p=0.000$) (Anexo VIII). Com base na análise dos resíduos (diferenças entre os valores observados e os valores esperados obtidos nas células de cada uma das tabela de contingência em estudo), verifica-se que os alunos que têm pais com baixas habilitações (3º ciclo ou menos) tendem a ter menos sucesso escolar (classificação de insuficiente e suficiente), enquanto os alunos que têm pais com habilitações académicas mais elevadas (ensino secundário ou superior) tendem a ter mais sucesso escolar (classificação de bom ou muito bom). Este é um cenário que tem sido amplamente ilustrado, tanto em estudos no âmbito da psicologia, como educação e da sociologia (e.g. Diogo & A. Diogo, 2013).

O número de faltas dadas pelos alunos no ano letivo correspondente à recolha de dados (2014-15) foi usado como indicador do interesse daqueles pela escola. Dado que a amplitude de variação do número de faltas é extensa (entre 0 e 40), recodificou-se essa variável em duas categorias (1- de 0 a 3 faltas e 2 - de 4 a 40 faltas). Posteriormente, relacionou-se a variável "número de faltas" recodificada com as classificações escolares obtidas no 1.º período escolar de 2014-15 nas disciplinas de Português, Matemática e

Estudo de Meio, utilizando o teste de independência do qui-quadrado. Os resultados indicam que em todas estas situações em estudo o número de faltas está associado às classificações dos alunos ($p=0.000$) (Anexo IX), com mais faltas ligadas a mais classificações de insuficiente. Parece, então, ser importante ativar meios para que alunos e pais se liguem mais à escola, com vista a melhorar o sucesso escolar e a romper com o ciclo da baixa escolarização.

No que concerne à caracterização do estilo de comunicação predominante, a análise é feita a partir da frequência (e percentagem) das respostas aos itens do QCA apresentadas no Quadro 9.

Quadro 9 – Repartição das respostas aos itens do QCA: frequência absoluta e %.

Itens	Estilos de comportamento					
	Agressivo		Assertivo		Passivo	
	n	%	n	%	N	%
1	25	4,1	497	81,2	90	14,7
2	31	5,1	546	89,2	35	5,7
3	68	11,1	222	36,3	322	52,6
4	12	2,0	579	94,6	21	3,4
5	22	3,6	487	79,6	103	16,8
6	34	5,6	503	82,2	75	12,3
7	33	5,4	451	73,7	128	20,9
8	9	1,5	12	2,0	591	96,6
9	542	88,6	15	2,5	55	9,0
10	24	3,9	567	92,6	21	3,4
11	51	8,3	522	85,3	39	6,4

Verifica-se que o estilo de comportamento assertivo surge com maior percentagem no caso dos itens 1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11 e com menor percentagem no caso dos itens 8 e 9. Relativamente ao estilo de comportamento agressivo, este apresenta uma maior percentagem apenas no que se reporta ao item 9 e uma menor percentagem no caso dos itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11. Por fim, no que concerne ao estilo de comportamento passivo, este apresenta uma maior percentagem no caso dos itens 3 e 8 e uma menor percentagem no que se refere aos itens 2, 4, 10 e 11. Assim, constata-se que o

estilo de comportamento mais frequente é o assertivo e que o menos frequente é o agressivo.

No Quadro 10 apresenta-se uma caracterização análoga mas tendo em atenção os resultados em cada uma das dimensões do QCA e, também, tomando em conta a variável sexo.

Quadro 10 - Repartição dos tipos de comportamento segundo o sexo.

		Tipos de comportamentos							
		Agressivo		Assertivo		Passivo		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Sexo	Masculino	20	83,3	202	48,3	78	45,9	300	49,0
	Feminino	4	16,7	216	51,7	92	54,1	312	51,0
	Total	24	100,0	418	100,0	170	100,0	612	100,0

Fazendo uma incidência ainda no total da amostra e ao analisar separadamente cada dimensão do QCA, através da leitura do Quadro 10 apura-se que das 612 crianças que participaram no estudo, 418 (68,3%) revelam um comportamento considerado assertivo, 170 (27,8%) apresentam um comportamento de tipo passivo e 24 (3,9%) evidenciam um comportamento agressivo. Através dos dados da nossa amostra é possível apurar que o comportamento assertivo é o mais frequente e o comportamento agressivo é o menos frequente.

Em termos da variável sexo, verifica-se que os alunos do sexo masculino apresentaram valores mais elevados no tipo de comportamento agressivo (83,3%) e valores mais baixos no tipo de comportamento passivo (45,9%). As meninas ostentam mais comportamentos passivos (54,1%) e menos comportamentos agressivos (16,7%). Verifica-se, também, que o sexo feminino diz ter comportamentos mais assertivos (51,7%) do que o sexo masculino (48,3%), o que vai no sentido do referido na literatura (Vagos, 2010).

Com o propósito de averiguar se havia alguma associação estatisticamente significativa entre os três tipos de comportamento (agressivo, assertivo e passivo) e o sexo, utilizou-se o teste de independência Qui-quadrado para o caso de duas amostras,

encontrando-se uma associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis ($\chi^2=12,058$; $p=0,002$). De maneira a conhecer a intensidade desta relação, foi utilizado, em seguida, o teste *V* de *Cramer*, o qual revelou que a intensidade (0,140) da associação entre as duas variáveis não é forte (Pestana & Gagueiro, 2005).

Em Suma

Para concluir o estudo da caracterização das crianças tendo em conta algumas variáveis pessoais resumem-se as ideias principais. A disciplina preferida do total dos alunos da amostra é Estudo do Meio, no caso do subgrupo dos rapazes é a Matemática e no das raparigas volta a ser Estudo do Meio. As habilitações académicas dos progenitores estão associadas ao sucesso escolar dos alunos, dado que os alunos que têm pais com mais baixas habilitações académicas tendem a ter menos sucesso escolar, enquanto os alunos que têm pais com habilitações académicas mais elevadas tendem a ter mais sucesso escolar. O número de faltas está inversamente associado ao sucesso escolar dos alunos. Em relação ao estilo de comportamento/comunicação, na globalidade os alunos tendem a descrever-se como assertivos; numa comparação entre sexos, os comportamentos agressivos surgem mais nas descrições nos rapazes, enquanto as raparigas apresentam mais comportamentos passivos.

6.2. Comparação das Pontuações Obtidas nos Instrumentos Utilizadas Consoante a Situação dos Alunos face à Reprovação

A fim de caracterizar a amostra do estudo foi, ainda, perceber-se se existem diferenças entre os alunos com reprovação e sem reprovação relativamente às variáveis de enfoque psicológico tomadas neste trabalho. São, assim, recuperados os instrumentos de cariz psicológico antes utilizados, nomeadamente, QCA (três subescalas), CABS (três subescalas), ECEP (quatro subescalas), EADS-21 (subescala de ansiedade), QIEC (três subescalas) EAE-E4D (escala global), e aplicado o teste *U* de *Mann-Whitney* para testar a diferença entre as duas amostras independentes, dado que não estão reunidos os pressupostos para a utilização de testes paramétricos (Siegel & Castellan, 1988; Bryman

& Cramer, 2003). Retomam-se as hipóteses enunciadas para o estudo 2, para facilitar a leitura e interpretação dos resultados.

- **H0₁** Não há diferenças significativas entre as subescalas do QCA e a reprovação escolar.
- **H0₂** Não há diferenças significativas entre as subescalas do CABS e a reprovação escolar.
- **H0₃** Não há diferenças significativas entre as subescalas da ECEP e a reprovação escolar.
- **H0₄** Não há diferenças significativas entre a subescala de Ansiedade da EADS-21 e a reprovação escolar.
- **H0₅** Não há diferenças significativas entre as subescalas do QIEC e a reprovação escolar.
- **H0₆** Não há diferenças significativas entre a escala EAE-E4D e a reprovação escolar.

Os resultados obtidos através do teste de *Mann-Whitney* são apresentados no Quadro 11.

Quadro 11 - Resultados do teste de *Mann-Whitney* para testar as diferenças entre os alunos (com e sem reprovação) em relação às pontuações obtidas nas escalas/subescalas utilizadas.

Escalas/Subescalas utilizadas	Alunos		p-value
	Não reprovados	Reprovados	
QCA - Assertividade	MR=300,08	MR=299,74	p= 0,983 Não existe dif. sig.
QCA - Passividade	MR=302,68	MR=291,38	p= 0,477 Não existe dif. sig.
QCA - Agressividade	MR=20,47	MR=18,19	p= 0,607 Não existe dif. sig.
CABS - Assertividade	MR=307,07	MR=275,20	p= 0,054 Não existe dif. sig.
CABS - Passividade	MR=293,20	MR=319,72	p= 0,109 Não existe dif. sig.

CABS - Agressividade	MR=294,27	MR=316,30	p= 0,183 Não existe dif. sig.
ECEP - Agress_Proativa_Aberta	MR=289,08	MR=335,15	p= 0,004 Existe dif. sig.
ECEP - Agress_Proativa_Relacional	MR=290,28	MR=331,29	p= 0,013 Existe dif. sig.
ECEP - Agress_Reativa_Aberta	MR=285,36	MR=347,13	p= 0,000 Existe dif. sig.
ECEP - Agress_Reativa_Relacional	MR=288,38	MR=337,38	p= 0,003 Existe dif. sig.
EADS-21 - Ansiedade	MR=292,70	MR=321,35	p= 0,083 Não existe dif. sig.
QIEC - Modo Hedónico	MR=287,60	MR=337,71	p= 0,002 Existe dif. sig.
QIEC - Modo Agónico	MR=292,34	MR=322,49	p= 0,069 Não existe dif. sig.
QIEC - Outputs da Inteligência Emocional	MR=300,84	MR=293,04	p= 0,638 Não existe dif. sig.
EAE-E4D - Global	MR=307,06	MR=270,63	p= 0,029 Existe dif. sig.

No respeitante ao QCA, não se verificaram diferenças significativas entre os alunos que já reprovaram e os que ainda não reprovaram a nível das pontuações obtidas em cada uma das três subescalas (Passivo, Assertivo e Agressivo). Nestas subescalas foram sempre os alunos que não reprovaram aqueles que obtiveram valores das médias das ordens mais elevados. Sendo assim, não se rejeita a **H01**. Fica, no entanto, por explorar a falta de diferenciação da assertividade relativamente às outras subescalas. Por agora, o QCA não parece ser discriminativo para as situações de reprovação/sem reprovação.

Na subescala da CABS relativa à assertividade, embora não se verifiquem diferenças significativas entre os alunos ($p=0,054$), são os que ainda não reprovaram os que apresentaram valores mais elevados ($MR=307,07$) comparativamente aqueles que já reprovaram ($MR=275,20$). Nas subescalas relativas à agressividade e à passividade foram os alunos que já reprovaram os que apresentaram valores mais elevados das médias das ordens. Em síntese, no caso das três subescalas da CABS (Passivo, Assertivo e Agressivo) não se verificaram diferenças significativas entre os alunos que já reprovaram e os que ainda não reprovaram. Deste modo, não se rejeita a **H02**.

Relativamente à ECEP, procede-se a uma análise por cada uma das suas subescalas. Na Agressividade Proativa Aberta, verifica-se a existência de diferenças significativas entre os alunos ($p=0,004$), com os que já reprovaram a obterem valores médios das ordens (MR) mais elevados do que os que não reprovaram (335,15 *versus* 289,08); na Agressividade Proativa Relacional, verifica-se a existência de diferenças significativas entre os alunos ($p=0,013$), com os que já reprovaram a obterem valores médios das ordens mais elevados (MR=331,29) em relação aos que não reprovaram (MR=290,28); na Agressividade Reativa Aberta, verifica-se a existência de diferenças significativas entre os alunos ($p=0,000$), com os que já reprovaram a obterem valores médios das ordens mais elevados (MR=331,29) em relação aos que não reprovaram (MR=285,36); na Agressividade Reativa Relacional, verifica-se a existência de diferenças significativas entre os alunos ($p=0,003$), com os que já reprovaram a obterem valores médios das ordens mais elevados (MR=337,38) em relação aos que não reprovaram (MR=288,38). Em síntese, em todas as subescalas da ECEP verifica-se a existência de diferenças significativas entre os alunos que já reprovaram e os que ainda não reprovaram, com os alunos que já reprovaram a obterem pontuações mais elevadas, o que permite concluir que os alunos que já reprovaram são mais agressivos. Assim sendo, rejeita-se a **H03**.

No que se reporta EADS-21, subescala da ansiedade, não se verificou a existência de diferenças significativas entre os alunos que já reprovaram e os que ainda não reprovaram ($p=0,083$). Não obstante, os alunos que já reprovaram apresentam valores mais elevados da média das ordens, o que indicia que estes alunos manifestam-se mais ansiosos comparativamente aqueles que ainda não reprovaram. Por conseguinte, não se rejeita a **H04**.

No que respeita ao QIEC, procede-se a uma leitura dos resultados por cada uma das suas subescalas. No Modo Hedónico, verifica-se a existência de diferenças significativas entre os alunos que já reprovaram e os que ainda não reprovaram ($p=0,002$), com os que já reprovaram a apresentarem valores médios mais elevados, indiciador de maior presença da emoção da alegria comparativamente aos que ainda não reprovaram. No Modo Agónico e nos Outputs da Inteligência Emocional não foram encontradas diferenças significativas entre os alunos que já reprovaram e os que ainda

não reprovaram ($p=0,069$; $p=0,638$). Assim sendo, dado verificar-se diferenças estatisticamente significativas entre pelo menos uma das subescalas do QIEC e a reprovação escolar rejeita a **H0₅**.

Na avaliação da escala global do envolvimento escolar (EAE-E4D) verificou-se a existência de diferenças significativas entre os alunos ($p=0,029$), com os alunos que não reprovaram a obterem valores médios das ordens mais elevados (MR=307,06) do que os que reprovaram (MR=270,63), pelo que se rejeita a **H0₆**.

Em síntese, no que respeita às dimensões do QCA e às dimensões da CABS, verifica-se que não existem diferenças significativas com a condição de reprovar ou não reprovar de ano, o que indica que os resultados conseguidos não atestam o que é suportado na literatura, pois pesquisas evidenciam que a assertividade tem o poder de melhorar o sucesso académico (Sert, 2003; Paezy, Shahraray & Abdi, 2010). No que concerne às dimensões da ECEP, constata-se que existem diferenças significativas com a condição de reprovar ou não reprovar de ano, o que vai certificar o que é retratado na literatura, pois as crianças agressivas para com os seus pares apresentam um baixo rendimento escolar (Silva, 2013). Em relação à dimensão Ansiedade da EADS-21, os resultados revelam que não existem diferenças significativas entre os alunos que já reprovaram e os que ainda não reprovaram de ano, o que mostra que os resultados conseguidos não asseguram o que é apresentado na literatura, visto que o insucesso académico pode ser entendido como possível consequência da ansiedade (Silva, 2011). No que corresponde ao QIEC, a existência de diferenças significativas no Modo Hedónico com a condição de reprovar ou não reprovar de ano, contraria o apontado pela literatura. A literatura aponta para que o sucesso esteja ligado à alegria e à felicidade e o fracasso à tristeza e à frustração (Chaleta, Rosário & Grácio, 2006). No que concerne à EAE-E4D, constata-se que existem diferenças significativas com a condição de reprovar ou não reprovar de ano, isto é, os resultados indicam que os alunos que nunca reprovaram apresentam mais envolvimento escolar, o que vai ao encontro do que é mencionado pela literatura (Klem & Connel, 2004).

Em Suma

De modo a concluir a caracterização da amostra do estudo em termos da existência de diferenças entre os alunos com reprovação e sem reprovação, relativamente às variáveis de enfoque psicológico tomadas neste trabalho, resumem-se as ideias principais. Assim, os instrumentos do âmbito da assertividade (QCA e CABS) e da ansiedade (EADS-21) não parecem ser discriminativos dos alunos com e sem reprovação, na presente amostra. O instrumento do âmbito da inteligência emocional (QIEC), no modo Hedónico, parece ser discriminativo, carecendo porém de melhor compreensão o sentido dessa discriminação. Os instrumentos do âmbito das relações entre pares (ECEP) e do envolvimento escolar (EAE-E4D) discriminam os alunos em acordo com o encontrado na literatura, isto é, as crianças agressivas para com os seus pares, apresentam um baixo rendimento escolar e, por outro lado, os alunos que nunca reprovaram apresentam maior envolvimento escolar.

A seguir à apresentação, análise e discussão dos resultados procede-se às Considerações Finais, procurando-se realizar uma síntese geral deste trabalho de investigação, bem como apresentar limitações e algumas indicações para possibilidades de estudos futuros.

Considerações Finais

O presente estudo foi concebido com os objetivos de analisar o Questionário de Comportamentos Assertivos (QCA), com vista ao estudo das suas propriedades psicométricas. Visou, também, a caracterização de crianças a frequentar os 3.º e 4.º anos de escolaridade do Ensino Básico da ilha de São Miguel em termos de variáveis pessoais e psicológicas e sua relação com o sucesso escolar.

O primeiro, segundo e terceiro capítulos constituíram a abordagem teórica deste estudo. O primeiro capítulo incidiu sobre as competências pessoais e sociais, reconhecendo a sua importância na construção de uma adaptação social positiva. O segundo capítulo recaiu sobre a assertividade, conceito que se insere dentro das competências sociais. Os temas abordados, alusivos à assertividade, incidiram sobre a contextualização histórica, que contribuiu para a compreensão de várias definições existentes de assertividade; incidiram, também, sobre diferentes estilos de comportamento (passivo, agressivo e assertivo); e sobre a existência de algumas variáveis concernentes ao contexto escolar e relacionadas com o comportamento assertivo, tais como o (in)sucesso escolar, a ansiedade, os conflitos entre pares, a inteligência emocional e o envolvimento escolar. Como a assertividade revela deter de um papel protetor de um desenvolvimento sadio, porque tem a faculdade de melhorar o sucesso académico, as relações sociais e o desenvolvimento pessoal, o terceiro capítulo procurou descrever como a assertividade tem sido avaliada, tanto a nível de instrumentos dirigidos para crianças, como em relação a características fundamentais (validade e fidelidade) para determinar a qualidade de um instrumento de medida, de maneira a prosseguirmos para o estudo empírico.

No quarto capítulo descrevem-se as nossas opções atinentes à metodologia. Assim, foram descritos os objetivos da componente empírica, o tipo de estudo adotado, as hipóteses de pesquisa, a amostra, os instrumentos de avaliação eleitos, e os procedimentos de recolha e análise de dados.

O quinto capítulo foi organizado e composto pela apresentação, análise e discussão dos resultados, repartida em duas partes, o estudo 1 e estudo 2. No estudo 1, num primeiro momento apresentaram-se os resultados relativos à análise de fidelidade do

QCA e, num segundo momento, expuseram-se os resultados alusivos à análise da validade do QCA. No estudo 2, foram ostentados os resultados respeitantes à caracterização das crianças da amostra em termos das variáveis pessoais (disciplinas preferidas, habilitações académicas dos pais, número de faltas, classificações obtidas nas disciplinas de Matemática, Português e do Estudo do Meio, caracterização do estilo de comportamento/comunicação) e psicológicas (assertividade, conflitos entre pares, ansiedade, inteligência emocional e envolvimento escolar) que influenciam o sucesso escolar.

Relativamente aos estudos de fidelidade do QCA, verifica-se que em todas as suas dimensões existem alguns itens que contribuem muito pouco para cada dimensão por isso necessitam de serem revistos, sendo sugerido estudos futuros de fidelidade do QCA. No que concerne aos estudos de validade (convergente e discriminante) estas apresentaram resultados relativamente satisfatórios, mas é recomendável prosseguirem-se estudos sobre este questionário, e as suas qualidades psicométricas, de modo a melhor se poder decidir sobre o seu uso em contexto escolar.

No que pertence ao estudo da caracterização das crianças da amostra, a disciplina preferida dos alunos é Estudo do Meio, verificando-se ainda uma maior preferência dos rapazes pela Matemática e das raparigas pelo Estudo do Meio. Constata-se que as habilitações académicas dos progenitores estão associadas ao sucesso escolar dos alunos, uma vez que os alunos que têm pais com mais baixas habilitações académicas tendem a ter menos sucesso escolar, enquanto os alunos que têm pais com habilitações académicas mais elevadas tendem a ter mais sucesso escolar. Relativamente ao número de faltas, constata-se que este está inversamente associado ao sucesso escolar do aluno, ou seja, os alunos com mais sucesso escolar tendem a faltar menos. No que toca ao estilo de comportamento, os rapazes apresentam mais comportamentos agressivos e menos comportamentos passivos, enquanto as raparigas apresentam mais comportamentos passivos e menos comportamentos agressivos e, ainda, ostentam mais comportamentos assertivos relativamente aos rapazes. No que toca ao estudo da relação entre os resultados nas variáveis psicológicas segundo a situação dos alunos face às reprovações, conclui-se que os alunos agressivos, para com os seus pares, apresentam baixo rendimento escolar e reprovações; os alunos que já reprovaram apresentam mais emoções de alegria

comparativamente aos alunos que nunca reprovaram; por sua vez, os alunos com maior envolvimento escolar são os que não sofrem reprovações. As restantes variáveis psicológicas não apresentaram relação com significado estatístico com a situação face à reprovação.

Como limitação da presente investigação, constata-se que o protocolo foi demasiado longo, originando, em algumas crianças, desmotivação e cansaço, havendo, em alguns casos, necessidade de repartir a aplicação por duas sessões distintas. Relativamente à amostra do presente estudo, das quinze escolas do primeiro ciclo da ilha de S. Miguel, as escolas do Concelho do Nordeste foram as únicas das quais não conseguimos obter dados. Apesar dessa situação não afetar a validade da nossa amostra, pensamos que teria sido conveniente deter dados desse concelho, uma vez que todos os outros concelhos da ilha de S. Miguel estão incluídos da presente amostra. Possíveis desenvolvimentos futuros deste trabalho incluem a revisão da redação de alguns itens do QCA e estudos futuros sobre este questionário, e as suas qualidades psicométricas.

Por fim, espera-se que esta investigação, a par do estudo de Martins (2012), possa servir como mais um contributo para o estudo do QCA e para impulsionar futuras investigações que pretendam estudar não só o Questionário mas também a assertividade.

Referências Bibliográficas

- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (1973). *Comportamento Assertivo: um guia de auto-expressão*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia da educação*. Psiquilíbrios.
- Almeida, L., Gomes, C., Ribeiro, I., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., Rocha, A., Paulo, E., Pereira, T., Nogueira, E., Gomes, F., Marques, L., Sá, C., & Santos, F. (2005). Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: Relevância de Variáveis Sócio - Familiares e Escolares em alunos do 5º ano. In *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Consultado a 24 de novembro de 2014 em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4206/1/433.pdf>
- Alvarez, M. J., Marques-Pinto, A., Miranda, G., Melo, R., Baptista, V., Duarte, B., Raimundo, R., & Marôco, J. (2010). Avaliação do Projecto Integrado para a Prevenção do Abuso Sexual (PIPAS): Estudo preliminar. *Psychologica*, 52, vol.1, 231-252. Consultado a 05 de janeiro de 2015 em https://digitalis.uc.pt/files/previews/51711_preview.pdf
- Alves, D. R. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar. Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Amado, J. D., & Freire, I. P. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola: Compreender para Prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Amaral, J. (2008). *Competências Sociais e Pessoais: Actividades Prisionais num Estabelecimento Especial na Região Norte*. Monografia de Licenciatura. Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Amaral, S. (2014). *Promovendo a regulação emocional em crianças do 1º ciclo do ensino básico: um programa de competências emocionais e sociais*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores.
- Bandeira, M., Quaglia, M. A. C., Bachetti, L. S., Ferreira, T. L., & Souza, G. G. (2005). Comportamento assertivo e sua relação com ansiedade, locus de controle

- e auto-estima em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 22 (2), 111-121. Consultado a 18 de dezembro de 2015 em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v22n2/v22n2a01.pdf>
- Benzécri, J.P. (1992). *Correspondence Analysis Handbook*. New York: Marcell Dekker.
 - Black, T. (1999). *Doing Quantitative Research in the Social Sciences: an integrated approach to research design, measurement and statistics*. London: Sage Publications.
 - Boisjoli, J., & Matson, J. (2009). General Methods of Assessment. In Matson, J. (Ed.). *Social Behavior and Skills in Children* (pp. 61 – 75). New York: Springer.
 - Botelho, 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 – Lisboa.
 - Branco, J. (2012). *Insucesso escolar e autoconceito (um estudo na área escolar da Maia)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa. Porto.
 - Bryman, A., & Cramer, D. (2003). *Análise de dados em ciências sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS para o Windows*. Celta Editora.
 - Caballo, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología* n. 13, 52-62. Consultado a 4 de novembro de 2014 em [file:///C:/Users/Ana%20Moreira/Downloads/Dialnet-Asertividad-65876%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Moreira/Downloads/Dialnet-Asertividad-65876%20(5).pdf)
 - Caballo, V. E. (2003). *Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais*. São Paulo: Livraria Santos Editora.
 - Caetano, P. (2007). *Construção e validação do Inventário de Competências Pessoais para o Trabalho – ICPT*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Brasília.
 - Camargo, A., Angarita, C., Ortega, F., & Ospino, G., (2009). Assertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (24), 91-105. Consultado a 27 de dezembro de 2014 em

- <https://drive.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.redalyc.org/pdf/213/21312270005.pdf>
- Cardeira, 2012. Educação emocional em contexto escolar. *O Portal dos Psicólogos*. Consultado a 10 de janeiro de 2015 em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0296.pdf>
 - Carvalho, H. (2004). *Análise Multivariada de Dados Qualitativos – Utilização da HOMALS com o SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
 - Carvalho, C., Caldeira, S., da Motta, C., Amaral, S., & Benevides, J. (2016). *Emotional Intelligence in Children: development and psychometric properties of the Emotional Intelligence Questionnaire in Portuguese children*. Manuscript submitted for publication.
 - Casares, M. L., & Moreno, B. P. G. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado a 10 de janeiro de 2015 em http://www.panaacea.org/files/FILE_B_00000000_1319249556.pdf
 - Casares, M. (2009). *Cómo promover la convivencia: Programa de assertividad y habilidades sociales (PAHS) (2ª ed.)*. Madrid: Narcea.
 - Castanyer, O. (1999). *La asertividad: Expresión de una sana auto estima*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
 - Chaleta, M., Rosário, P., & Grácio, M. (2006). Atribuição causal do sucesso académico em estudantes do Ensino Superior. *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, (2ª ed.), Braga: Universidade do Minho. Consultado a 10 de janeiro de 2015 em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiiicongreso/pdfs/86.pdf>
 - Claudino, A. (2012). *Relação entre assertividade e estilos de gestão de conflito - estudo exploratório numa amostra de professores*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.
 - Cervantes, S. C., Lagunes, I. R., Aragón, S. R., & Loving, R. D. (2011). Estandarización del Inventario de Asertividad de Gambrell y Richey-II. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 29 (1), 27-50.

- Consultado a 27 de dezembro de 2014 em http://www.aidep.org/03_ridep/R29/r29art2.pdf
- Cohen, D. (1977). *Os Psicólogos e a Psicologia*. Lisboa: Edições 70.
 - Comellas, M. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educar* (27), 87-101. Consultado a 2 de dezembro de 2014 em <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20735/20575>
 - Comodo, C., Silveira, F., Del Prette, A., & Del Prette, Z. (2013). Literatura e Assertividade: Análise dos Comportamentos da Personagem Emília em Obras de Monteiro Lobato. *Interação Psicol.*, Curitiba, v. 17, n. 1, p. 109-116. Consultado a 05 de setembro de 2014 em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/viewFile/25739/21325>
 - Costa, A. (2009). *Inteligência emocional e assertividade nos enfermeiros*. Dissertação de Mestrado não publicada. Escola Superior de Educação de Beja.
 - Cruz, P. (2009). *Abordagem Psicopatológica do Insucesso Escolar em alunos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.
 - Cunha, V., & Tourinho, E. (2010). Assertividade e Autocontrole: Interpretação Analítico-Comportamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 26 n. 2, pp. 295-304. Consultado a 29 de agosto de 2014 em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n2/a11v26n2.pdf>
 - Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2002). Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: indicadores sociométricos associados a frequência versus dificuldade. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 7, n. 1, p. 61-73. Consultado a 04 de setembro de 2014 em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a07.pdf>
 - Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2003a). Treinamento assertivo ontem e hoje. In C. E. Costa, J. C. Luzia & H. H. N. Sant' Anna (Orgs.), *Primeiros passos em análise do comportamento e cognição* (pp.149-160). Santo André: ESETec.
 - Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2003b). Assertividade, sistema de crenças e identidade social. *Psicologia em Revista, Belo Horizonte*, v. 9, n. 13, p. 125-136. Consultado a 4 de novembro de 2014 em

http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041214095307.pdf

- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2011). Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais. *In: Del Prette, A & Z. A. P. Prette (Orgs.), Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo* (pp. 19-56). São Paulo: Casa do Psicólogo. Consultado a 15 de outubro de 2014 em file:///C:/Users/Ana%20Moreira/Downloads/Habilidades_Sociais-libre.pdf
- Del Prette, Z. A., Paiva, M. L., & Del Prette, A. (2005). Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. *Revista Interações, 10* (20). Consultado a 07 de março de 2016 em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v10n20/v10n20a05.pdf>
- DeVellis, R. (1991). *Scale Development: Theory and Applications. Applied Social Sciences Methods Series*, Vol. 26. Newbury Park: Sage.
- Dias, M. (2008). *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais: Um Estudo no Ensino Superior*. Dissertação de Doutorado não publicada. Universidade de Aveiro.
- Diogo F., & Diogo, A. (Orgs.) (2013). *Desigualdades no Sistema Educativo. Percursos, Transições e Contextos*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (n.d.c). *Estatísticas da Educação 2012/2013*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) e Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE). Consultado a 8 de janeiro de 2015 em <http://www.arlindovsky.net/wp-content/uploads/2014/07/Estat%C3%ADsticas-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-2012-2013.pdf>
- Direção Regional da Educação (2015). *Pro Sucesso - Açores pela Educação - Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar*. Secretaria Regional da Educação e Cultura - Região Autónoma dos Açores. Consultado a 8 de janeiro de 2015 em <https://www.azores.gov.pt/NR/rdonlyres/452518FA-EE58-40B0-A752-356AF8F63FA3/870503/ProSucesso.pdf>

- Dixon, A. (1998). Ethological strategies for defense in animals and humans: their role in some psychiatric disorders. *British Journal of Medical Psychology*, 71, 417-445.
- Dixon, D., Tarbox, J., & Najdowski, A. (2009). Social Skills in Autism Spectrum Disorders. In Matson, J. (Ed.). *Social Behavior and Skills in Children* (pp. 117 – 140). New York: Springer.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books.
- Esteves, M. (2010). *Desconforto Subjetivo e Regulação Emocional nos Estudantes de Medicina Dentária em Portugal*. Dissertação de Mestrado não publicada. ISCTE. Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Fernandes, H. (2012). *Envolvimento do Aluno na Escola: um Estudo em Escolas de São Miguel*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores. Ponta Delgada.
- Fernandes, S. (2004). *Desenvolvimento profissional de professores de matemática do 2º ciclo do ensino básico: o insucesso escolar e estratégias para o minorar*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
- Fischer, G. (2002). *Os conceitos fundamentais da psicologia social*. Epigénese do desenvolvimento e Psicologia. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fleury, M., & Fleury, A. (2001). Construindo o Conceito de Competência. *Revista de Administração Contemporânea, edição especial*, pp: 183-196. Consultado a 21 de setembro de 2015 em <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Freitas, E. J. F. L. F., Simões, M. C. R., & Martins, A. P. L. (2011). Impacto de um programa de competências pessoais e sociais em crianças de risco. In *Libro de actas do XI congresso internacional galego-português de psicopedagogia, Corunha, 7-9 Set. 2011*. Consultado a 29 de agosto de 2014 em <file:///C:/Users/Ana%20Moreira/Downloads/Factores%20Determinantes%20dos%20Resultados%20Escolares%20dos%20Alunos%20e%20o%20Efeito%20Escol%20a%20->

- %20Resultados%20nos%20exames%20nacionais%20do%2009%20ano,%20na%20disciplina%20de%20Portugu%C3%AAs1.PDF
- Freitas, L., Franco, G., & Sousa, R. (2012). Programa de promoção da inteligência emocional no 1º ciclo do ensino básico. In Almeida, L., Silva, B., Franco, A. (Orgs.), *II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*. Braga: Universidade do Minho. Consultado a 16 de junho de 2015 em <http://webs.ie.uminho.pt/iisicpce/atas.pdf>
 - Gibbs, R., & Poskitt, J. (2010). *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review*. Ministry of Education, New Zealand. Consultado a 29 de novembro de 2015 em [file:///C:/Users/Ana%20Moreira/Downloads/940_Student%20Engagement%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Moreira/Downloads/940_Student%20Engagement%20(2).pdf)
 - Gonçalves, M. (2006). *Inteligência emocional em jovens estudantes do 12º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado não publicada. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
 - Greenacre, M., & Blasius, J. (2006). *Multiple Correspondence Analysis*. Chapman and Hall/CRC.
 - Gresham, F. M. (1982). Social skills instruction for exceptional children. *Theory into Practice*, Vol. 21 (2), pp.129-133. Consultado a 07 de novembro de 2014 em <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=7105f328-f331-4849-9a17-f7e0aa18f68e%40sessionmgr112&vid=1&hid=101>
 - Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67, 331–344.
 - 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. Consultado a 7 de novembro de 2014 a <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs00787-010-0139-z#/page-1>

- Haager, D., & Vaughn, S. (1995). Parent, Teacher, Peer, and Self-reports of the Social Competence of Students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 28, n. 4, pp. 205-215, 231.
- Jacennik, B. (2005). Measuring Children's Assertiveness from Conversational Samples. *Psychology of Language and Communication*, Vol. 9, No. 2. Consultado a 02 de dezembro de 2014 em http://www.plc.psychologia.pl/plc/plc/contents/fulltext/09-2_3.pdf
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: ASA.
- Jardim, M. (2007). *Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais: Estudo para a Promoção do Sucesso Académico*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro.
- Jesus, C. (2012). *Gestão de conflitos na escola*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Beja. Consultado a 16 de junho de 2015 em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3937/1/FINAL%20%20Projeto%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Klem, A., & Connel, J. (2004). Relationship Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement an Achievement. *Jornal of School Health*, 74 (7), 262-273. Consultado a 18 de Setembro de 2015 em http://www.irre.org/sites/default/files/publication_pdfs/Klem_and_Connell_2004_JOSH_article.pdf
- Kirst, L. (2011). *Investigating the relationship between assertiveness and personality characteristics*. Dissertação Académica para o grau de Bacharelato. University of Central Florida. Consultado a 16 de junho de 2015 em http://etd.fcla.edu/CF/CFH0004071/Kirst_Laura_K_201205_BS.pdf
- Leal, I., Antunes, R., Passos, T., Pais-Ribeiro, J., & Marôco, J. (2009). Estudo da Escala de Ansiedade, Depressão e Stresse para Crianças (EADS-C). *Psicologia, Saúde e Doenças*, 10 (2): 277-284. Consultado a 5 de janeiro de 2015 em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1094/1/PSD%202009%2010%282%29%20277-284.pdf>

- Lloyd, S. (1993). *Desenvolvimento em Assertividade – Técnicas Práticas para o Sucesso Pessoal*. Edição: Monitor Projetos e Edições, LDA.
- Lopes, P., Salovey, P., & Beers, M. (2005). Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction. *American Psychological Association*, Vol. 5, N. 1, 113 – 118. Consultado a 16 de junho de 2015 em <http://www-2.rotman.utoronto.ca/facbios/file/Lopes%20Salovey%20Cote%20Beers%20Emotion%202005%20-%20Copy.pdf>
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., & Quinn, M. (2006). *Competências sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Psiquilíbrios Edições.
- Loureiro, C. (2011). Treino de competências sociais – uma estratégia em saúde mental: conceptualização e modelos teóricos. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 6, 7-14. Consultado a 09 de outubro de 2014 em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpesm/n6/n6a02.pdf>
- Loureiro, C. (2013). Treino de competências sociais – uma estratégia em saúde mental: Técnicas e procedimentos para a intervenção. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 9, 41-47. Consultado a 08 de outubro de 2014 em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpesm/n9/n9a07.pdf>
- Maia, D., & Bortolini, M. (2012). O desenvolvimento da habilidade de assertividade e a convivência na escola: relato de experiência. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 373-388. Consultado a 29 de agosto em [file:///C:/Users/Ana%20Moreira/Downloads/3123-20837-1-PB%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Moreira/Downloads/3123-20837-1-PB%20(4).pdf)
- Martinez, L., & Ferreira, A. (2010). *Análise de Dados com o SPSS – Primeiros Passos*. Escolar Editora.
- Martins, M. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista da Educação*, Vol. XV, nº 2, 51-78. Consultado a 16 de junho de 2015 em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4343/1/Martins%20RE%202007.pdf>
- Martins, M. (2012). *“À descoberta...” Um programa de promoção de competências sociais e emocionais*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores. Ponta Delgada.

- Matos, C. (2012). *Ansiedade face aos testes em alunos do 1º ciclo do ensino básico: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Matson, J., Terlong, C., & Minshawi, N. (2008). Children with intellectual disabilities. In: Morris, R., & Kratochwill, T. (Eds.), *The Practice of Child Therapy*, Edition: 4th. Taylor & Francis Group.
- McLean, A. P. (1998). Assertiveness Homework for Couples. In L. L. Hecker & S. Deacon (Eds.), *The Therapist's Notebook: Homework, Handouts, and Activities*. (pp. 87-93). Binghamton, New York: The Haworth Press.
- Melo, M., Pereira, M., & Silvério, J. (2014). Impacto de um Programa de Competências em Alunos do 2º Ciclo de Escolaridade. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Vol. 18, N. 1, pp: 113-124. Consultado a 21 de setembro de 2015 em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a12.pdf>
- Meneses, H., & Lemos, M. (2011). SSRS: k-6 (P; Imp) | Social Skills Rating System: K-6 (Parent Form; Importance scale) — Versão portuguesa. In: Lemos, M., Gamelas, A., & Lima, J. (Eds.), *Instrumentos de Investigação Desenvolvidos, Adaptados ou Usados pelo Grupo de Investigação Desenvolvimental, Educacional e Clínica com Crianças e Adolescentes*. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Consultado a 16 de junho de 2015 em <https://www.mais-psi.com/sites/default/files/publications/Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Desenvolvimental,%20Educacional%20e%20Cl%C3%ADnica,%20com%20Crian%C3%A7as%20e%20Adolescentes.pdf>
- Michelson, L., & Wood, R. (1982). Development and Psychometric Properties of the Children's Assertive Behavior Scale. *Journal of Behavioral Assessment*. Vol.4, No 1. Consultado a 27 de dezembro de 2014 em http://download.springer.com/static/pdf/643/art%253A10.1007%252FBF01321378.pdf?auth66=1420659699_e4db0787ec6d139b9361bcf9c787e559&ext=.pdf
- Miranda, V., & Veiga, H. (2014). Consumo de substâncias psicoativas em agregados familiares e envolvimento escolar dos alunos. In *Atas do I Congresso*

- Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa. Consultado a 18 de setembro de 2015 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17648/1/Livro_Atas_ICIEAE_consumo%20de%20subst%C3%A2ncias%20psicoativas.pdf
- Molina, B. L., Valero, R., & Canales, I. S. (2011). Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación com el estatus sociométrico. *Psicothema*. Vol. 23, n.º 2, pp. 245-251. Consultado a 17 de setembro de 2015 em <http://www.psicothema.com/pdf/3878.pdf>
 - Monteiro, M. (2011). *Competências para a vida em Adolescentes: Avaliação da qualidade de vida relacionada com a saúde e da competência social*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve. Faro.
 - Moreira, P. (2004). *Ser Professor. Competências Básicas III*. Porto: Porto Editora.
 - Mota, N. (2013). *A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. Consultado a 17 de setembro de 2015 em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4085/1/NataliaMota.pdf>
 - Murphy, K. R., & Davidsholder, C. O. (1988). *Psychological Testing: Principles and Applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
 - Neto, R., Azzi, R., Basqueira, A., & Casanova, D. (2014). O ensino médio e as habilidades sociais: um estudo com a escala Messy. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 16 (2), 172 - 184. Consultado a 27 de dezembro de 2014 em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v16n2/15.pdf>
 - Nunes, L. (2011). *Prevenção da Indisciplina em Sala de Aula: Uma Proposta de Intervenção no Âmbito da Assertividade*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores. Ponta Delgada.
 - Paezy, M., Shahraray, M., & Abdi, B. (2010). Investigating the impact of assertiveness training on assertiveness, subjective well-being and academic achievement of Iranian female secondary students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1447 – 1450. Consultado a 25 de novembro de 2014 em <http://ac.els-cdn.com/S1877042810016794/1-s2.0-S1877042810016794->

- main.pdf?_tid=893dbdac-74ce-11e4-80a8-00000aab0f26&acdnat=1416939294_36092b7c27976db57fe7d385750095ac.
- Pasquali, L., & Gouveia, V. V. (1990). Escala de Assertividade Rattus: Adaptação Brasileira. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 6 (3), 233-249. Consultado a 27 de dezembro em http://www.vvgouveia.net/sp/images/Gouveia_1990_Escala_de_assertividade.pdf
 - Peneva, I., & Mavrodiev, S. (2013). Theoretical Analyses - A Historical Approach to Assertiveness. *Psychological Thought*, Vol. 6 (1), 3–26. Consultado a 2 de fevereiro de 2015 em [file:///C:/Users/Ana%20Moreira/Downloads/14-409-5-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Moreira/Downloads/14-409-5-PB%20(2).pdf)
 - Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, 119, 9-27. Consultado a 25 de novembro de 2014 em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01>
 - Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. (trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2005.
 - Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS (4ª ed.)*. Lisboa: Sílabo.
 - Pinto, C. (2011). *Socialização dos jovens e a convivência na escola*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Trabalho. Porto.
 - Pires, A. (2002). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa.
 - Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: quantitative & qualitative approaches*. London: Sage Publications.
 - Ribeiro, J., Honrado, A., & Leal, I. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de ansiedade, depressão e stress (EADS) de 21 itens de lovibond e lovibond. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5 (2), 229-239. Consultado a 19 de maio de 2015 em [file:///C:/Users/Ana%20Moreira/Downloads/Contribuicao_para_o_estudo_da_adaptacao_portuguesa_das_escalas_de_ansiedade_depressao_e_stress_EADS_de_21_itens_de_Lovibond_e_Lovibond%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Moreira/Downloads/Contribuicao_para_o_estudo_da_adaptacao_portuguesa_das_escalas_de_ansiedade_depressao_e_stress_EADS_de_21_itens_de_Lovibond_e_Lovibond%20(6).pdf)

- Rosa, B. (2013). *Causas de Abandono e Insucesso Escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Rotheram, M. J., Armstrong, M., & Booraem, C. (1982). Assertiveness Training in Fourth and Fifth-Grade Children. *American Journal of Community Psychology*, 10 (5), 567-582. Consultado a 25 de novembro de 2014 em http://download.springer.com/static/pdf/567/art%253A10.1007%252FBF00894145.pdf?auth66=1417203967_8a1538ca8e04f1d9b6036620b28c94c4&ext=.pdf
- Salter, A. (2002). *Conditioned reflex therapy: The classic book on assertiveness that began behavior therapy*. Gretna, LA: Wellness Institute, Inc.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. 3ª Ed. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda.
- Seifert, L. (2009). *Treino em Assertividade*. Edição: Monitor Projetos e Edições, LDA.
- 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. Consultado a 17 de setembro de 2014 em <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/1217686/index.pdf>
- Siegel, S., & Castellan, N. J. (1988). *NonParametric Statistics for the Behavioral Sciences*, McGraw-Hill, New York.
- Silva, C. (2011). *Ansiedade no meio escolar*. Monografia de Licenciatura. Universidade de Brasília.
- Silva, M. (2013). *Convivência escolar e clima relacional na escola: Condutas agressivas, ajustamento psicossocial e integração social em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Portalegre.
- Spence, S. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, Volume 8, (2), pp. 84-96. Consultado a 13 de novembro de 2014 em <http://www.psych.yorku.ca/whampson/4010/readings/Spence.pdf>
- Teodoro, M., Käppler, K., Rodrigues, J., Freitas, P., & Haase, V. (2005). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) and its Adaptation for Brazilian children and adolescents. *Interamerican Journal of Psychology*, Vol.

- 39, Num. 2, pp. 239-246. Consultado a 27 de dezembro de 2014 em <http://www.redalyc.org/pdf/284/28439207.pdf>
- Tonelotto, J. (2002). Aceitação e rejeição: percepção de escolares desatentos no ambiente escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, Vol. 6 Num. 2, pp. 141-148. Consultado a 17 de Setembro de 2015 em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v6n2/v6n2a04.pdf>
 - Trianes, M. V., Blanca, M. J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawa, M., & Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de Psicología*, 18 (2), 197-214. Consultado a 27 de dezembro de 2014 em <file:///C:/Users/Ana%20Moreira/Downloads/Relaciones%20entre%20evaluadores%20de%20la%20competencia%20social%20en%20preadolescentes-%20Profesores,%20iguales%20y%20auto.pdf>
 - Vagos, P. (2006). *Assertividade e Comportamento Assertivo: a Gestão do Eu, Tu, Nós*. Departamentos de Ciências de Educação – Universidade de Aveiro Consultado a 5 de setembro de 2014 em <http://pt.scribd.com/doc/58294833/assertividade-Paula-Vagos>
 - Vagos, P. (2010). *Ansiedade Social e Assertividade na Adolescência*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro.
 - Vagos, P., Rijo, D., Santos, I., & Marsee, M. (2014). Forms and Functions of Aggression in Adolescents: Validation of the Portuguese Version of the Peer Conflict Scale. *J Psychopathol Behav Assess*, 36:570 – 579. Consultado a 5 de setembro de 2014 em <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10862-014-9421-6#/page-1>
 - Veiga, F. H., Burden, R., Pavlovic, Z., Moura, H., & Galvão, D. (2014). Envolvimento dos alunos na escola: Análise em função dos direitos percebidos e ano de escolaridade. In F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, I. Festas, I. Janeiro, J. Nogueira, J. Conboy, M. Melo, C. Taveira, S. Bahía, S. Caldeira, & T. Pereira (Orgs), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 1916-1928). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Veiga, F., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S., & Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico — Sua Importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46-2, 31-47. Consultado a 11 de janeiro de 2015 em <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1735/1112>
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 441-445. Consultado a 11 de janeiro de 2015 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10032/1/EAE_nova%20escala_%20Moscovo%202013.pdf
- Vieira, D. (1997). *Desenvolvimento de competências sociais em contexto escolar: a avaliação de uma intervenção*. Consultado a 04 de setembro de 2014 em http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6594/1/RGP_1-63.pdf
- Wiersma, W. (1995). *Research Methods in Education: an introduction*, 6 th, Ed. Boston: Allyn and Bacon.

Fontes da Internet

- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (n.d. a). *Taxa de retenção e desistência, segundo o ciclo de estudo, por NUTS I e II (2000/01; 2012/13)*. Consultado a 8 de janeiro de 2015 em http://w3.dgeec.mec.pt/dse/eef/indicadores/Indicador_3_6.asp
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (n.d. b). *Ensino Básico -Taxa de retenção e desistência, por ciclo de estudo, em Portugal (2000/01 a 2012/13)*. Consultado a 8 de janeiro de 2015 em http://w3.dgeec.mec.pt/dse/eef/indicadores/Indicador_3_5.asp
- Observatório das Desigualdades (n.d.). *Abandono precoce de educação e formação: tendência de queda em Portugal e na Europa*. Consultado a 25 de

novembro de 2014 em <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=27>

Anexos

Anexo I - Protocolo de recolha de dados



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Nota: As escalas seguintes devem ser preenchidas pelo aluno

Neste caderno vais encontrar algumas escalas que procuram conhecer alguns comportamentos dos meninos da tua idade. Por favor, em cada afirmação apresentada assinala com uma cruz (X) a tua resposta. Não existem respostas certas ou erradas. Todas as respostas são verdadeiras, desde que sejam verdadeiras para ti. Deves ser o mais sincero que conseguires. A tua colaboração é muito importante para perceber melhor os meninos e para os ajudar.

Nome _____

Data _____

Idade _____

Sexo M _____ F _____

QCA

(Versão para investigação - Caldeira, S., Carvalho, C. & Martins, M. 2012)

Neste questionário vais encontrar onze frases com três opções de resposta. Lê as três opções de cada grupo e coloca uma cruz (X) no quadrado respeitante a essa frase. Não há respostas certas ou erradas, responde da maneira como tu te costumavas a comportar ou como te comportarias, se essa situação acontecesse contigo.

Escolhe só uma frase de cada grupo.

1. Quando dizem que sou simpático:

- digo *não sou nada*.
- digo *obrigado, também acho*.
- fico calado.

2. Quando um colega faz uma coisa boa:

- digo *sou capaz de fazer melhor do que tu*.
- digo *está mesmo bom*.
- fico calado.

3. Estou a jogar um jogo muito bem, mas um amigo diz “não sabes jogar”:

- e eu digo *és um parvo*.
- fico magoado e calo-me.
- e eu digo *eu acho que está bom*.

4. Vejo que um colega está triste:

- mas fico calado.
- e digo-lhe *pareces triste, posso ajudar?*
- por isso gozo com ele e digo *és um bebé*.

5. Estou preocupado com uma coisa e um colega diz-me “pareces preocupado” e eu respondo:

- não tens nada com isso, deixa-me*.
- não é nada*.
- sim estou preocupado, obrigado por perguntares*.

6. Estou a falar muito alto com um amigo e outro colega diz-me para falar mais baixo porque estou a incomodar:

- eu paro logo de falar.
- eu respondo *desculpa, vou falar mais baixo* e começo a falar mais baixo.
- eu respondo *se não estás satisfeito, vai-te embora* e continuo a falar alto.

7. Um colega meu que é muito irritante fez uma coisa que me aborreceu:

- eu grito-lhe *és um parvo, detesto-te.*
- fico calado.
- eu respondo *estou zangado, não gostei nada do que fizeste.*

8. Um colega tem um jogo que eu gostava de usar:

- digo *dá-me já o jogo.*
- mas não lhe peço emprestado.
- digo que gosto muito do jogo que ele tem e se ele me pode emprestar.

9. No meu grupo de amigos estão a falar sobre um assunto de que gosto muito:

- gostava de participar, mas fico calado.
- chego ao pé deles e digo *vocês não percebem nada disto, quem percebe sou eu.*
- gostava de participar então espero uma oportunidade para poder, também, falar sobre o assunto.

10. No recreio, vejo alguém a cair:

- rio-me e digo *olha por onde andas.*
- vou ter com ele e pergunto *estás bem? Precisas de ajuda?*
- não faço nada.

11. Eu rompi um livro e puseram as culpas no meu colega:

- eu fico calado.
- digo que fui eu.
- mas não quero saber *eles é que estão a errar ao culpá-lo a ele.*

Excelente! 😊

CABS

(Adaptação portuguesa de Children's Assertive Behavior Scale - CABS de Michelson & Wood, 1982, pelo Serviço de Aconselhamento Educacional da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa)

Vais agora responder a algumas perguntas sobre o que fazes em várias situações. Das 5 respostas à tua escolha, tu decides qual é a que é mais provável fazeres. Depois faz um círculo na resposta mais adequada para ti.

1. Alguém te diz “És muito simpático(a)”. Tu:

- a) Dizes: “Não, não sou assim tão simpático(a)”.
- b) Dizes: “Sim, acho que sou bestial”.
- c) Dizes: “Obrigado(a)”.
- d) Não dizes nada e coras.
- e) Dizes: “Obrigado(a), também acho”.

2. Alguém faz uma coisa que tu achas mesmo bom. Tu:

- a) Fazes como se não fosse assim tão bom e dizes “Não está mal”.
- b) Dizes “Está bom, mas podia estar melhor”.
- c) Não dizes nada.
- d) Dizes “Eu sou capaz de fazer muito melhor do que isso”.
- e) Dizes “Está mesmo bom”.

3. Estás a trabalhar numa coisa de que gostas e achas que está mesmo bom. Alguém te diz “Não gosto disso.” Tu:

- a) Dizes “És um parvo”.
- b) Dizes “Eu acho que está bom”.
- c) Dizes “Tens razão”, embora não estejas de acordo.
- d) Dizes “Eu acho que está ótimo. E o que é que tu tens com isso”.
- e) Sentes-te magoado(a), mas não dizes nada.

4. Esqueceste-te de trazer uma coisa que devias ter trazido. Dizem-te “Mas que parvo(a)! Qualquer dia esqueces-te da cabeça!” Tu:

- a) Dizes “Sou menos parvo(a) do que tu. E não tens nada com isto”.
- b) Dizes “Tens razão, às vezes sou mesmo parvo(a)”.
- c) Dizes “Se há aqui algum(a) parvo(a) és tu”.
- d) Dizes “Ninguém é perfeito. Não sou parvo(a) só porque me esqueci duma coisa”.
- e) Não dizes nada, ou finges que não ouviste.

5. Alguém com quem combinaste encontrar-te chega com 30 minutos de atraso, o que te aborrece. A pessoa não dá nenhuma explicação. Tu:

- a) Dizes “Estou aborrecido(a) por me teres feito esperar tanto tempo”.
- b) Dizes “já estava a ver quando é que chegavas!”.
- c) Dizes “É a última vez que espero por ti”.
- d) Não dizes nada.
- e) Dizes “És um parvo. Estás atrasado.”

6. Precisas que alguém te faça um favor. Tu:

- a) Não pedes nada.
- b) Dizes “Tens que me fazer isto”.
- c) Dizes “És capaz de me fazer isto, por favor” e depois explicas o que pretendes.
- d) Dás a entender que precisas que te façam um favor.
- e) Dizes “Quero que me faças isto”.

7. Alguém te pede que faças uma coisa que te impedirá de fazer aquilo que realmente queres fazer.

Tu:

- a) Dizes “Eu tinha outros planos, mas faço isso que me pedes”.
- b) Dizes “Nem penses. Vai pedir a outro.”
- c) Dizes “Está bem. Eu faço o que queres”.
- d) Dizes “Não estás bom! Desaparece!”.
- e) Dizes “Já fiz planos, talvez da próxima vez eu possa ajudar-te”.

8. Vês alguém que gostarias de conhecer. Tu:

- a) Chamas pela pessoa, dizendo-lhe que venha ter contigo.
- b) Aproximas-te da pessoa, apresentas-te e comesas a falar.
- c) Aproximas-te da pessoa e ficas à espera que ela fale contigo.
- d) Aproximas-te da pessoa e comesas a falar sobre coisas importantes que tu fizeste.
- e) Não dizes nada à pessoa.

9. Alguém que tu não conheces chega-se a ti e diz-te “Olá”. Tu:

- a) Dizes “O que é que queres?”
- b) Não dizes nada.
- c) Dizes “Não me chateies. Desaparece”.
- d) Dizes “Olá”, apresentas-te e perguntas quem ela é.
- e) Acenas, dizes “Olá” e continuas o teu caminho.

10. Sabes que alguém está preocupado. Tu:

- a) Dizes “Pareces preocupado. Posso ajudar?”
- b) Estás com ele, mas não dizes nada sobre a sua preocupação.
- c) Dizes “O que se passa contigo?”
- d) Não dizes nada e deixas a pessoa sozinha.
- e) Ris e dizes “Não passas duma criancinha”.

11. Tu estás preocupado(a) e alguém te diz “Pareces preocupado(a)”. Tu:

- a) Viras a cara e não dizes nada.
- b) Dizes “Não é nada contigo”.
- c) Dizes “Sim, estou preocupado(a). Obrigado(a) por perguntares”.
- d) Dizes “Não é nada”.
- e) Dizes “Estás preocupado, deixa-me”.

12. Acusam-te de um erro que outra pessoa fez. Tu:

- a) Dizes “Estás maluco”.
- b) Dizes “A culpa não foi minha. Foi outro que fez isso”.
- c) Dizes “Acho que a culpa não foi minha”.
- d) Dizes “Não fui eu; não sabes do que estás a falar”.
- e) Aceitas as culpas e não dizes nada.

13. Alguém te pede que faças uma coisa, que tu não sabes porque tem de ser feita. Tu:

- a) Dizes “Isso não faz sentido nenhum; não quero fazê-lo”.
- b) Fazes o que te pedem e não dizes nada.
- c) Dizes “Que estupidez, não faço nada disso”.
- d) Antes de o fazeres, dizes “Não percebo porque queres que faça isto”.
- e) Dizes “Se é isso que queres ...” e depois fazes o que te pediram.

14. Alguém te diz que acha que fizeste uma coisa muito bem feita. Tu:

- a) Dizes “Sim, normalmente sou melhor do que a maioria”.
- b) Dizes “Não foi assim nada de especial”.
- c) Dizes “É, eu sou o melhor”.

- d) Dizes “Obrigado(a)”.
- e) Ignoras e não dizes nada.

15. Alguém foi muito simpático contigo. Tu:

- a) Dizes “Foste mesmo simpático, obrigado”.
- b) Fazes como se não tivesse sido muito simpático e dizes “Obrigadinha”.
- c) Dizes “Trataste-me bem, mas não foi nada que eu não merecesse”.
- d) Ignoras e não dizes nada.
- e) Dizes “Mesmo assim não me trataste tão bem quanto eu mereço”.

16. Estás a falar muito alto com um amigo e alguém te diz “Desculpe, mas está a fazer muito barulho”. Tu:

- a) Paras de falar imediatamente.
- b) Dizes “Senão lhe agrada, vá-se embora” e continuas a falar em voz alta.
- c) Dizes “Desculpe, vou falar mais baixo” e passas a falar mais baixinho.
- d) Dizes “Desculpe” e paras de falar.
- e) Dizes “Está bem” e continuas a falar em voz alta.

17. Estás numa fila e passam-te à frente. Tu:

- a) Fazes um comentário do tipo “Há quem tenha muita lata” e não dizes nada à pessoa.
- b) Dizes “Vá para o fim da fila”.
- c) Não dizes nada à pessoa.
- d) Dizes em voz alta “Saia daí seu espertinho”.
- e) Dizes “Eu estava primeiro; por favor, vá para o fim da fila”.

18. Alguém fez alguma coisa que te aborreceu. Tu:

- a) Gritas “És um parvo, detesto-te”.
- b) Dizes “Estou zangado(a), não gostei nada do que fizeste”.
- c) Mostras-te magoado, sem dizer nada à pessoa.
- d) Dizes “Estou chateado(a), não gosto de ti”.
- e) Ignoras e não dizes nada.

19. Alguém tem uma coisa que tu gostavas de ter. Tu:

- a) Dizes-lhe que te dê essa coisa.
- b) Não pedes para a usar.
- c) Tiras-lhe essa coisa.
- d) Dizes à pessoa que gostarias de usar essa coisa e pedes-lhe.
- e) Fazes um comentário sobre o assunto, mas não pedes para a usar.

20. Alguém te pede emprestado uma coisa nova que tu não queres emprestar. Tu:

- a) Dizes “Não, isto é novo e eu não quero emprestá-lo; talvez noutra altura”.
- b) Dizes “Francamente não me apetece emprestar, mas se queres leva-a”.
- c) Dizes “Não, tens as tuas coisas”.
- d) Emprestas-lhe, embora sem nenhuma vontade.
- e) Dizes “Deves estar maluco!”

21. Um grupo está a conversar sobre um assunto de que tu gostas muito, e apetece-te entrar na conversa. Tu:

- a) Não dizes nada.
- b) Interrompes para começares logo a falar de como és bom nesse assunto.
- c) Aproximas-te e entras na conversa quando consegues uma oportunidade.
- d) Aproximas-te e esperas que reparem em ti.
- e) Interrompes para começares logo a falar de como gostas desse assunto.

22. Estás a fazer qualquer coisa de que gostas e alguém te pergunta “O que é que estás a fazer?”. Tu:

- a) Dizes “É uma coisa” ou “Não é nada”.
- b) Dizes “Não chateies, não vês que estou a trabalhar”.
- c) Continuas a trabalhar e não dizes nada.
- d) Dizes “Não é nada que te interesse”.
- e) Paras de trabalhar e explicas o que estás a fazer.

23. Vês alguém escorregar e cair. Tu:

- a) Ris-te e dizes “Porque é que não olhas para onde pisas?”
- b) Dizes “Estás bem? Posso fazer alguma coisa?”
- c) Dizes “O que foi?”
- d) Dizes “Estás mal!”
- e) Não fazes nada.

24. Bateste com a cabeça numa prateleira e magoaste-te. Perguntam-te “Estás bem?”. Tu:

- a) Dizes “Estou ótimo, deixa-me”.
- b) Não dizes nada e ignoras.
- c) Dizes “Porque é que não te metes na tua vida”.
- d) Dizes “Não, magoei-me na cabeça. Obrigado por perguntares”.
- e) Dizes “Não foi nada, estou bem”.

25. Tu fizeste um erro e acusam outra pessoa em vez de ti. Tu:

- a) Não dizes nada.
- b) Dizes “O erro é deles”.
- c) Dizes “Fui eu que tive a culpa”.
- d) Dizes “Não me parece que ele tenha feito isso”.
- e) Dizes “O problema é deles”.

26. Sentes-te ofendido por alguma coisa que te disseram. Tu:

- a) Afastas-te da pessoa sem dizer porquê.
- b) Dizes a essa pessoa que não volte a repeti-lo.
- c) Não dizes nada, embora te sintas magoado.
- d) Também a insultas e chamas-lhe um nome feio.
- e) Dizes que não gostas do que ele disse e que não volte a repeti-lo.

27. Alguém te interrompe muitas vezes quando estás a falar. Tu:

- a) Dizes “Desculpa, eu gostava de acabar o que estou a dizer”.
- b) Dizes “Isto não é justo; não posso falar?”.
- c) Interrompes essa pessoa, recomeçando a falar outra vez.
- d) Não dizes nada e deixas a pessoa falar.
- e) Dizes “Cala-te, eu estava a falar”.

Muito bem! 😊

ECEP
(Vagos, Rijo & Santos, 2014)

No questionário que se segue, todas as frases têm a ver com a convivência que crias com os teus colegas.
Por favor lê com atenção e assinala a resposta que mais se adequa a ti.
Não existem respostas certas ou erradas. Responde de acordo com o que achas mais verdadeiro.

	Assinala com um x a tua posição em relação a cada frase				
	Tem muito pouco haver comigo	Tem pouco haver comigo	Tem mais ou menos a ver comigo	Tem muito haver comigo	Tem tudo a ver comigo
1. Já bati em alguém para conseguir ganhar um jogo ou concurso.					
2. Gosto de gozar com os outros.					
3. Quando gozem comigo, sou capaz de fazer mal a alguém ou partir alguma coisa.					
4. Quando alguém me faz ficar zangado, sou capaz de falar mal dessa pessoa.					
5. Já comecei uma luta para conseguir o que quero.					
6. Já pus de parte, amigos, mesmo que não tenham feito nada.					
7. Sou capaz de inventar mentiras sobre os outros quando eles me fazem alguma coisa de mal.					
8. Quando alguém me faz mal, sou capaz de me meter numa luta.					
9. Para conseguir o que quero, já tentei fazer com que alguém ficasse mal visto.					
10. Quando alguém me chateia, digo aos meus amigos para deixarem de gostar dessa pessoa.					
11. Já ameacei alguém que me fez alguma coisa de mal.					
12. Quando bato num colega, sinto que os outros me acham forte e que me respeitam.					
13. Para ganhar alguma coisa, sou capaz de contar os segredos a alguém.					
14. Quando alguém me ameaça, acabo por me meter numa luta.					
15. Para me vingar de um amigo deixo de andar com ele e arranjo novos amigos.					
16. Quando um amigo me faz ficar zangado, sou capaz de lhe bater.					
17. Quando um amigo me irrita, sou capaz de escrever coisas más sobre					

ele e mostrar aos outros.					
18. Já ameacei alguém para conseguir o que quero.					
19. Para ser popular, sou capaz de dizer mentiras sobre os outros.					
20. Se um amigo me irrita, bato-lhe.					
21. Sou capaz de bater em alguém, mesmo que não me façam nada.					
22. Quando me zango com um amigo, tento que ele fique mal visto.					
23. Sou capaz de tirar os amigos aos outros para conseguir o que quero.					
24. Sou capaz de pensar bem como vou fazer mal aos outros.					
25. Quando um amigo me irrita, sou capaz de lhe atirar coisas.					
26. Quando digo mentiras sobre um amigo, sinto que isto me torna popular.					
27. Se me der jeito, sou capaz de bater em alguém.					
28. Tenho gosto em bater nos outros.					
29. Já disse mentiras sobre os outros para conseguir o que quero.					
30. Quando briguei e discuti com os outros foi porque não pensei antes.					
31. Se um amigo me irrita, conto os seus segredos.					
32. Deixo de falar com um amigo para conseguir que ele faça o que eu quero.					
33. Gosto de bater em miúdos mais pequenos do que eu.					
34. Quando um amigo me irrita, roubo-lhe os amigos.					
35. Ameaço um amigo, mesmo que ele não me faça nada.					
36. Quando me zango, bato num amigo.					
37. Luto com os outros quando me chamam nomes.					
38. Inventei mentiras sobre um amigo porque não parei para pensar.					
39. Já disse mal de um amigo, sem ele ter feito nada.					
40. Quando um amigo me irrita, deixo de falar com ele.					

Excelente! 😊

EADS-21

(Ribeiro, Honrado & Leal, 2004)

Por favor lê com atenção e assinala com uma cruz (x) a resposta que mais se adequa a ti. Não existem respostas certas ou erradas. Responde de acordo com o que aconteceu contigo durante a semana passada.

Assinala com um x a tua posição em relação a cada frase				
	Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte das vezes
1. Senti a minha boca seca.				
2. Senti dificuldades em respirar.				
3. Senti o corpo a tremer (por exemplo as mãos).				
4. Fiquei preocupado em ficar com muito medo e fazer papel de parvo.				
5. Senti-me quase a entrar em pânico.				
6. Senti o meu coração bater muito depressa, sem fazer exercício físico.				
7. Senti-me assustado sem ter tido um motivo para isso.				

Muito bem! 😊

QIEC

(Versão para investigação de C. Barreto Carvalho & S. N. Caldeira)

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

	Assinala com um X a tua posição em relação a cada frase				
	Nunca	Quase Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Quando estou triste sinto que o meu corpo fica mole e cansado.					
2. Quando sinto alegria o meu corpo fica cheio de energia.					
3. Quando estou com medo só me apetece fugir e chorar.					
4. As surpresas atrapalham-me porque não estou à espera delas.					
5. A minha raiva atrapalha-me nas brincadeiras.					
6. Tento fazer coisas divertidas para esquecer as coisas más que aconteceram.					
7. Quando estou com raiva penso em coisas boas para me distrair.					
8. Quando estou com medo não consigo fazer nada bem feito.					
9. Quando estou com medo tudo me parece perigoso.					
10. Quando estou com raiva tento resolver o problema.					
11. Quando as pessoas à minha volta estão felizes eu fico contente.					
12. Quando estou com raiva brigo com todos.					
13. Quando me fazem uma surpresa deixo de saber o que fazer e fico atrapalhado.					
14. Quando estou alegre só me apetece rir.					

15. Quando fico triste sinto-me atrapalhado na escola.					
16. Quando estou alegre costumo fazer coisas boas.					
17. Quando me sinto triste fico com o coração partido.					
18. Quando estou triste parece que fico mais pequenino.					
19. Quando estou alegre todas as pessoas sabem.					
20. Quando me sinto alegre parece que fico maior e mais forte.					
21. Quando me sinto triste a minha cabeça fica cheia de pensamentos.					
22. Consigo entender o que os meus amigos sentem, mesmo quando não concordam comigo.					
23. Quando estou triste ou me sinto em baixo costumo mostrar aos outros o que estou a sentir.					
24. Quando algum menino me enoja por ser diferente afasto-me dele.					
25. Fico feliz quando um amigo meu é elogiado.					
26. Se alguma coisa me enoja, sei que me vou afastar dela.					
27. Quando sinto nojo de alguma coisa ou de alguém penso “não gosto disso”.					
28. Fico confuso quando me fazem uma surpresa.					
29. Quando me acontece uma coisa má fico fora de mim e não controlo o meu comportamento.					
30. Já me senti alegre.					
31. Quando estou alegre parece que é mais fácil aprender coisas novas.					
32. Quando estou alegre sinto-me bem e parece que o meu corpo fica mais leve.					

Boa! 😊

EAE-E4D
(Veiga, 2013)

No questionário que se segue, todas as frases têm a ver com o teu envolvimento na escola. Por favor lê com atenção e assinala a resposta que mais se adequa a ti.
Não existem respostas certas ou erradas. Responde de acordo com o que achas mais verdadeiro.

Assinala com um x a tua posição em relação a cada frase						
	Total desacordo	Bastante em desacordo	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Bastante de acordo	Total acordo
1- Faço um plano do texto antes de o escrever.						
2- Comparo e relaciono o que aprendo numa disciplina com o que aprendo nas outras.						
3- Procuo saber mais sobre a matéria que aprendi na escola.						
4- Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.						
5- Estudo com frequência, mesmo que um teste não esteja próximo.						
6- A minha escola é um lugar onde não me sinto bem.						
7- A minha escola é um lugar onde faço amigos facilmente.						
8- A minha escola é um sítio onde gosto de estar.						
9- A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.						
10- A minha escola é um lugar onde me sinto só.						
11- Falto às aulas sem motivos.						
12- Vou para a escola mas fico no recreio a brincar.						
13- Perturbo as aulas de propósito.						
14- Sou mal-educado com o professor.						
15- Estou distraído nas aulas.						
16- Durante as aulas faço perguntas aos professores.						
17- Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.						
18- Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.						
19- Durante as aulas, intervenho para dizer as minhas opiniões.						
20- Dou ideias aos professores para melhorar as aulas.						

Conseguiu! 😊



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Este Questionário destina-se a meninos do primeiro ciclo do Ensino Básico e procura conhecer o modo como eles pensam acerca de si e como se comportam na escola.

As 2 páginas seguintes devem ser preenchidas pela administradora do processo de inquérito por questionário em colaboração com a professora, com base nos dados pessoais do aluno.

Dados Sócio Demográficos

1. Nome _____

2. Idade _____

3. Sexo Masculino Feminino

4. Ano de escolaridade _____ Escola _____ Turma _____

5. Com quem vive o aluno?

Ambos os pais

Com irmãos

Só com o pai

Numa Instituição

Só com a mãe

Com outras pessoas: Diga com quem, por favor _____

6. Tem irmãos?

Não

Sim. Quantos? _____ Que idade têm? _____

7. Qual a profissão da mãe? _____ e do pai? _____

8. Que habilitações académicas tem a mãe? Quantos anos de escola completou?

- Não sabe ler/escrever 3ºciclo/9ºano
 1ºciclo/4ªclasse Ensino secundário
 2ºciclo/6ºan Ensino superior

9. Que habilitações académicas tem o pai? Quantos anos de escola completou?

- Não sabe ler/escrever 3ºciclo/9ºano
 1ºciclo/4ªclasse Ensino secundário
 2ºciclo/6ºan Ensino superior

10. Qual a disciplina preferida do aluno? _____

11. Qual a disciplina de que o aluno menos gosta? _____

12. Registe no quadro abaixo a nota que o aluno teve, o ano passado e o período passado, nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

	No ano passado	No período passado
Português		
Matemática		
Estudo do Meio		

13. O aluno já reprovou algum ano? Não Sim

Se sim, indique na tabela em baixo o(s) ano(s) e o número de reprovações.

Ano de escolaridade				
Número de reprovações				

14. Nº de faltas no presente ano letivo? _____

Anexo II- Pedido de autorização à DRE para a
recolha de dados



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

Nossa ref.: DCE-ENT/2014/11

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

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

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

Contactos: 296 650 166 snc@uac.pt

]



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

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

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

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

Os nossos agradecimentos

Ponta Delgada, 7 de Dezembro de 2012

Doutora Suzana Nunes Caldeira

Anexo III- Autorização da DRE



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

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

Sua Referência

Sua Comunicação de

Nossa Referência

N. S-SRECC/2014/814

Angra Heroísmo

15 de Dezembro de 2014

ASSUNTO: AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE DADOS

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

Com os melhores cumprimentos,

O CHEFE DO GABINETE

Fernando Luís Cristiano Nunes da Silva

**Anexo IV- Documento entregue às unidades
orgânicas**



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação

Exmo./a. Senhor/a

Presidente do Conselho Executivo

Assunto: Colaboração em investigação

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

No âmbito dessa investigação, encontro-me de momento a realizar uma dissertação, intitulada *A Competência Social de Assertividade - Estudos no Primeiro Ciclo do Ensino Básico*, que, para além de contribuir para o trabalho mais vasto da equipa, é um dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, Especialidade de Contextos Educacionais – Mestrado promovido pela Universidade dos Açores.

Com vista à prossecução dos trabalhos, solicito a melhor cooperação de V^a. Excia, no sentido de auxiliar a recolha de dados na vossa escola, selecionada para integrar a amostra do estudo, (i) facilitando que os alunos do 3^o e 4^o ano preencham um protocolo de investigação e (ii) facultando dados acerca de participações disciplinares ocorridas nos últimos três anos letivos, com incidência no ano letivo de 2013/2014 (número de participações disciplinares por ano escolar e natureza das participações).

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

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

Com os melhores cumprimentos,

Ana Moreira.

Anexo V- Consentimento informado



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Estimado Encarregado/a de Educação

Vimos solicitar autorização para que o/a seu educando participe num estudo que ganhará visibilidade através de um dissertação de mestrado em curso no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, sobre condições para o sucesso escolar.

A realização deste trabalho mereceu o acordo e o consentimento da Secretaria Regional da Educação.

A participação do seu/sua educando é muito importante para melhor se compreender as eventuais dificuldades dos alunos em meio escolar. Essa participação consiste no preenchimento de um questionário, em sala de aula, num período que se estima de cerca de xxx minutos. Todos os questionários são anónimos e só participam os alunos que quiserem colaborar.

Espera-se que as conclusões que se venham a retirar desta investigação possam suscitar decisões e intervenções frutuosas relativamente ao meio escolar.

Gratos pela sua colaboração,

Ponta Delgada, X de X de 2015

Ana Moreira

(Mestranda em Psicologia da Educação)

Eu, _____, Encarregado/a do
aluno _____ da escola X, autorizo o
meu/a minha educando/a a participar no estudo sobre condições para o sucesso escolar.

Data: ___ / ___ / 2012 Assinatura _____

**Anexo VI- Disciplina preferida do aluno na
globalidade e por ano de escolaridade**

Qual a disciplina preferida do aluno?		Ano_Escolaridade		Total
		3º ano	4º ano	
Matemática	Nº de alunos	105	39	144
	% de alunos	23,0%	25,2%	23,5%
Língua Portuguesa	Nº de alunos	44	33	77
	% de alunos	9,6%	21,3%	12,6%
Estudo do Meio	Nº de alunos	134	38	172
	% de alunos	29,3%	24,5%	28,1%
Educação Física	Nº de alunos	92	33	125
	% de alunos	20,1%	21,3%	20,4%
Expressão Musical	Nº de alunos	3	2	5
	% de alunos	0,7%	1,3%	0,8%
Expressão Plástica	Nº de alunos	19	4	23
	% de alunos	4,2%	2,6%	3,8%
Inglês	Nº de alunos	6	1	7
	% de alunos	1,3%	0,6%	1,1%
Educação Moral e Religião Católica	Nº de alunos	4	0	4
	% de alunos	0,9%	0,0%	0,7%
Expressão Dramática	Nº de alunos	1	0	1
	% de alunos	0,2%	0,0%	0,2%
Não sabe/ Não responde	Nº de alunos	49	5	54
	% de alunos	10,7%	3,2%	8,8%
Total	Nº de alunos	457	155	612
	% de alunos	100,0%	100,0%	100,0%

**Anexo VII - Disciplina preferida do aluno na
globalidade e por sexo**

Qual a disciplina preferida do aluno?		Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
Matemática	Nº de alunos	87	57	144
	% de alunos	29,0%	18,3%	23,5%
Língua Portuguesa	Nº de alunos	16	61	77
	% de alunos	5,3%	19,6%	12,6%
Estudo do Meio	Nº de alunos	76	96	172
	% de alunos	25,3%	30,8%	28,1%
Educação Física	Nº de alunos	84	41	125
	% de alunos	28,0%	13,1%	20,4%
Expressão Musical	Nº de alunos	1	4	5
	% de alunos	0,3%	1,3%	0,8%
Expressão Plástica	Nº de alunos	10	13	23
	% de alunos	3,3%	4,2%	3,8%
Inglês	Nº de alunos	1	6	7
	% de alunos	0,3%	1,9%	1,1%
Educação Moral e Religião Católica	Nº de alunos	0	4	4
	% de alunos	0,0%	1,3%	0,7%
Expressão Dramática	Nº de alunos	1	0	1
	% de alunos	0,3%	0,0%	0,2%
Não sabe/ Não responde	Nº de alunos	24	30	54
	% de alunos	8,0%	9,6%	8,8%
Total		300	312	612

**Anexo VIII- Avaliação da Associação entre as
habilitações literárias dos pais e o sucesso escolar
dos alunos**

		Classificação que o aluno teve, o ano passado (2013-2014) na disciplina de Português.					Total
		Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Não sabe/ não responde	
Hab_lit_mãe	3ºciclo ou -	38	125	80	21	28	292
	ens. sec.e superior	2	39	62	47	19	169
Total		40	164	142	68	47	461

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	63,119 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	68,005	4	,000
Linear-by-Linear Association	,622	1	,430
N of Valid Cases	461		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,66.

		Classificação que o aluno teve, o ano passado (2013-2014) na disciplina de Matemática.					Total
		Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Não sabe/ Não responde	
Hab_lit_mãe	3ºciclo ou -	42	129	72	21	28	292
	ens. sec.e superior	6	47	51	45	20	169
Total		48	176	123	66	48	461

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	49,561 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	50,750	4	,000
Linear-by-Linear Association	,916	1	,339
N of Valid Cases	461		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,60.

		Classificação que o aluno teve, o ano passado (2013-2014) na disciplina de Estudo do Meio.					Total
		Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Não sabe/ Não responde	
Hab_lit_mãe	3ºciclo ou -	10	103	114	36	29	292
	ens. sec.e superior	0	23	56	72	18	169
Total		10	126	170	108	47	461

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	67,116 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	70,584	4	,000
Linear-by-Linear Association	,206	1	,650
N of Valid Cases	461		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,67.

		Classificação que o aluno teve, o ano passado (2013-2014) na disciplina de Português.					Total
		Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Não sabe/ não responde	
Hab_lit_pai	3ºciclo ou -	33	130	96	32	28	319
	ens. sec.e superior	2	23	37	30	10	102
Total		35	153	133	62	38	421

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,318 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	34,399	4	,000
Linear-by-Linear Association	,236	1	,627
N of Valid Cases	421		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,48.

Crosstab

Count

		Classificação que o aluno teve, o ano passado (2013-2014) na disciplina de Matemática.					Total
		Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Não sabe/ Não responde	
Hab_lit_pai	3ºciclo ou -	37	138	86	30	28	319
	ens. sec.e superior	4	28	28	32	10	102
Total		41	166	114	62	38	421

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,001 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	32,552	4	,000
Linear-by-Linear Association	,232	1	,630
N of Valid Cases	421		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,21.

		Classificação que o aluno teve, o ano passado (2013-2014) na disciplina de Estudo do Meio.					Total
		Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Não sabe/ Não responde	
Hab_lit_pai	3ºciclo ou -	9	95	128	58	29	319
	ens. sec.e superior	0	17	34	42	9	102
Total		9	112	162	100	38	421

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,011 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	26,702	4	,000
Linear-by-Linear Association	,003	1	,959
N of Valid Cases	421		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,18.

Anexo IX – Avaliação da associação entre o número de faltas e o sucesso escolar dos alunos

Nº de faltas		Classificação que o aluno teve, no período passado (2014-2015) na disciplina de Português.					Total
		Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Não sabe/ não responde	
0 a 3	Nº alunos	42	164	130	49	7	392
	Resíduos	-17.5	-7.9	18.3	8.2	-1.0	
4 a 40	Nº alunos	47	93	37	12	5	194
	Resíduos	17.5	7.9	-18.3	-8.2	1.0	
Total		89	257	167	61	12	586

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,113 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	31,194	4	,000
Linear-by-Linear Association	,092	1	,762
N of Valid Cases	586		

a. 1 cells (10.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.97.

Nº de faltas		Classificação que o aluno teve, o período passado (2014-2015) na disciplina de Matemática.					Total
		Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Não sabe/ não responde	
0 a 3	Nº alunos	58	152	117	58	7	392
	Resíduos	-18.3	-4.5	12.0	11.8	-1.0	
4 a 40	Nº alunos	56	82	40	11	5	194
	Resíduos	18.3	4.5	-12.0	-11.8	1.0	
Total		114	234	157	69	12	586

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,304 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	27,957	4	,000
Linear-by-Linear Association	,085	1	,770
N of Valid Cases	586		

a. 1 cells (10.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.97.

Nº de faltas		Classificação que o aluno teve, no período passado (2014-2015) na disciplina de Estudo do Meio.					Total
		Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Não sabe/ não responde	
0 a 3	Nº alunos	23	114	150	97	8	392
	Resíduos	-15.1	-13.1	9.5	19.4	-.7	
4 a 40	Nº alunos	34	76	60	19	5	194
	Resíduos	15.1	13.1	-9.5	-19.4	.7	
Total		57	190	210	116	13	586

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	38,984 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	39,459	4	,000
Linear-by-Linear Association	,001	1	,980
N of Valid Cases	586		

a. 1 cells (10.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.30.