

M<sup>a</sup> del Carmen Pérez-Fuentes, José J. Gázquez Linares, M<sup>a</sup> del Mar Molero, & Beatriz Ruiz Tomillero (Universidad de Almería)

**Escala de Atitudes Assertivas em Contexto Escolar**

Lúcia Nunes & Suzana N. Caldeira (Univ. dos Açores)

---

**Mesa 21: SALA 20**

**Simpósio: Inteligência Emocional: Investigação e Intervenção**

Coord.: Glória Franco (Univ. da Madeira)

**Inteligência Emocional: Duas Décadas de Discussão?**

Maria Glória Franco (Univ. da Madeira)

**A Inteligência Emocional: Um Estudo com Crianças de Idade Pré-Escolar**

Olga Carvalho & Maria Glória Franco (Univ. da Madeira)

**Inteligência Emocional: A Compreensão das Emoções em Crianças do Pré-Escolar**

Natalie dos Santos & Gloria Franco (Univ. da Madeira)

**Programa de Promoção da Inteligência Emocional no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Lénia Freitas, Glória Franco, & Raquel Sousa (Univ. da Madeira)

**Expressividade e Regulação Emocional em Alunos do Ensino Superior**

Maria da Glória Franco & Maria João Beja (Univ. da Madeira)

---

**Mesa 22: SALA 21**

Coord.: Iolanda Ribeiro (Univ. Minho)

**Desenvolvimento da Criança na Educação Infantil: Uma Proposta de Acompanhamento**

Adinete Sousa da Costa Mezzalira & Raquel Souza Lobo Guzzo (PUC Campinas, Brasil)

**Qualidade Afetiva das Interações Adulto-Criança durante a Leitura de Histórias: Avaliação de um Programa de Literacia Familiar**

Joana Cruz, Iolanda Ribeiro, & Fernanda Leopoldina Viana (C.M. de Matosinhos; Univ. do Minho)

**Adaptação do MHC-SF a Crianças – Um Estudo Exploratório**

Joana Sampaio de Carvalho

**O Conhecimento dos Outros e a Construção de si mesmo na Adolescência: Um Estudo Exploratório**

Maria João Carapeto & Guillem Feixas (Univ. Católica Portuguesa; Univ. de Barcelona, Espanha)

**Aprender a Compreender: Da Teoria à Prática Pedagógica**

Iolanda Ribeiro, Fernanda Viana, Irene Cadime, Ilda Fernandes, Albertina Ferreira, Sandra Santos, & Sara Brandão (Univ. do Minho)

**Avaliação do programa de promoção da literacia emergente: Ouvir as letras**

Céu Teixeira & Rui A. Alves (Univ. Porto)

---

# ESCALA DE ATITUDES ASSERTIVAS EM CONTEXTO ESCOLAR

L. Nunes (Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha)

S. N. Caldeira (Universidade dos Açores)

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta a Escala de Atitudes Assertivas em Contexto Escolar (EAACE). Este instrumento, com 34 itens, permite avaliar a assertividade dos alunos em ambiente escolar num total de quatro dimensões: auto-afirmação em situações de confronto; expressão de sentimentos; conversação social; e interacção com desconhecidos ou com situações novas. Estudos preliminares, realizados com 98 alunos dos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade sugerem que a escala apresenta boas qualidades psicométricas. A análise factorial permitiu identificar quatro factores que explicam 69.2% da variância total. Os resultados obtidos ao nível da consistência interna revelam-se apropriados: o *alpha* de Cronbach, para os 34 itens é .92; os coeficientes de correlação item/ dimensão (excluindo o próprio item) apresentam valores significativos de serem considerados. Neste momento prosseguem os estudos das características metrológicas da escala, com uma amostra mais ampla, no sentido de fortalecer o sentido da sua aplicação em contexto escolar.

## Introdução

A assertividade assume um papel de destaque na interacção social (Argyle, 1994; Bandeira & Quaglia, 2006; Villanueva, 2007), tendendo a traduzir-se em relações sociais adaptativas, produtivas, equilibradas e bem-sucedidas entre os diferentes parceiros (Vagos, 2010).

Definida por diferentes autores em termos do direito a ser tratado com dignidade e respeito, bem como o dever de fazer o mesmo em relação aos outros, num relacionamento social directo, honesto e apropriado (e.g., Galassi & Galassi, 1977; Lange & Jakubowski, 1980), a assertividade constitui um conceito que reflecte “uma preocupação genuína com os direitos de todos” (Alberti & Emmons, 1995, p.6), e “é em simultâneo um meio e um fim. Serve de elegante mediadora nas relações e torna-se em si mesma um fim quando nos afirmamos” (Guix, 2011, p.41). Trata-se, assim, de uma competência social que “permite às pessoas controlarem o que se passa nos encontros sociais, influenciar as pessoas sem agressão e sem danificar a relação” (Argyle, 1994, p. 121).

No contexto escolar, a competência de assertividade tem evidenciado reforçar a auto-estima (Bandeira, Quaglia, Bachetti, Ferreira & Souza, 2005; Stake, DeVille & Pennell, 1983), contribuir para a diminuição da ansiedade e para um maior grau de controlo sobre os próprios comportamentos (Bandeira *et al.* 2005), concorrer para a melhoria dos resultados académicos dos alunos (Paezy, Shahraray & Abdi, 2010) e prevenir ou minorar os problemas de disrupção e indisciplina (Espinosa, 2006).

Ao invés, a falta de assertividade, entendida por Jardim e Pereira (2006) como a manifestação de comportamentos inadequados socialmente, potencializa efeitos negativos, na medida em que pode gerar pensamentos disfuncionais, emoções negativas e comportamentos ineficazes, e tende a traduzir-se em baixo rendimento escolar, indisciplina e rejeição dos pares e/ou dos adultos. Também para Casares (2009<sup>a</sup>), dificuldades de relacionamento interpessoal, devidas a falta de assertividade, estão na base de muitos problemas de indisciplina.

Estes resultados, associados à ideia já consolidada de que a assertividade é passível de aprendizagem (e.g., Casares, 2009<sup>a</sup> e <sup>b</sup>), com particular vantagem se a mesma ocorrer no período da infância e da adolescência (Espinosa, 2006), eventualmente em situações formais (e.g. Caballo, 2007; Duckworth & Mercer, 2006), suscita a possibilidade de o contexto escolar e a sala de aula poderem constituir locais, por excelência, para a aprendizagem dessa competência. Ao aprenderem a comunicar assertivamente, os alunos podem, não só melhorar o relacionamento com os pares e com o professor, como também os comportamentos de desvio às regras de trabalho na aula, atendendo a que, como já mencionado, dotar os alunos de competência social e, em particular, da assertividade, permite prevenir a disrupção escolar (eg: Espinosa, 2006; Rotheram, Armstrong & Booraem, 1982).

No entanto, importa deter instrumentos que permitam avaliar e aferir progressos efectuados no desenvolvimento dessa competência. Embora diversos instrumentos de medida já tenham sido construídos, muitos deles têm visado uma população clínica (e.g. Bandeira & Tremblay, 1988) ou não foram validados para o contexto cultural português (e.g. Ayres, 1994), nem visaram o contexto escolar.

Para suprir esta necessidade elaborou-se a Escala de Atitudes Assertivas em Contexto Escolar (E.A.A.C.E.). A E.A.A.C.E. foi construída com base na revisão de literatura sobre assertividade e em dados provenientes do domínio de estudos do comportamento disciplinar.

No respeitante à assertividade, diferentes autores consultados concordam que se trata de um conceito multidimensional, no entanto não são unânimes na operacionalização das suas dimensões.

Galassi e Galassi (1977) agrupam os comportamentos assertivos em três categorias: expressar sentimentos positivos (cumprimentar e receber cumprimentos; expressar amor, agrado e afecto; iniciar e manter conversas); auto-afirmação (expressar direitos legítimos; recusar pedidos; expressar opiniões pessoais); expressar sentimentos negativos (expressão justificada de aborrecimento e desagrado; expressão justificada de raiva).

Michelson, Sugai, Wood e Kazdim (1983) avaliam o comportamento assertivo e o estilo de relacionamento (passivo, assertivo ou agressivo) em crianças (a partir dos 6 anos de idade) e adolescentes em cinco factores: expressar e responder a afirmações positivas; expressar e responder a afirmações negativas; dar e seguir instruções e/ou pedidos; iniciar e manter conversas e escutar os outros durante a conversa; e expressar e responder a sentimentos e/ou afirmações de simpatia.

Por sua vez, Vagos e Pereira (2010) operacionalizam a assertividade em quatro domínios: expressão de sentimentos positivos; expressão de sentimentos negativos; reconhecimento e gestão de limitações pessoais; e tomada de iniciativa em situações sociais.

Casares (2009<sup>a</sup>) identifica cinco características gerais da assertividade: defesa dos próprios direitos; respeito pelos direitos dos outros; atingir os próprios objectivos; expressar opiniões, sentimentos e pensamentos; e resolução de conflitos.

Jardim e Pereira (2006) propõem oito aspectos comportamentais a ter em conta na avaliação da assertividade: conversar; expressar sentimentos; fazer pedidos; responder a pedidos; resistir à pressão; aceitar uma crítica; escutar activamente; e pedir desculpas.

Da revisão de literatura efectuada por Caballo (2007), o autor ressalta doze “dimensões comportamentais” da assertividade mais geralmente aceites: cumprimentar; aceitar cumprimentos; fazer pedidos; expressar amor, agrado e afecto; iniciar e manter conversas; defender os próprios direitos; recusar pedidos; expressar opiniões pessoais, incluindo o desacordo; expressão justificada de incómodo, desagrado ou enfado; pedir uma mudança de comportamento a outro; desculpar-se ou admitir ignorância; e enfrentar as críticas. A estas dimensões, o autor acrescenta mais duas: solicitar um trabalho de forma satisfatória; e falar em público.

Alberti e Emmons (1995) referem aspectos comportamentais da assertividade, tais como: expressar sentimentos; expressar opiniões pessoais; atingir os próprios objectivos respeitando os outros; interagir com desconhecidos; defender os próprios direitos respeitando os dos demais; e recusar pedidos.

Ainda que não haja unanimidade na operacionalização das dimensões da assertividade, verifica-se, de acordo com Caballo (2007) e Del Prette e Del Prette (2009), que os comportamentos observáveis nas interações sociais constituem o objecto de análise, por excelência, da assertividade.

Em termos dos dados provenientes do domínio de estudos do comportamento disciplinar, observa-se que a indisciplina é frequentemente definida como um “fenómeno relacional e interactivo” (Amado, 2001, p.43), ou como comportamentos denotadores de um “bloqueio de sociabilidade cooperativa” (Veiga, 2001, p.60), cujas repercussões excedem os indivíduos sobre os quais se centra a acção, isto é, professor(es) e aluno(s), originado um clima de aula tenso e com más relações interpessoais entre professores e alunos, entre os alunos e, em muitos casos, entre os próprios professores (García, 2006).

São várias as propostas de categorização dos comportamentos de indisciplina (e.g. Estrela, 1986; Amado, 2011; Amado & Freire, 2009; García 2006; Nascimento, 2007; Renca, 2008) que, pese embora algumas diferenças entre elas, tendem a convergir no apontar para aspectos normo-produtivos e relacionais. Isto é, normas e regras cuja ruptura ou violação comporta consequências negativas para o fluir da aula, para o processo de ensino-aprendizagem, bem como enquadramentos relacionais alternativos demonstrativos de dificuldades e agressividade nas relações humanas.

Em termos mais concretos, em algumas investigações (e.g. Caldeira, 2007; Nunes 2011), observou-se que a categoria de comportamentos de indisciplina mais saliente respeita às regras de trabalho na sala de aula, com incidência no desvio às regras da comunicação verbal, embora a perturbação da relação entre pares e da relação professor-aluno também constitua, com alguma regularidade, objecto de advertência e

punição disciplinar, sendo, ainda, nesta componente relacional que tendem a ocorrer situações consideradas de maior severidade.

Foi este o enquadramento que contribuiu para o processo a construção da E.A.A.C.E. e para os primeiros estudos sobre as suas propriedades psicométricas.

## **Método**

### *Objectivos*

A E.A.A.C.E. visa a avaliação da competência de assertividade no dia-a-dia escolar. Neste texto procura-se dar conta do andamento inicial do processo de desenvolvimento da escala, na sua versão de investigação, e dos primeiros estudos sobre as suas propriedades psicométricas.

### *Amostra*

A E.A.A.C.E. destina-se a alunos que frequentem o 3.º ciclo do Ensino Básico em Portugal. Deste modo, a versão de investigação da escala foi aplicada a 98 alunos repartidos pelos três anos de escolaridade que definem esse ciclo de Ensino: 25 alunos do 7º ano, 49 alunos do 8º ano, e 24 alunos do 9º ano. No entanto, a definição e construção dos itens contou, ainda, com a colaboração de três professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e de mais 5 alunos do 9.º ano de escolaridade.

### *Instrumento*

A E.A.A.C.E. permite avaliar a assertividade dos alunos através de um total de 34 itens numa escala de resposta de *Likert* (1 – *Nunca*; 2 – *Poucas vezes*; 3 – *Algumas vezes*; 4 – *A maior parte das vezes*; 5 – *Sempre*).

Os 34 itens descrevem comportamentos ou sentimentos que ocorrem no quotidiano escolar e contribuem para quatro dimensões que emergiram, inicialmente, de um trabalho de análise e de síntese sobre a revisão de literatura, conjugando-se contributos de diferentes autores (e.g., Alberti & Emmons, 1995; Caballo, 2007; Casares, 2009<sup>b</sup>; Galassi & Galassi, 1977), vindo, posteriormente, a merecer confirmação empírica, através da análise factorial.

A primeira dimensão, “Auto-Afirmação em Situações de Confronto”, é entendida como a capacidade de defender os direitos do próprio em situações em que existem pontos de vista divergentes e de controlar comportamentos agressivos. A segunda dimensão, “Expressão de Sentimentos”, é definida como a capacidade de tomar consciência dos próprios sentimentos e de os expressar de forma clara e autêntica. A terceira dimensão, “Conversação Social”, corresponde à capacidade de expressar adequadamente opiniões, necessidades ou insatisfações. Por último, a quarta dimensão, “Interacção com Desconhecidos ou com Situações Novas”, é definida como a capacidade de auto-afirmação em contextos relacionais com pessoas desconhecidas e/ou em situações novas.

### *Procedimentos*

No processo de formulação dos itens teve-se em conta o número de itens a incluir na versão definitiva do instrumento (cerca de trinta), pelo que se procedeu à formulação de sessenta, equitativamente distribuídos pelas quatro dimensões em análise. Procurou-se formular os itens tendo em consideração os princípios referidos por Almeida e Freire (2000), nomeadamente, objectividade, simplicidade, relevância, abrangência da amplitude do domínio a avaliar, credibilidade e clareza.

Para se testar o instrumento relativamente à amplitude do domínio a avaliar, procedeu-se à apreciação dos sessenta itens por um conjunto de três juizes, todos professores do 3.º ciclo do Ensino Básico. Analisadas, em conjunto com os juizes, algumas discordâncias, procedeu-se à reformulação de alguns itens, indo ao encontro das sugestões que foram apresentadas, tendo-se obtido um grau de concordância de 95%.

Submeteu-se também o conjunto dos itens a cinco alunos do 9.º ano de escolaridade, todos com nível negativo na disciplina de Língua Portuguesa, através do “método de reflexão falada”, tendo os alunos apreciado o conteúdo e a forma dos itens em termos da sua clareza e compreensibilidade (Almeida & Freire, 2000). Recolhidas as impressões e as sugestões dos alunos procedeu-se à reformulação da redacção de alguns dos itens da Escala.

Os estudos preliminares das propriedades psicométricas da Escala foram realizados a partir da sua aplicação a 98 alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico, em contexto de sala de aula. Os alunos preencheram individualmente a Escala durante o tempo lectivo e os dados produzidos permitiram, então, iniciar a análise quantitativa.

## **Resultados**

Os resultados que aqui se apresentam reportam-se, sobretudo, a estudos centrados nos itens e à estrutura factorial do instrumento. Apresentam-se resultados para a Escala com 34 itens, pois os procedimentos qualitativos anteriormente descritos, a par do estudo da dispersão das respostas dadas pelos 98 alunos aos 60 itens, contribuíram para se eliminar tanto aqueles que não eram claros do ponto de vista da sua formulação, como os que tendiam a produzir respostas essencialmente situadas na posição central.

No Quadro I incluem-se os resultados da média, do desvio padrão e da correlação item-dimensão dos 34 itens que definem a E.A.A.C.E..

Quadro I – Média, desvio padrão e correlação item-dimensão dos itens da EACCE da amostra de alunos de 3.º ciclo do Ensino Básico (n=98)

Itens	M	Dp	Correlação item-dimensão
1 - Quando os colegas me fazem críticas com as quais não concordo, digo-lhes que estão a ser injustos comigo e explico-lhes as minhas razões.	3.1	0.95	0.72**
2 - Participo facilmente numa conversa com os meus colegas.	3.7	1.05	0.86**
3 - Quando a aula é dada por um professor diferente, sinto-me à vontade para colocar as minhas dúvidas.	3.4	1.10	0.78**
4 - Quando os meus colegas fazem algo de bom, elogio-os.	4.1	0.94	0.71**
5 - Quando um colega me chama nomes que me incomodam, digo-lhe que não quero que me trate dessa forma.	3.6	1.09	0.80**
6 - Quando um professor me cumprimenta, cumprimento-o também.	3.8	1.03	0.81**
7 - Quando preciso falar com algum professor que não conheço, sinto-me à vontade para falar com ele.	3.4	1.17	0.81**
8 - Agradeço os elogios que os meus colegas me fazem.	4.1	0.86	0.83**
9 - Quando estou com um grupo de colegas e um deles está a ser incomodado pelos outros, defendo-o.	3.6	0.96	0.87**
10 - Quando estou a fazer um trabalho com os meus colegas, não tenho dificuldades em expressar a minha opinião.	3.9	1.03	0.69**
11 - Quando tenho necessidade de fazer uma pergunta a um colega que não conheço, consigo fazê-la sem dificuldade.	3.0	1.00	0.64**
12 - Quando estou mal-humorado digo-o aos meus colegas para que estes não pensem que estou chateado(a) com eles.	3.7	1.05	0.72**
13 - Quando um colega me faz um pedido que considero inadequado, sou capaz de lhe dizer que não o faço.	3.5	1.04	0.76**
14 - Quando tenho necessidade de falar perante a turma, faço-o com facilidade.	3.2	1.03	0.68**
15 - Quando tenho necessidade de fazer uma pergunta a um professor que não conheço, consigo fazê-la sem dificuldade.	3.1	0.95	0.74**
16 - Agradeço os elogios que os professores me fazem.	3.9	0.99	0.70**
17 - Quando os meus colegas me criticam por alguma coisa que eu fiz de errado, e vejo que têm razão para me criticarem, peço-lhes desculpa pela minha atitude.	3.4	0.92	0.84**
18 - Quando tenho necessidade de pedir um favor a um colega, peço-o sem qualquer dificuldade.	3.7	1.04	0.84**
19 - Quando entro num local onde estão colegas desconhecidos, cumprimento-os sem dificuldade.	2.7	1.25	0.66**
20 - Quando tiro uma nota boa num teste e fico contente, consigo expressar o meu contentamento ao professor.	3.8	1.03	0.79**
21 - Quando os meus colegas gozam comigo, controlo a minha agressividade e digo-lhes que não concordo com o que estão a fazer.	3.4	0.99	0.82**
22 - Quando um colega me pede para lhe explicar um exercício, faço-o de bom agrado.	3.8	0.95	0.67**
23 - Quando entro num local onde estão professores desconhecidos, cumprimento-os sem dificuldade.	3.0	1.07	0.75**
24 - Quando tiro uma nota boa num teste e fico contente, consigo expressar o meu contentamento aos meus colegas.	3.8	1.07	0.78**
25 - Quando os meus colegas me pressionam para responder ao professor de uma forma agressiva, digo-lhes que não estão a ser correctos e não faço o que eles sugerem.	3.5	1.04	0.77**
26 - Quando um professor me faz uma pergunta à qual não sei responder, admito que não sei.	3.7	1.01	0.58**
27 - Quando preciso de um material ou de um objecto que pertence a um colega que não conheço, não tenho dificuldade em lho pedir emprestado.	3.1	1.14	0.77**
28 - Quando um colega me pede para dizer como me estou a sentir, não tenho dificuldade em expressar os meus sentimentos.	3.6	0.98	0.62**

Itens	M	Dp	Correlação item-dimensão
29 - Sou capaz de sugerir a um colega que mude um comportamento que ele está a ter e que me parece inapropriado.	3.4	0.90	0.80**
30 - Quando converso com os meus colegas, ouço com atenção o que eles dizem.	3.1	1.06	0.65**
31 - Num grupo de colegas desconhecidos, sinto-me à vontade para falar.	2.9	1.20	0.85**
32 - Quando um colega me ajuda num trabalho, expresso-lhe o meu agradecimento.	3.7	0.98	0.82**
33 - Quando os meus colegas discutem entre si, chamo-os à razão, e procuro resolver a situação de modo a que ninguém saia prejudicado.	3.1	0.89	0.71**
34 - Quando não gosto da atitude de um colega, expresso-lhe o meu descontentamento.	3.6	1.19	0.70**

\*\* Correlação significativa para  $p=0.01$

Observa-se que as médias dos itens registam uma inflação relativamente ao ponto central da escala (2.5), verificando-se, no entanto, uma razoável dispersão dos resultados (valor do desvio-padrão em torno de 1). Os coeficientes de correlação item-dimensão (excluindo o próprio item) apresentam valores significativos de serem considerados. Para o *alpha* de Cronbach obteve-se o valor de 0.92 para os 34 itens, sendo este valor apontado na literatura como muito bom (Pestana & Gageiro. 2005).

Para avaliação da validade da escala, procedeu-se a uma análise factorial dos itens (método de componentes principais, com rotação varimax). A partir desta análise identificaram-se quatro factores que, no seu conjunto, explicam 69.2% da variância dos resultados. Esta estrutura factorial corresponde e replica as dimensões definidas a partir da revisão da literatura.

Nos Quadro II a V apresentam-se os itens que integram cada um dos factores e respectiva saturação.

Quadro II – Factor 1: Auto-Afirmação em Situações de Confronto

Itens	Valor Matx	Variância	Alpha
9 - Quando estou com um grupo de colegas e um deles está a ser incomodado pelos outros, defendo-o.	0.90	19.03%	0.95
21 - Quando os meus colegas gozam comigo, controlo a minha agressividade e digo-lhes que não concordo com o que estão a fazer.	0.89		
17 - Quando os meus colegas me criticam por alguma coisa que eu fiz de errado, e vejo que têm razão para me criticarem, peço-lhes desculpa pela minha atitude.	0.86		
5 - Quando um colega me chama nomes que me incomodam, digo-lhe que não quero que me trate dessa forma.	0.86		
29 - Sou capaz de sugerir a um colega que mude um comportamento que ele está a ter e que me parece inapropriado.	0.85		

25 - Quando os meus colegas me pressionam para responder ao professor de uma forma agressiva, digo-lhes que não estão a ser correctos e não faço o que eles sugerem.	0.81		
13- Quando um colega me faz um pedido que considero inapropriado, sou capaz de lhe dizer que não o faço.	0.81		
33 - Quando os meus colegas discutem entre si, chamo-os à razão, e procuro resolver a situação de modo a que ninguém saia prejudicado.	0.77		
1 - Quando os colegas me fazem críticas com as quais não concordo, digo-lhes que estão a ser injustos comigo e explico-lhes as minhas razões.	0.73		

Quadro III – Factor 2: Expressão de Sentimentos

Itens	Valor Matx	Variância	Alpha
32 - Quando um colega me ajuda num trabalho, expresso-lhe o meu agradecimento.	0.86	17,50%	0.93
8 - Agradeço os elogios que os meus colegas me fazem.	0.85		
24 - Quando tiro uma nota boa num teste e fico contente, consigo expressar o meu contentamento aos meus colegas.	0.84		
20 - Quando tiro uma nota boa num teste e fico contente, consigo expressar o meu contentamento ao professor.	0.83		
4 - Quando os meus colegas fazem algo de bom, elogio-os.	0.80		
12 - Quando estou mal-humorado digo-o aos meus colegas para que estes não pensem que estou chateado(a) com eles.	0.80		
16 - Agradeço os elogios que os professores me fazem.	0.77		
34 - Quando não gosto da atitude de um colega, expresso-lhe o meu descontentamento.	0.71		
28 - Quando um colega me pede para dizer como me estou a sentir, não tenho dificuldade em expressar os meus sentimentos.	0.53		

Quadro IV – Factor 3: Conversação Social

Itens	Valor Matx	Variância	Alpha
2 - Participo facilmente numa conversa com os meus colegas.	0.91	16,57%	0.93
6 - Quando um professor me cumprimenta, cumprimento-o também.	0.88		
18 - Quando tenho necessidade de pedir um favor a um colega, peço-o sem qualquer dificuldade.	0.88		
22 - Quando um colega me pede para lhe explicar um exercício, faço-o de bom agrado.	0.73		
14 - Quando tenho necessidade de falar perante a turma, faço-o com facilidade.	0.73		
30 - Quando converso com os meus colegas, ouço com atenção o que eles dizem.	0.69		
10 - Quando estou a fazer um trabalho com os meus colegas, não tenho dificuldades em expressar a minha opinião.	0.68		
26 - Quando um professor me faz uma pergunta à qual não sei responder, admito que não sei.	0.66		

Quadro V – Factor 4: Interação com Desconhecidos ou com Situações Novas

Itens	Valor Matx	Variância	Alpha
31 - Num grupo de colegas desconhecidos, sinto-me à vontade para falar.	0.90	16,06%	,93
27 - Quando preciso de um material ou de um objecto que pertence a um colega que não conheço, não tenho dificuldade em lho pedir emprestado.	0.86		
7 - Quando preciso falar com algum professor que não conheço, sinto-me à vontade para falar com ele.	0.86		
3 - Quando a aula é dada por um professor diferente, sinto-me à vontade para colocar as minhas dúvidas.	0.81		
23 - Quando entro num local onde estão professores desconhecidos, cumprimento-os sem dificuldade.	0.78		
15 - Quando tenho necessidade de fazer uma pergunta a um professor que não conheço, consigo fazê-la sem dificuldade.	0.78		
11 - Quando tenho necessidade de fazer uma pergunta a um colega que não conheço, consigo fazê-la sem dificuldade.	0.73		
19 - Quando entro num local onde estão colegas desconhecidos, cumprimento-os sem dificuldade.	0.72		

A leitura dos Quadros II a V informa que o primeiro factor “Auto-Afirmação em Situações de Confronto” explica 19.03% da variância, sendo constituído por 9 itens e com um de *alpha* de Cronbach de 0.95, que pode ser considerado muito bom em termos de consistência; o segundo factor “Expressão de Sentimentos” explica 17.50% da variância, sendo também constituído por 9 itens e apresentando um valor de *alpha* de Cronbach de 0.93, igualmente considerado muito bom em termos de consistência; o terceiro factor “Conversação Social” explica 16.57% da variância, sendo constituído por 8 itens e apresentando também um de *alpha* de Cronbach igual a 0.93; o quarto factor “Interacção com Desconhecidos ou com Situações Novas” explica 16.06% da variância, sendo identicamente constituído por 8 itens e com um de *alpha* de Cronbach de 0.93.

A validade interna da E.A.A.C.E., avaliada a partir da consistência interna e da análise factorial, parece satisfatória, pelo que o instrumento parece adequado ao fim a que se destina.

### **Discussão e Conclusões**

Como referem Simões, Almeida e Gonçalves (1999, p. 7) “o processo de validação de provas de avaliação psicológica é ... interminável”. No caso da E.A.A.C.E., apenas se deram os primeiros passos nesse sentido, que não deixam, contudo, de ser encorajadores. Para se operar a passagem de versão de investigação a instrumento de avaliação importa, contudo, prosseguir com a recolha de dados e com o tratamento dos mesmos, para além, naturalmente, de se manter uma focagem nos desenvolvimentos teóricos na área.

Expandir a recolha de dados a uma amostra de alunos mais ampla e diversificada é um aspecto fundamental para se dispor de normas que permitam avaliar a assertividade dos alunos em contexto escolar. Só deste modo se poderão conhecer

pontuações que arrisquem corresponder a ou denotem padrões desajustados e, em consequência, denunciem a necessidade de criação de oportunidades de aprendizagem de comportamentos de interação social, ou da intensificação das oportunidades existentes. A aplicação em amostras mais vastas irá ainda permitir análises psicométricas que contribuam para o estudo aprofundado da validade, precisão e sensibilidade da Escala.

Com efeito, neste domínio, muito ainda há a fazer, tanto ao nível das análises dos itens, como em termos de aferição dos resultados, afigurando-se de particular relevância a obtenção de dados no âmbito da validade externa, para se manter o objectivo da utilidade prática do instrumento.

### **Referências bibliográficas**

- Alberti, R. & Emmons, M. (1995). *Your perfect right: a guide to assertive living*. California: Impact Publishers.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – compreender para prevenir*. Coimbra: Edições Almedina.
- Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- Argyle, M. (1994). *The psychology of interpersonal behaviour*. London: Penguin Books.
- Ayres, L. (1994). Uma escala brasileira para a medida de assertividade. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.
- Bandeira, M. & Quaglia, M. (2006). Comportamento assertivo: relações com ansiedade, locus de controle e auto-estima. In M. Bandeira, Z. Del Prette, & A. Del Prette, (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 47-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bandeira, M., & Trembley, L. (1998). Competência Social de psicóticos: um estudo de validação social. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 47 (4), 185-192.
- Bandeira, M., Quaglia, M., Bachetti, L., Ferreira, T., & Souza, G. (2005). Comportamento assertivo e sua relação com ansiedade, locus de controle e auto-estima em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 22 (2), 111-121.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

- Caldeira, S. N. (Coord.) (2007) *(Des)ordem na escola: mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.
- Casares, M. (Dir.) (2009a). *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: Editorial CEPE.
- Casares, M. (2009b). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños/as y adolescentes*. Madrid: CEPE.
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2009). Avaliação das habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In Z. Del Prette, & A. Del Prette, (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações* (pp. 17-66). Petrópolis: Vozes.
- Duckworth, M., & Mercer, V. (2006). Assertiveness training. In J. Fisher & W. O'Donohue (Eds.), *Practitioner's guide to evidence-based psychotherapy*. New York: Springer.
- Espinosa, M. (2006). El clima de aula: cómo influyen las habilidades sociales de alumnos e profesores In I. García (Coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 101-120). Madrid: Wolters Kluwer.
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.
- Galassi, M., & Galassi, J. (1977). *Assert yourself! How to be your own person*. New York: Human Sciences Press.
- García, I. (2006). ¿Qué entendemos por “disrupción”? In I. F. García (Coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 15-25). Madrid: Wolters Kluwer.
- Guix, X. (2011). *Atreva-se a dizer não e reforce a sua auto-estima*. Lisboa: Sinais de Fogo.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais: Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: ASA.
- Lange, A., & Jakubowski, P. (1980). *Responsible assertive behavior: cognitive/behavioral procedures for trainers*. Illinois: Research Press.
- Nunes, L. (2011). *Prevenção da indisciplina em sala de aula. Uma proposta de intervenção no âmbito da assertividade*. Dissertação de mestrado não publicada. 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. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.305
- Rotheram, M., Armstrong, M., & Booraem, C. (1982). Assertiveness Training in Fourth- and Fifth-Grade Children. *American Journal of Community Psychology*, 10 (5), 567-582.
- Simões, M., Almeida, L., & Gonçalves, M. (1999). Testes e provas psicológicas em Portugal: roteiro de algumas questões que atravessam a utilização de instrumentos de/na avaliação psicológica. In M. Simões, M. Gonçalves, L. Almeida (Eds), *Testes e provas psicológicas em Portugal* (pp.1-12). Braga: S.H.O./APPORT
- Stake, J., DeVille, C. & Pennell, C. (1983). The effects of assertive training on the performance self-esteem of adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 12 (5), 435-442.
- Vagos, P (2010). *Ansiedade social e assertividade na adolescência*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Departamento de

- Educação, Aveiro . Obtido a 9 de Dezembro de 2011 em [http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3819/1/Tese\\_Completa\\_PVagos.pdf](http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3819/1/Tese_Completa_PVagos.pdf)
- Vagos, P., & Pereira, A (2010). Escala de comportamento interpessoal: adaptação para a língua portuguesa. *Laboratório de Psicologia*, 8 (1), 37-49.
- Veiga, F. (2001). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- Villanueva, E. (2007). *Cómo mejorar tus habilidades sociales: programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Valencia: ACDE.