



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

MARIA GORETE DO REGO CORDEIRO

ASSERTIVIDADE EM CRIANÇAS DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO
Contributos para um Programa de Competências
Emocionais e Sociais

2º CICLO DE ESTUDOS EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE DE CONTEXTOS EDUCATIVOS

ORIENTADORA: PROF^a. DOUTORA SUZANA NUNES CALDEIRA
UNIVERSIDADE DOS AÇORES

PONTA DELGADA, ABRIL DE 2015

Maria Gorete do Rego Cordeiro

**ASSERTIVIDADE EM CRIANÇAS DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**
**Contributos para um Programa de Competências
Emocionais e Sociais**

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, Especialidade em Contextos Educativos.

ORIENTADORA: PROF^a. DOUTORA SUZANA NUNES CALDEIRA

Resumo

A inteligência emocional parece ter um papel fundamental na gestão do pensamento e da ação em situações de interação social, havendo mesmo autores, como Casares e Moreno (2000), que dizem encontrar muitas semelhanças entre os componentes desse constructo e o de habilidades sociais. Este último, por sua vez, é muito enfaticamente traduzido na componente designada por assertividade. Assim, a importância do treino das habilidades sociais, nomeadamente do comportamento assertivo, é visto como essencial para a promoção de competências associadas ao sucesso das relações interpessoais das crianças e como fator influente nas interações, no futuro, na vida adulta.

Partido deste pressuposto, o presente estudo procurou compreender se a participação num programa de competências emocionais e sociais para crianças, mais especificamente uma sessão sobre assertividade, exerce efeito na atitude assertiva das mesmas e na sua inteligência emocional. Pretendeu, ainda, conhecer a adequabilidade dos materiais criados para a sessão referente à assertividade.

A amostra do estudo foi constituída por 244 crianças do 1º ciclo do Ensino Básico, provenientes de oito Escolas Básicas da Ilha de São Miguel, integrando 131 (53.7%) o grupo experimental e 113 (46,3%) o grupo de controlo.

A recolha dos dados foi realizada através de dois instrumentos, aplicados em dois momentos (pré-teste e pós-teste), o Questionário de Inteligência Emocional para Crianças - QIEC (versão para investigação de C. Barreto Carvalho & S. N. Caldeira) e da Escala Avaliação Global da Assertividade – EAGA (Jardim & Pereira, 2006). Foram ainda utilizados dois recursos, o Diário de Bordo e o conjunto de materiais da sessão do programa referente à assertividade.

Através da análise dos resultados da investigação constatamos que a intervenção teve efeito sobre a assertividade e que os materiais utilizados foram bem acolhidos e suscitaram o interesse e a adesão dos participantes.

Em síntese, este estudo vem ao encontro de outros que afirmam a pertinência deste tipo de programas em contexto escolar e entusiasmo à prossecução de outras iniciativas desta natureza, preferencialmente mais estendíveis no tempo.

Palavras-chave: Inteligência emocional, habilidades sociais, assertividade.

Abstract

Emotional intelligence seems to play an important role on the thought and action management in social interactions, having several authors, such as Casares and Moreno (2000), who have found many resemblances between the components of mental constructions and social skills. This last one is, on its turn, very much translated by assertiveness. Hence, the importance of practicing social skills, mainly assertive behaviour, is seen as essential for promoting skills associated to the success of children's interpersonal relations and is an influential factor on future interactions in their adult life.

Thus, the present study tried to understand if making part of an emotional and social competences program for children, more specifically a session about assertiveness, has a considerable effect in their assertive attitude and emotional intelligence. It aimed also to know the adequacy of the resources created for that assertiveness session.

The study sample is composed by 244 children attending the 1st cycle of Basic Education, coming from eight elementary schools of São Miguel Island, being 131 children (53,7%) the study group and 113 (46,3%) the control group.

Data collection was performed through two instruments, applied in two moments (pre-test and post-test): the Emotional Intelligence Questionnaire for Children – QIEC (C. Barreto Carvalho & S. N. Caldeira's investigative version); and the Global Assessment Scale for Assertiveness – EAGA (Jardim & Pereira, 2006). Two other resources were yet used a Log-book and a set of session objects referring to the program assertiveness.

Through the analysis of the research findings we conclude that this intervention had results over assertiveness and that the objects used were well accepted and provided interest and adhesion from the participants.

In summary, this study meets other studies which state the importance of this kind of programs in school context and excites other researchers, preferably throughout time, to continue these type of initiatives.

Key-words: Emotional intelligence, social skills, assertiveness.

Agradecimentos

Depois de um tempo de formação académica em que foram muitas as pessoas que estiverem presentes neste processo, torna-se difícil agradecer a todos sem ficar com a sensação que faltou alguém.

Em primeiro lugar quero agradecer à minha orientadora Prof.^a Doutora Suzana Nunes Caldeira pelo acompanhamento prestado ao longo deste trabalho de investigação. Foi sem dúvida um trabalho árduo, mas que só foi possível com a sua entrega e dedicação incondicional à investigação.

No âmbito da implementação do programa de promoção de competências emocionais e sociais “Vamos sentir com o Necas!”, agradeço a colaboração da Prof.^a Doutora Célia Barreto Carvalho e as colegas de campo Ana Moniz, Lénia Dias e Sandra Amaral. Obrigada pela disponibilidade, colaboração, entreaajuda e espírito de equipa que pautou o nosso trabalho de campo. Agradeço, ainda, às escolas que nos acolheram nesta “aventura”, de um modo muito especial, agradeço aos participantes do programa, com quem aprendi muito. Sem estas pessoas não seria possível desenvolver este projeto.

Um obrigada muito especial à minha família (pais, irmãos, cunhadas e sobrinhos) pelo apoio e pelo tempo que abdicaram da minha presença, para que eu me pudesse dedicar a este sonho.

Um muito obrigada à minha entidade patronal – Obra Social Madre Maria Clara, Açores. E como uma entidade tem nome mas não nem rosto, agradeço em específico à Ir. Catarina Ávila e da Ir. Margarida Oliveira e Ir. Ana Maria Rocha pela compreensão e apoio prestado de diversas formas, para que eu pudesse usufruir ao máximo da minha formação, sem ser penalizada pelo facto de ser trabalhadora/estudante.

Índice de quadros

Quadro 1 – Caracterização dos participantes por escola, grupo e sexo	36
Quadro 2 – Sistema de categorias, subcategorias e indicadores	45
Quadro 3 – Coeficientes da correlação entre as variáveis assertividade e inteligência emocional, entre o grupo experimental e o grupo controlo, nos dois momentos de avaliação	48
Quadro 4 – Resultados da análise multivariada da variância para o efeito do fator tempo, o efeito do fator grupo e a respetiva interceção	49
Quadro 5 – Resultados da análise univariada da variância de medidas repetidas para o efeito do fator tempo, o efeito do fator grupo e a respetiva interceção, para a assertividade	50
Quadro 6 – Resultados da análise univariada da variância de medidas repetidas para o efeito do fator tempo, o efeito do fator grupo e a respetiva interceção para a inteligência emocional.....	50

Índice de tabelas

Tabela 1 – Resumo do programa de intervenção “Vamos Sentir com o Necas!”	37
--	----

Índice

Resumo.....	2
Abstract	3
Agradecimentos	4
Índice de quadros.....	5
Índice de tabelas	5
Introdução.....	8
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
1. Inteligência Emocional	12
2. Habilidades Sociais	15
3. Assertividade	18
4. Contextos de desenvolvimento sócio emocional na infância	22
5. Contextos promotores de habilidades sócio emocionais	23
6. Programas para a aprendizagem social e emocional.....	26
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....	32
1. Objetivo do estudo	33
2. <i>Design</i> metodológico.....	33
3. Hipóteses de investigação	35
4. Amostra	35
5. Programa de promoção de competências emocionais e sociais “Vamos sentir com o Necas!”	36
6. Instrumentos e Recursos.....	39
6.1. Instrumentos	39
6.2. Recursos	40
7. Procedimentos de recolha de dados.....	41
8. Procedimentos adotados na análise dos dados	42
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	46
1. Efeito da intervenção na Assertividade e Inteligência Emocional	47
1.1. Apresentação, análise e discussão dos dados quantitativos	47
1.2. Apresentação, análise e discussão dos dados qualitativos	51
Considerações Finais	59
Referências Bibliográficas	61
ANEXOS	65
ANEXO I – Quadros.....	66

ANEXO II – Questionário de Inteligência Emocional para Crianças (versão para investigação de Célia Carvalho e Suzana Caldeira)	67
ANEXO III – Escala de Avaliação Global da Assertividade (EAGA) (Jardim & Pereira, 2006). 70	
ANEXO IV – Diário de Bordo	71
ANEXO V – Carta de apresentação à Secretaria Regional de Educação.....	72
ANEXO VI – Formalização do pedido aos Diretores do Conselho Executivo e Coordenadores das Escolas.....	77
ANEXO VII – Consentimento Informado dirigido aos pais para a participação do grupo de intervenção no Programa “Vamos Sentir Com O Necas”	79
ANEXO VIII – Consentimento Informado dirigido aos pais para a participação do grupo de controlo no Programa “Vamos Sentir Com O Necas!”	82
ANEXO IX – Tabela de Especificações.....	85

Introdução

A presente investigação subordinado ao tema “Assertividade em crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico: Contributos para um Programa de Competências Emocionais e Sociais”, decorreu no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade dos Açores.

Esta investigação de cariz quase-experimental, teve como objetivo compreender se a participação num programa de competências emocionais e sociais para crianças, mais em concreto a sessão sobre assertividade, tem efeito sobre a sua inteligência emocional.

Na revisão de literatura, constatamos a existência de alguns estudos que têm comprovado a importância do comportamento assertivo no desenvolvimento de relações interpessoais adequadas e promotoras de bem-estar. Nomeadamente, Casares e Moreno (2000) defendem que as crianças que apresentam comportamentos assertivos sentem-se valorizadas e são valorizadas pelos outros, obtendo o respeito dos pares.

O aumento de problemas nas interações pessoais em diversos contextos tem gerado a necessidade da criação e implementação de programas que promovam a aprendizagem de competências essenciais à promoção de interações sociais adequadas (Casares, 2009b).

Para a implementação de programas de desenvolvimento de competências socio emocionais, o contexto escolar tem sido considerado um espaço privilegiado, por se tratar do local onde as crianças desenvolvem a maior parte das suas interações entre pares, o que proporciona uma intervenção em ambiente natural (McGrath & Noble, 2010; Casares, 2009b). Neste sentido, no presente trabalho, toda a intervenção decorreu em grupo (turma escolar) e em contexto de sala de aula.

No que se refere à organização deste trabalho, a presente investigação foi constituído por três capítulos principais: Fundamentação Teórica; Metodologia; e Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados, os quais passamos a descrever sucintamente.

A Fundamentação Teórica está organizada em seis pontos: 1) Inteligência Emocional; 2) Habilidades Sociais; 3) Assertividade; 4) Contextos de desenvolvimento socio emocional na infância; 5) Contextos promotores de habilidades socio

emocionais; e 6) Programas para a aprendizagem social e emocional.

Tendo em conta que a presente investigação decorreu no âmbito da implementação de programa de competências emocionais e sociais, iniciamos a nossa reflexão por uma breve abordagem do conceito de inteligência emocional.

A inteligência emocional definida por Salovey e Mayer (1990) refere-se a um tipo de inteligência que se distingue das outras inteligências pela capacidade de perceção e regulação das emoções. Mayer e Salovey (1997) definem os quatro ramos da inteligência emocional, organizados a partir de processos psicológicos mais básicos para os mais elevados, sendo cada ramo subdividido em quatro habilidades, organizadas de forma hierárquica e com um grau de complexidade crescente.

Mayer e Salovey (2008) defendem a existência de diferenças na capacidade de processar a informação e os estímulos provocados pela emoção, assim como na utilização dessa informação para gerir o pensamento e a ação. Acrescentam, ainda, que, tal como a existência de um nível mais elevado de inteligência emocional potencia melhores resultados sociais, níveis mais baixos potenciam conflitos e relações interpessoais desajustadas (Mayer, Caruso & Salovey, 2008).

No que se refere às habilidades sociais, Casares e Moreno (2000) mencionam a existência de muitas semelhanças entre os componentes da inteligência emocional e as habilidades sociais. Del Prette e Del Prette (2001) associam as habilidades sociais ao conjunto de comportamentos sociais existentes no repertório de um indivíduo que o ajudam a lidar corretamente com as situações decorrentes das relações interpessoais. Sendo a assertividade considerada uma componente das habilidades sociais relevantes para a promoção do bem-estar (Del Prette & Del Prette, 2001; 2008).

A assertividade como componente das habilidades sociais verifica-se através do estilo adotado pelo indivíduo nas relações interpessoais, podendo este estilo ser assertivo, passivo ou agressivo (Casares & Moreno, 2000). O comportamento assertivo surge associado à expressão dos sentimentos, necessidades, direitos e opiniões sem prejudicar ou desrespeitar os seus direitos e os dos outros (Casares & Moreno, 2000).

No que se refere aos contextos de desenvolvimento de competências socio emocionais, no decurso da infância, a criança vai desenvolvendo e adquirindo novas competências associadas ao relacionamento (Brion-Meisels & Jones, 2012). A infância é vista como uma etapa fundamental na aquisição de habilidades de interação,

mediante a relação com os adultos significativos e os pares (Casares, 2009a). Casares (2009a) acrescenta que existe associação entre qualidade da interação entre pares durante a infância e as relações futuras na vida adulta.

Quanto aos contextos promotores de habilidades socio emocionais, a escola surge como lugar propício à aprendizagem e vivência das habilidades sociais, por se tratar de um contexto rico de interações (e.g., Del Prette & Del Prette, 2001; Casares, 2009b; McGrath & Noble, 2010).

E por último, no que se refere aos programas para a aprendizagem social e emocional, na literatura são referidos vários programas implementados com o intuito de intervir no âmbito das competências emocionais e sociais. Servem de exemplo, a nível internacional, os programas SEL (*Social and Emotional Learning*), os programas desenvolvidos por Casares (2009a; 2009b).

Mais concretamente, no âmbito da assertividade, destacam-se os programas implementados por Casares (2004; 2009a; 2009b), e a nível regional os de Nunes (2011) e de Martins (2012).

No capítulo Metodologia são descritas as opções metodológicas adotadas para o presente estudo. Nomeadamente o objetivo do estudo, o *design* metodológico, as hipóteses de investigação, a amostra, o programa de promoção de competências emocionais e sociais “Vamos sentir com o Necas!”, os instrumentos e recursos, os procedimentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados na análise mesmos.

E finalmente, no capítulo dedicado à Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados, em primeiro lugar, a partir dos dados quantitativos, são postas à prova as hipóteses formuladas e interpretados os resultados obtidos, seguindo-se, a partir dos dados qualitativos, uma apreciação sobre os materiais e recursos concebidos para a sessão/programa.

O trabalho encerra com as Considerações Finais onde se realiza uma síntese do estudo, a apresentação de algumas limitações encontradas e sugestões para trabalhos futuros.

CAPÍTULO I
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Inteligência Emocional

O estudo da inteligência humana teve um interesse crescente a partir do século XIX (Woyciekoski & Hutz, 2009). Inicialmente surgiram duas correntes teóricas: enquanto “uma definia a inteligência como uma capacidade geral de compreensão e raciocínio, outra descrevia-a como envolvendo diversas capacidades mentais relativamente independentes umas das outras” (Woyciekoski & Hutz, 2009, p. 2).

Na sequência das teorias que defendiam a existência de um conjunto de inteligências com características específicas, deparamo-nos na literatura com vários tipos de inteligência, de entre as quais destacamos a “inteligência social (Sternberg & Smith, 1985; Thorndike, 1920), a inteligência prática (Sternberg & Caruso, 1985; Wagner & Sternberg, 1985), a inteligência pessoal (Gardner, 1993), as habilidades não-verbais de percepção (Buck, 1984; Rosenthal, Hall, DiMatteo, Rogers & Archer, 1979) e a criatividade emocional (Averill & Nunley, 1992)” (Mayer, Caruso & Salovey, 2000, p. 268).

Mayer, Caruso e Salovey (2000) referem que uma inteligência, para ser considerada cientificamente aceita, deve cumprir certos critérios rigorosos que se agrupam em três conjuntos distintos: o conceitual, que se caracteriza pela capacidade de ser utilizado como um conjunto de capacidades, o correlacional, associado à capacidade de atender a certos critérios de correlação entre si e as inteligências pré-existentes, distinguindo-se por certas variações únicas, e, por fim, o desenvolvimental que defende que as habilidades da inteligência desenvolvem-se com a idade e a experiência.

Na sequência dos estudos sobre a inteligência, Salovey e Mayer (1990) apresentaram um novo conceito: a inteligência emocional (IE). A inteligência emocional foi definida como um tipo de inteligência que, embora tivesse algumas características semelhantes à inteligência social, distinguia-se pela capacidade de percepção e regulação das emoções (Salovey & Mayer, 1990). Embora o auge do conceito de inteligência emocional tenha ocorrido com a publicação do livro *Emotional Intelligence*, de Daniel Goleman, em 1995 (Mayer, Roberts & Barsade, 2008; Mayer, Caruso & Salovey, 2008), como já foi referido, a sua proposta partiu de Salovey e Mayer, em 1990 (Mayer, Caruso & Salovey, 2008).

Salovey e Mayer (1990), ao estudarem a inteligência emocional, tiveram como objetivos perceber a comunicação emocional das pessoas e a forma como utilizam as

emoções na resolução de problemas. Os mesmos autores defendem a existência de um conjunto de processos mentais relacionados que envolve informação emocional, nomeadamente “a) avaliar e expressar emoções em si e outros, b) regular a emoção em si e os outros e c) utilizar as emoções de forma adaptativa” (Salovey & Mayer, 1990).

Na concepção inicial, a inteligência emocional foi vista como um conjunto de habilidade mentais relacionadas (Mayer, Caruso & Salovey, 2008), sendo definida como “a capacidade de percepção, expressão e regulação da emoção em si e nos outros e a utilização da emoção para motivar, planejar e atingir objetivos de vida” (Salovey & Mayer, 1990, p. 189). No entanto, Mayer e Salovey (1997), ao fazerem a revisão do conceito de inteligência emocional, referem que a definição por eles criada em 1990 era um pouco vaga porque se atinha mais à percepção da emoção e omitia o pensamento sobre os sentimentos.

Assim sendo, Mayer e Salovey (1997) apresentaram uma definição revista da inteligência emocional dividida em quatro ramos que envolvem:

a capacidade de perceber com precisão, avaliar e expressar a emoção;
a capacidade de aceder e/ou gerar sentimentos que facilitam pensamento;
a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional;
e a capacidade de regular as emoções para promover o crescimento intelectual e emocional (Mayer & Salovey, 1997, p. 10),

todos eles fundamentais para melhorar o conhecimento da vida social e os comportamentos de comunicação entre as pessoas.

De acordo com Mayer e Salovey (1997), estes quatro ramos da inteligência emocional organizam-se a partir dos processos psicológicos mais básicos para os mais elevados, sendo o mais básico referente a habilidades simples como a percepção e expressão da emoção e o mais elevado associado à regulação consciente e reflexiva da emoção. Cada ramo subdivide-se em quatro habilidades, organizadas de forma hierárquica e com um grau de complexidade crescente (Mayer & Salovey, 1997).

De acordo com Mayer, Caruso e Salovey (2008), algumas pessoas apresentam maior capacidade de processar a informação e os estímulos provocados pela emoção e usam essa informação para gerir o pensamento e a ação. Ou seja, mobilizam a sua inteligência emocional (Mayer, Caruso & Salovey, 2008).

Neste cenário, é salientada a importância das emoções, sendo a emoção descrita por Salovey e Mayer (1990) como uma resposta organizada que atravessa vários subsistemas psicológicos, fisiológicos, cognitivos, motivacionais e experimentais. Os mesmos autores referem que a emoção surge em resposta a um acontecimento interno ou externo significativo para o indivíduo, seja ele positivo ou negativo. A emoção acontece na sequência de um impulso provocado por uma situação que, por sua vez, ativa no cérebro uma emoção específica como resposta à situação que a despoletou (Ekman, 2003). Essa resposta é “organizada, adaptativa e potenciadora de transformação da interação pessoal e social para enriquecer a experiência” (Salovey & Mayer, 1990, p. 185). As emoções são de curta duração (Salovey & Mayer, 1990; Ekman, 2003), no entanto, são muito intensas (Salovey & Mayer, 1999).

Goleman (2014) defende que estão associadas a cada emoção reações físicas e fisiológicas de acordo com a situação que a desencadeia. De uma forma sintética, e de acordo com Goleman (2014), podemos encontrar dois grandes tipos de resposta: por um lado, as respostas às emoções que provocam sensações positivas, às quais estão associadas uma maior atividade no centro do cérebro, o aumento de energia, a redução dos sentimentos negativos, a tranquilidade e disponibilidade para a realização de objetivos; por outro lado, temos as emoções que provocam sensações negativas que alertam o organismo para a necessidade de se proteger contra uma possível ameaça à sobrevivência através da emissão de repostas adequadas à situação de perigo (Goleman, 2014).

Em suma, estes tipos de resposta estão associados à busca de prazer, quando estão em causa emoções que provocam sensações positivas, e luta pela sobrevivência, quando estão em causa emoções que provocam sensações negativas (Ekman, 2003). Nesta linha, Mayer, Caruso e Salovey (2008) dão o exemplo da emoção da alegria que desperta a vontade de estar com os outros, enquanto a tristeza leva ao sentimento de perda e ao querer estar sozinho.

No que se refere à associação da inteligência emocional com as relações interpessoais, área de maior focagem no estudo empírico deste trabalho, Mayer, Caruso e Salovey (2008) salientam a importância da inteligência emocional na compreensão das relações sociais. Aliás, afirmam que “inteligência emocional pode ser definida como uma inteligência que explica a variância importante na resolução de problemas de um indivíduo e as suas relações sociais” (Mayer, Caruso & Salovey, 2008, p. 512).

Estudos sobre a inteligência emocional referem que níveis mais altos de inteligência emocional estão associados a uma melhor qualidade das relações interpessoais, em comparação com indivíduos que apresentam baixos níveis de inteligência emocional (Brackett *et al*, 2006; Brackett, Warner, & Bosco, 2005; Lopes *et al*, 2004; Lopes, Salovey, Cote, & Beers, 2005; Lopes, Salovey, & Straus, 2003, citado por Mayer, Caruso & Salovey, 2008). Mayer, Caruso e Salovey (2008) acrescentam que, tal como a existência de um nível mais elevado de inteligência emocional potencia melhores resultados sociais, níveis mais baixos potenciam conflitos e relações interpessoais desajustadas.

Casares e Moreno (2000), no seu trabalho sobre as habilidades sociais, referem a existência de muitas semelhanças entre os componentes da inteligência emocional e as habilidades sociais, conceito explorado no ponto seguinte.

2. Habilidades Sociais

De acordo com Del Prette e Del Prette (2001), as habilidades sociais estão associadas ao conjunto de comportamentos sociais existentes no repertório de um indivíduo que o ajudam a lidar corretamente com as situações decorrentes das relações interpessoais. Estão relacionadas com os comportamentos verbais e não-verbais essenciais à exteriorização das competências sociais (Del Prette & Del Prette, 1999, citado por Bandeira, Costa, Del Prette, Del Prette, e Gerk-Carneiro, 2000). Segundo Casares (2009a), as habilidades sociais são consideradas fundamentais nas relações interpessoais e contribuem para a manutenção de comportamentos adequados e exteriorizados nas relações com os pares. Contêm componentes motoras, manifestações emocionais, afetivas, cognitivas e são consideradas respostas específicas a situações concretas, influenciadas tanto pelo contexto como pela situação e ocorrem sempre no âmbito interpessoal (Casares, 2009a).

Del Prette e Del Prette (2001; 2008) defendem a organização das habilidades sociais em classes e propõem um conjunto de sete classes de habilidades sociais relevantes para a promoção do bem-estar e do desenvolvimento satisfatório, nomeadamente, o autocontrolo e a expressividade emocional, a civilidade, a empatia, a assertividade, o fazer amizades, a solução de problemas interpessoais e as habilidades académicas.

Partindo do pressuposto que as relações sociais decorrem num determinado contexto e situação, regidos por regras e normas da cultura onde os indivíduos se

inserem, Del Prette e Del Prette (2001) salientam a importância das dimensões pessoal, situacional e da cultura no desempenho das habilidades sociais.

Os mesmos autores referem ainda que pode ser atribuída a designação de competências sociais aos desempenhos interpessoais quando observam os seguintes critérios: “a) consecução dos objetivos da interação; b) manutenção ou melhora da autoestima; c) manutenção e/ou melhora da qualidade da relação; d) maior equilíbrio de ganhos e perdas entre os parceiros da interação; e) respeito e aplicação dos direitos humanos básicos” (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 34).

As competências sociais estão mais relacionadas com a avaliação da adequação do comportamento do indivíduo numa determinada situação (Del Prette & Del Prette, 1999, citado por Bandeira *et. al.*, 2000), com a capacidade de articular “pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando conseqüências positivas para o indivíduo e para a sua relação com as demais pessoas” (Del Prette & Del Prette, 2005, citado por Jardim & Pereira, 2006, p. 109) e ao impacto dos comportamentos específicos sobre os agentes sociais, mais concretamente, na educação das condutas de acordo com o contexto social e respetivas normas e valores, envolvendo juízos de valor (Casares, 2009b).

No que se refere aos comportamentos decorrentes das interações sociais, Del Prette e Del Prette (2008) agrupam-nos em duas classes: os comportamentos antissociais, associados à agressividade física e/ou verbal e as habilidades pessoais que contribuem para a qualidade das interações com os outros.

Del Prette e Del Prette (2001) defendem a existência da relação entre a razão, a ação e a emoção. Referem que a análise das relações interpessoais deve ser baseada na tríade pensamento, sentimento e comportamento.

Por sua vez, Monjas (2002, citado por Casares, 2009b) integra as habilidades sociais no conceito de competência pessoal e social:

A competência pessoal e social é um conceito teórico multidimensional referido a um conjunto de capacidades, comportamentos e estratégias, que permitem à pessoa construir e valorizar a sua própria identidade, atuar competentemente, relacionar-se satisfatoriamente com outras pessoas e enfrentar, de forma positiva, as demandas, os desafios e as dificuldades da vida, o que possibilita o ajustamento e adaptação, bem-estar pessoal e

interpessoal e viver uma vida mais plena e mais satisfatória” (Monjas, 2002, citado por Casares, 2009b, p. 39).

De acordo com Casares (2009b), o conceito de competência pessoal e social inclui aspetos pessoais, tais como o autoconceito, a autoestima, o autocontrolo e a autorregulação e aspetos sociais e interpessoais, nomeadamente as habilidades sociais. Na abordagem a este constructo, Casares (2009b) destaca alguns elementos a ter em conta, designadamente o indivíduo e os seus recursos interpessoais, a sua história de aprendizagem, objetivos e motivação para a interação, a tarefa, os interlocutores e a situação concreta. De acordo com a mesma autora, as pessoas socialmente competentes conseguem perceber as características dos interlocutores, as especificidades da situação social em que se encontram, emitindo uma resposta eficaz.

No que se refere às habilidades sociais, Casares (2009b, p. 39) define-as como “um conjunto de cognições, emoções e comportamentos que permitem relações interpessoais satisfatórias e eficazes”, mencionando a existência de um conjunto de habilidades sociais relevantes na infância e adolescência, que sintetiza em cinco tipos de comportamentos: 1) os comportamentos associados ao fazer, dizer, pensar e sentir – que implicam componentes cognitivas, emocionais e comportamentais; 2) os comportamentos que se aprendem – as habilidades sociais não são comportamentos típicos da personalidade, mas sim comportamentos que se adquirem e se aprendem ao longo de todo o ciclo vital, logo são educáveis e passíveis de serem modificadas; 3) os comportamentos como respostas específicas a situações concretas – estes surgem de acordo com a situação e o contexto onde decorre a interação; 4) os comportamentos que ocorrem na relação com outra(s) pessoa(s) – salientando a importância de se ter em conta as características particulares dos interlocutores e o grau de conhecimento e de relação existente entre os mesmos; 5) e os comportamentos distintos e complexos que se operacionalizam em doze dimensões:

“Elogiar; aceitar elogios; fazer pedidos; expressar amor, agrado e afeto; iniciar e manter conversações; defender os próprios direitos; recusar pedidos; expressar opiniões incluindo desacordo; expressão justificada de aborrecimento, nojo ou raiva; solicitar a mudança do comportamento; pedir desculpa e admitir erros; enfrentar as críticas sobre o próprio comportamento” (Caballo 2002, citado por Casares, 2009b, p. 43).

Um outro constructo cuja articulação com os de competência e / ou habilidade

social tem gerado discussão é o de assertividade, parecendo, no entanto, ser consensual o seu papel na compreensão e construção da comunicação e da relação entre as pessoas.

3. Assertividade

O conceito de assertividade tem sido definido de formas diferentes pelos diversos autores que se têm dedicado ao seu estudo (Casares & Moreno, 2000; Nunes, 2011). Alguns autores consideram assertividade e habilidades sociais como sinónimos e outros defendem que se trata de conceitos diferentes (Casares & Moreno, 2000). Existem ainda referências à assertividade como sinónimo de competências sociais ou como uma classe das competências sociais (Nunes, 2011).

De acordo com Casares e Moreno (2000), a assertividade é uma componente das habilidades sociais que se verifica através do estilo adotado pelo indivíduo nas relações interpessoais, podendo este estilo ser assertivo, passivo ou agressivo. No que se refere ao comportamento assertivo, Casares e Moreno (2000) referem que está associado à expressão dos sentimentos, necessidades, direitos e opiniões sem prejudicar os outros, sem desrespeitar os seus direitos. A pessoa assertiva opta por defender os seus direitos e os dos outros, é social e emocionalmente mais expressiva e revela maior confiança em si própria (Casares & Moreno, 2000). Casares e Moreno (2000) acrescentam que as crianças que apresentam comportamentos assertivos sentem-se valorizadas e são valorizadas pelos outros, obtendo o respeito dos pares.

Casares (2009b) menciona que para entendermos o conceito de assertividade é importante compreender o conceito de respeito pessoal. Assim, como cada pessoa tem direito a ser respeitada, independentemente do sexo, idade, crenças, orientação sexual, etc., também tem o dever de respeitar os direitos do outro e o respeito mútuo deve estar presente nas relações interpessoais (Casares, 2009b).

Ao falar de direitos assertivos, Casares (2009b) salienta a três vertentes: o autoconhecimento, a defesa e reivindicação dos próprios direitos, o respeito e a defesa dos direitos dos outros.

A assertividade, vista como uma das subáreas das habilidades sociais, consiste, então, na “afirmação e defesa dos próprios direitos, através da expressão de pensamentos, sentimentos e crenças, de forma direta e honesta, sem desrespeitar o direito dos outros” (Lange e Jakubowski, 1980, citado por Bandeira *et al.*, 2000, p.

403).

Del Prette e Del Prette (2001) integram a assertividade nas habilidades sociais importantes para a vida social, junto com o aprender a aprender, as habilidades sociais de comunicação, as habilidades sociais de civilidade, as habilidades empáticas, as habilidades sociais de trabalho e as habilidades sociais de sentimentos. De acordo com os mesmos autores, a assertividade está associada ao manifestar opinião, concordar, discordar, fazer, aceitar e recusar pedidos, desculpar e admitir falhas, estabelecer relacionamentos afetivo/sexual, encerrar relacionamentos, expressar raiva e pedir mudanças de comportamento, interagir com autoridades, lidar com críticas.

Guix (2011, citado por Nunes, 2011) refere que a assertividade é a capacidade de cada sujeito expressar os seus sentimentos de uma forma natural e sem intenção de atingir ou magoar os outros. A assertividade também é definida como o “conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo num contexto interpessoal que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos outros, e que geralmente resolvem os problemas imediatos da situação, enquanto minimizam a probabilidade de futuros problemas” (Caballo, 2007, citado por Nunes, 2011 p. 48). Para além da defesa dos próprios direitos respeitando os dos outros, Jardim (2007) acrescenta a solicitação da mudança dos comportamentos indesejáveis.

Uma das características associadas à assertividade, por Del Prette e Del Prette (2001), é a capacidade de defender os próprios direitos e os dos outros. Para tal, é fundamental o conhecimento destes direitos e o desenvolvimento de competências que proporcionem o bom funcionamento das relações interpessoais ou grupais, nomeadamente através da capacidade de expressar adequadamente a própria opinião de agrado ou desagradado, saber fazer e recusar pedidos, pedir mudanças de comportamento dos outros e saber esclarecer as consequências de um determinado comportamento na manutenção da harmonia nos relações interpessoais. De acordo com Del Prette e Del Prette (2001), ser assertivo implica defender-se perante a injustiça ou procurar restabelecer uma norma quebrada que possa causar algum prejuízo para o próprio ou para o grupo.

Del Prette e Del Prette (2003) referem a diversidade de combinações entre as características formais e funcionais de determinadas respostas sociais, que caracterizam um amplo conjunto de classes de comportamento que podem ser

classificadas como habilidades sociais de comunicação, de assertividade, empáticas, de solução de problemas interpessoais, entre outras. Cada uma dessas classes é geralmente composta por subclasses, como por exemplo perguntar, responder, concordar, discordar, instruir, questionar.

Na mesma linha, Jardim (2007) menciona que ser assertivo implica a expressão sobre o que pensa e deseja, recorrendo às atitudes adequadas para cada situação, local e momento, permitindo a comunicação direta através do recurso a comportamentos, preparando o indivíduo para defender os próprios interesses, de forma honesta, sem pôr em causa os direitos dos outros. O comportamento assertivo implica a “afirmação e defesa dos próprios direitos, através da expressão de pensamentos, sentimentos e crenças, da forma direta e honesta, sem desrespeitar o direito dos outros (Bandeira *et. al.*, 2000; Casares (2009a). Seifert (2009) defende que a assertividade implica mudança pessoal. Para tal é importante o desenvolvimento do auto conhecimento, a aquisição de competências de comunicação assertiva e aprender a aplicá-las nas situações concretas da vida pessoal.

De acordo com Neves, Garrido, & Simões (2006) existem dois tipos de repostas nas interações sociais: as respostas assertivas e as respostas não assertivas, sendo as respostas assertivas caracterizadas pelo expressar claramente os sentimentos e opiniões com voz firme e olhar direto, sem desvalorizar ou desrespeitar os direitos dos outros. No que se refere às repostas não assertivas, Neves *et al.* (2006) destacam duas formas principais de as manifestar: o comportamento passivo ou o recurso ao comportamento agressivo. No que se refere ao comportamento passivo, os mesmos autores referem que se trata do aniquilamento de si próprio, em que o indivíduo apresenta incapacidade de expressar diretamente os seus sentimentos e preservar direitos na interação com outrem, assume uma atitude passiva na comunicação, com recurso a um tom de voz baixo, evitando expressar a sua opinião, assumindo uma atitude de concordância, mesmo que discorde, com o intuito de evitar confrontar os outros. No caso do comportamento agressivo, estes autores referem que o indivíduo assume uma posição totalmente oposta, em que se salienta a resposta agressiva com recurso a ameaças e o desrespeito pelos direitos dos outros.

No entanto, Neves *et al.* (2006) salientam que na perceção de uma resposta assertiva podem influenciar indicadores não-verbais que podem provocar no interlocutor a perceção de se tratar de uma resposta agressiva. Referem que a linguagem não-verbal é manifestada através de gestos, expressões faciais e diversas posturas corporais apresentadas no decurso do processo de comunicação.

O comportamento assertivo, para além de ser caracterizado pela defesa dos próprios direitos e dos outros, “para a pessoa assertiva o contacto visual é suficiente para dar a entender a sinceridade da posição expressa, o tom de voz é moderado, a postura comedida e segura, a expressão corporal é congruente com as palavras expressas” (Jardim, 2007, p. 110). Já no que concerne às atitudes, Jardim (2007) refere que o indivíduo assertivo procura perceber o outro, usa de respeito com ele aceita opiniões, manifesta os seus interesses, é direto e persiste na realização dos objetivos.

Jardim e Pereira (2006) mencionam que assertividade é considerada sinónimo de aptidões sociais. A assertividade é considerada o conjunto de comportamentos manifestados por um indivíduo em contexto interpessoal e expressa “sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos de um modo adequado à situação, respeitando também esses comportamentos nos outros e que, geralmente, resolve os problemas imediatos da situação e minimiza a probabilidade de problemas futuros” Caballo (1993, citado por Jardim e Pereira 2006, p. 119).

Jardim e Pereira (2006) distinguem três aspetos referentes à assertividade: não se trata de uma competência inata, não é uma competência do âmbito intrapessoal e é um comportamento que se refere à eficácia e à satisfação nas interações sociais do qual resulta o bem-estar.

Maia e Bortolini (2012) defendem que as habilidades sociais, nomeadamente a assertividade, têm o seu início na infância e consistem num fator protetor de problemas emocionais.

Em síntese, o conjunto de competências e/ou habilidades abordado até este momento tem sido alvo de interesse por parte de diversos investigadores, como são exemplo Bandeira *et al.* (2000), Del Prette e Del Prette (2001; 2006; 2008), McGrath e Noble (2010), Casares (2000; 2009a; 2009b), Neves *et al.* (2006) que têm procurado compreender alguns dos seus aspetos essenciais. Mais em concreto, têm procurado perceber como e quando se desenvolvem, quais os contextos favorecedores do seu desenvolvimento, assim como quais as formas de proporcionar uma aprendizagem adequada das mesmas e/ou a alteração de comportamentos com vista à exteriorização de comportamentos adequados. São estes três aspetos – desenvolvimento, contextos de promoção e programas de aprendizagem – que se passam a apresentar nos pontos seguintes.

4. Contextos de desenvolvimento sócio emocional na infância

De acordo com Brion-Meisels e Jones (2012), no decurso da infância, a criança vai desenvolvendo e adquirindo novas competências associadas ao relacionamento. Com base nas teorias defendidas por Aber e Jones (1997), Brion-Meisels e Jones (2012) descrevem os estádios e as tarefas do relacionamento na infância. Para o caso das crianças que se encontram entre os 8 e os 11 anos, são definidas os seguintes estádios e respetivas tarefas:

- Dos 6 aos 9 anos encontram-se no estádio idade escolar precoce ou infância média e são tarefas desta etapa desenvolver a capacidade de auto regular pensamentos, comportamentos e emoções para ajustar de forma flexível às ordens e oportunidades de várias configurações, começar a reconhecer que os sentimentos das outras pessoas resultam das suas próprias experiências, começar ter empatia com grupos de pessoas com base em condições mais abstratas (por exemplo, a pobreza) e começar a categorizar o 'Eu' como igual ou diferente dos outros (Brion-Meisels & Jones, 2012, p. 57);
- Dos 8 aos 11 encontram-se no estádio infância média ou primeira infância e são tarefas desta etapa “desenvolver habilidades para negociar conflitos e resolver problemas interpessoais de forma não-agressiva, desenvolver uma compreensão autónoma da moralidade, começar a interiorizar as normas sociais/culturais, tornar-se mais consciente das emoções das outras pessoas e ser mais capaz de ler uma situação, começar a sentir-se competente e capaz de lidar com as competências sociais e académicas da vida, começar a definir a própria identidade” (Brion-Meisels & Jones, 2012, p. 57).

Também para Casares (2009a), a infância tem sido vista como uma etapa fundamental na aquisição de habilidades de interação, na qual a relação com adultos significativos e entre pares assume um papel muito importante. Casares (2009a) acrescenta que a existência de problemas na interação entre pares durante a infância estão associados a problemas na vida adulta, isto é, a aquisição de habilidades sociais não só tem um papel importante na vida presente das crianças, como também se reflete no seu futuro. A ausência de habilidades dessa natureza está associada a várias problemáticas, mais concretamente:

- a) Baixa aceitação, rejeição, isolamento social por parte dos pares; b) problemas escolares: baixos níveis de rendimento, absentismo, abandono

escolar, expulsão da escola, inadaptação escolar; c) problemas pessoais: baixa auto estima, locus de controlo externo; desajustes psicológicos e psicopatologias infantis: depressão, desamparo, inadaptação juvenil: delinquência, problemas de saúde mental na adolescência e idade adulta, alcoolismo, suicídio e toxicodependência (Casares, 2009a, p. 26).

Passa-se, em seguida, à apresentação de alguns contextos promotores de competências socio emocionais, com enfoque para o período da infância.

5. Contextos promotores de habilidades sócio emocionais

A literatura apresenta vários contextos promotores de habilidades sociais. Del Prette e Del Prette (2001) referem alguns dos mesmos, situando o contexto familiar como o mais significativo para a maioria das pessoas, seguindo-se outros como o escolar, o profissional, o religioso e as relações quotidianas. Em termos da infância, para Del Prette e Del Prette (2001), o contexto escolar, é o lugar propício à aprendizagem e vivência das habilidades sociais, devido à quantidade e formas de interação nele existentes, favorecedoras do processo de assimilação e adequação das habilidades pessoais às características das interações sociais. Neste ambiente, podem ser detetadas dificuldades em alunos muito tímidos ou muito agressivos, na medida em que eles podem expressar maior dificuldade associada ao “prestar atenção, seguir instruções, fazer e responder perguntas, oferecer e pedir ajuda, agradecer, expor opiniões, discordar, controlar a própria raiva ou tédio, defender-se de acusações injustas e pedir a mudança do comportamento de colegas” (Del Prette & Del Prette, 2001, p 55).

Casares (2009b) menciona como contextos promotores do desenvolvimento natural das habilidades sociais a família, a escola e a comunidade. Principalmente nos primeiros anos de vida, o contexto familiar e as pessoas de referência, assumem um papel crucial (Casares & Moreno, 2000). Depois, durante toda a infância, os diversos contextos contribuem para a aprendizagem de habilidades e comportamentos que proporcionarão uma interação efetiva e satisfatória com os pares (Casares, 2009b). Fatores como a estimulação social estão diretamente associados com o grau de equilíbrio social das crianças (Echeburúa 1993, citado por Casares & Moreno, 2000). O grau de habilidades sociais adquirido na infância, de acordo com Casares e Moreno, (2000), depende da capacidade dos pais para exporem as crianças a situações sociais, podendo o seu *deficit* resultar num reportório de habilidades sociais pobre.

McGrath e Noble (2010) salientam a importância do contexto escolar, nomeadamente no respeitante às relações positivas com os pares as quais surgem associados a muitos resultados positivos alcançados pelos alunos em relação ao sucesso académico e aos níveis de bem-estar. Por sua vez, as relações negativas, segundo McGrath e Noble (2010), estão associadas à rejeição, ao isolamento e são origem de resultados negativos, absentismo escolar, problemas de comportamento, recurso a drogas, depressão e ansiedade social na vida adulta. As interações entre pares têm como funções principais:

o conhecimento de si mesmo e dos outros, o desenvolvimento de determinados aspetos do desenvolvimento social e determinadas condutas, habilidades e estratégias a pôr em prática para se relacionar com os outros, o auto controlo e a auto regulação da própria conduta em função do *feedback* recebido dos outros, o apoio emocional como fonte de prazer, a aprendizagem do papel sexual, o desenvolvimento moral e a aprendizagem de valores (Casares, 2009, p. 27-28).

De acordo com Casares (2009a), o conhecimento de si próprio e dos outros constrói-se por meio da interação entre pares, através da qual, e mediante a comparação com os pares, a criança aprende a conhecer-se e a ter noção da própria identidade e ao mesmo tempo vai tomando consciência do seu mundo social. Casares (2009a) refere que a pertinência do aperfeiçoamento de determinados aspetos e comportamentos do desenvolvimento social, as habilidades e estratégias a pôr em prática para se relacionar com os outros, remete-nos para a importância da reciprocidade, da capacidade de ver a situação na perspetiva do outro, pôr-se no lugar dele e distinguir quando se deve assumir o controlo da relação ou se deve ceder este papel ao outro.

Casares (2009a) afirma, ainda, que o auto controlo e a auto regulação da própria conduta, em função do *feedback* recebido dos outros, através do julgamento feito por estes sobre as condutas apresentadas, serve de reforço ou punição do comportamento, na medida em que se trata de um comportamento aceitável ou não. Outro aspeto é o apoio emocional como fonte de prazer. Casares (2009a) defende que através das interações, as crianças experimentam vários tipos de sentimentos que resultam em bem-estar mútuo, como são exemplo as manifestações de afeto, o apoio, o sentido de pertença e a aceitação.

Neste particular, Raimundo (2012) vem acrescentar a ideia de que as crianças

em idade escolar já se deparam com a necessidade de interagir de forma apropriada com os pares, salientando a pertinência daquelas aprenderem a gerir “como” e “quando” mostrar emoções e a importância de saberem discernir com quem poderão partilhar essas emoções. Assim sendo, para Raimundo (2012) as competências sociais e emocionais estão intrinsecamente interligadas, tanto no sentimento de valorização e competência pessoal, como na capacidade de gerir emoções desenvolvidas através das interações com os outros.

McGrath e Noble (2010), ao frisarem a importância do contexto escolar, defendem a importância de se construir uma cultura que promova o relacionamento positivo entre pares. Salientam a importância de se adotarem algumas estratégias, nomeadamente “a aprendizagem cooperativa, o ensino de habilidades sociais e de valores pró-sociais, teatro e atividades desportivas, diferentes grupos etários e clubes na hora do almoço” (McGrath e Noble, 2010, p. 81). Estas iniciativas, de acordo com McGrath e Noble (2010), levarão à criação de uma escola focada no aluno, no seu bem-estar e no desenvolvimento de relações positivas, criando-se, assim, um ambiente onde todos são beneficiados, principalmente os alunos que são considerados de risco, porque são alvo de exclusão e de rejeição por parte dos pares. Outros fatores importantes mencionados por McGrath e Noble (2010) são: o ensino de valores pró-sociais como suporte de relações positivas e promotores de harmonia; o uso de literatura que promova a aprendizagem de valores pró-sociais e habilidades socio emocionais; o uso da aprendizagem cooperativa e de jogos cooperativos na sala de aula, sendo que a aprendizagem cooperativa é uma mais-valia, tanto para a aprendizagem curricular, como para a criação de oportunidades em contexto natural que permitam a prática de habilidades sociais entre pares. O *feedback* positivo, por parte dos alunos, sobre os comportamentos apresentados consiste noutra forma de ensinar habilidades sociais, na medida em que as próprias crianças têm a oportunidade de avaliar e elogiar os comportamentos uns dos outros de forma positiva. Por último, o ensino das habilidades sociais, sessões de acompanhamento individual ou em pequenos grupos constituem fatores também importantes.

Uma realidade que não pode ser ignorada reporta-se a crianças que apresentam incapacidade social. Casares e Moreno (2000) justificam estes casos a partir do *Modelo do deficit de habilidade ou deficit no repertório comportamental*, que explica os problemas de competências sociais através da ausência no seu repertório de determinados comportamentos e habilidades adequados às situações sociais. Na origem destas situações pode estar o facto de o indivíduo nunca ter aprendido esse

comportamento, ou desconhecer qual o comportamento desejada para determinado contexto (Casares & Moreno, 2000). Em suma, a ausência de habilidades sociais, podem estar associados aos seguintes fatores: “história de reforço inadequado, falta de modelos adequados ou falta de estímulos e oportunidades de aprendizagem” (Casares & Moreno, 2000, p. 29).

Como se depreende, embora o ideal fosse encontrar no contexto familiar o principal promotor de competências socio emocionais, vários autores mencionam que o contexto escolar é considerado o mais propício à aprendizagem e desenvolvimento de competências sócio emocionais (e.g., Del Prette & Del Prette, 2001; Casares, 2009; 2009b). No entanto, é salientado o facto de não existir uma uniformidade nos níveis de desenvolvimento destas competências, pois cada criança pode apresentar níveis distintos de desenvolvimento. Esta realidade deve-se ao facto de, na base do desenvolvimento das competências sócio emocionais, estarem fatores tais como os valores pessoais, as crenças. Existem, ainda, situações de crianças que apresentam défice no desenvolvimento social e emocional devido aos contextos familiares desfavoráveis a esse desenvolvimento (Caldarella, Christensen, Kramer, & Kronmiller, 2009, citado por Raimundo, 2012).

Considerando a importância do contexto escolar para a aprendizagem social e emocional, vários têm sido os esforços de criação de programas favorecedores desse tipo aprendizagens, como se procura dar a conhecer, de forma sintética, em seguida.

6. Programas para a aprendizagem social e emocional

A aprendizagem de competências sociais e emocionais tem suscitado a constituição de programas neste domínio, sustentados em dados provenientes da reflexão concetual e/ou da realidade empírica.

No Casel Guide (2013) é referido um conjunto de cinco competências comportamentais, cognitivas e afetivas relacionadas com a aprendizagem emocional, sendo estas competências o autoconhecimento, a autogestão, a consciência social, as habilidades de relacionamento, a tomada de decisão responsável. Assim sendo:

- o autoconhecimento reporta-se à capacidade de reconhecer com precisão as emoções e pensamentos e a sua influência sobre o comportamento. Inclui a avaliação com precisão dos próprios pontos fortes e limitações e possui um senso de confiança e otimismo bem fundamentado;

- a autogestão é a capacidade de regular as emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficaz em diferentes situações. Inclui a gestão do *stress* o controlo dos impulsos, a auto motivação e o esforço por alcançar os objetivos pessoais e académicos;
- a consciência social é a capacidade de assumir a perspetiva dos outros e de criar empatia com todos, independentemente das origens e culturas, para compreender as normas sociais e éticas para aprender a reconhecer os recursos e suporte da família, da escola e da comunidade;
- as habilidades de relacionamento são a capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes com diversos indivíduos e grupos. Isso inclui comunicar com clareza, escuta ativa, cooperação, resistir à pressão social inadequada, negociar conflitos de forma construtiva, buscar e oferecer ajuda quando necessário;
- a tomada de decisão responsável é a capacidade de fazer escolhas construtivas e respeitadas sobre o comportamento pessoal e interações sociais com base na análise de padrões éticos, questões de segurança, normas sociais, a avaliação realista das consequências das várias ações, o próprio bem-estar e o dos outros (Casel Guide, 2013 p. 9).

Nos programas de aprendizagem social e emocional (SEL – *Social and emotional Learning*), implementados em contextos escolares, mencionados no Casel Guide (2013), estes cinco fatores são definidos como prioritários e como metas a atingir a curto prazo; em segundo lugar surge o aperfeiçoar as atitudes e crenças dos alunos sobre si, os outros e escola, fatores, que favorecem a adaptação académica.

De acordo com o Casel Guide (2013), as aprendizagens social e emocional envolvem os processos através dos quais crianças e adultos adquirem e aplicam efetivamente conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para compreender e gerir emoções, definir e atingir metas positivas, sentir e mostrar empatia com os outros, estabelecer e manter relações positivas e tomar decisões responsáveis. No sentido de promover a aprendizagem socio emocional das crianças e a prevenção de comportamentos de risco, propõem os programas SEL - *Social and Emotional Learning*. É salientado o papel relevante dos professores na transmissão de competências sociais e emocionais e que os alunos, ao aprenderem novas habilidades, tenham o *feedback* sobre o uso adequado das mesmas ao pô-las em

prática (Bond & Hauf, 2004; Hawkins *et al.*, 2004; Nation *et al.*, 2003; Weare & Nind, 2011, citado por Casel Guide, 2013). Não menos importante é o papel da família, onde devem ser criadas parcerias entre a escola e a família, como forma de assegurar que existe coerência entre as aprendizagens efetuadas e a aplicação das mesmas em todos os contextos (Casel Guide, 2013).

Na vertente específica da aprendizagem do estabelecimento de relações interpessoais satisfatórias e eficazes, Casares (2009b) refere que várias investigações têm comprovado a existência de relação entre as competências sociais na infância e a adaptação social académica e psicológica, tanto no decurso da infância como para a vida adulta, o que confere grande enfoque ao desenvolvimento de competências sociais na infância. No entanto, independentemente de fatores como a idade, sexo o contexto social ou situação, em todos os grupos de crianças existe alguma experiência de dificuldades nas relações interpessoais (Casares, 2009b). Existem crianças que apresentam muita dificuldade em tirar proveito das interações e crianças que tendem a perturbar a interação, através de comportamentos desadequados com os pares (Casares, 2009b).

Casares (2009b) menciona que os profissionais que trabalham com crianças deparam-se com um aumento dos problemas associados às competências sociais, manifestados nos diversos contextos em se relacionam no dia-a-dia. Nestas crianças, podem observar-se alguns comportamentos padrão, tais como:

“não iniciar interações com os outros; sujeitar-se ao que os outros dizem por medo de serem excluídos do grupo; ser agressivos e hostis com os outros; inibir-se de situações em grupo; existir problemas com outros colegas, recorrer ao adulto; evitar relações com pessoas do outro sexo; resolver os conflitos com os pares de forma agressiva; ficar corado e a tremer quando tem de falar em público; mudar frequentemente de amigos; não aceitar as críticas que lhe fazem; mostrar-se excessivamente tímido fora dos contextos conhecidos; e estar sozinho muitas vezes” (Casares, 2009b, p. 17).

Ao analisar as possíveis causas do aumento problemas relacionados com as competências sociais, Casares (2009b) alerta para algumas mudanças sociais ocorridas no últimos anos a nível familiar e escolar, que se refletem na diminuição do investimento no treino de competências associadas às relações interpessoais. A nível social, muitas vezes, a mesma pessoa desempenha vários papéis sociais, existiu uma alteração dos objetivos e valores pessoais, que passaram a estar mais centrados na

obtenção de êxito e poder económico, em detrimento dos valores interpessoais e de solidariedade (Casares, 2009b). Em relação à escola, a tendência foi centrar a atividade no desenvolvimento de competências académicas e o consequente desinvestimento no desenvolvimento de competências sociais dos alunos (Casares, 2009b).

Este cenário remete para a importância da implementação de programas de ensino de competências sociais nos contextos frequentados pelas crianças, nomeadamente no contexto escolar, de modo a superar as dificuldades existentes nesta matéria (Casares, 2009b). No âmbito do desenvolvimento de competências sociais, é salientada a importância de serem criadas estratégias que permitam intervir sistematicamente no comportamento interpessoal das crianças, que consigam dar resposta aos problemas existentes na realidade escolar e familiar (Casares, 2009b).

Ao falar do desenvolvimento de competências sociais, Casares (2009b) menciona dois aspetos fundamentais a ter em conta, nomeadamente o facto de a educação ocorrer em contexto social e de os comportamentos sociais dos alunos e dos professores serem fatores influentes no processo de aprendizagem. Salienta, ainda, a importância do desenvolvimento das habilidades sociais em contexto escolar e a sua influência na vida dos alunos a curto e a longo prazo.

No que se refere à aprendizagem de competências associadas à interação social, de acordo com Casares (2000; 2009b), esta ocorre através dos seguintes mecanismos: a) aprendizagem por experiência direta; b) aprendizagem por observação; c) aprendizagem verbal ou instrucional; d) aprendizagem por *feedback* interpessoal.

Segundo Casares (2000; 2009b), na aprendizagem por experiência direta, os comportamentos interpessoais decorrem em função das consequências aplicadas pelo ambiente após cada comportamento social. Isto é, se o comportamento é gratificado tende a repetir-se e a entrar para o repertório da criança, mas se é ignorado ou punido, tende a extinguir-se (Casares, 2000; 2009b). Na aprendizagem por observação, os comportamentos são aprendidos mediante a exposição a modelos significativos, são assimilados os comportamentos adequados que provocam bem-estar e evitados os comportamentos alvo de punição (Casares 2000; 2009b). Na aprendizagem verbal ou instrucional, o comportamento é aprendido a partir do que é dito (Casares 2000; 2009b). Por último, na aprendizagem por *feedback* interpessoal, através das reações e observações dos outros, sobre o comportamento emitido, a

criança irá analisar-se e corrigir os comportamentos desadequados ou reforçar os comportamentos adequados.

McGrath e Noble (2010) valorizam a criação de um programa de habilidades sociais em sala de aula por haver maior probabilidade de generalização e manutenção das competências trabalhadas, por ser uma mais-valia na quantidade de oportunidades que se criam em ambiente natural, embora neste recurso existam exceções, podendo existir situações de alunos com os quais será importante iniciar em pequenos grupos ou através de um programa individual. Para tal, McGrath e Noble (2010) salientam o papel importante dos psicólogos educacionais, tanto no apoio individual a alunos vítimas de rejeição e de isolamento social, como no trabalho conjunto que podem desempenhar junto com os docentes de forma a delinear estratégias fomentadoras de relações positivas em contexto escolar.

No âmbito específico da assertividade, salientamos os programas implementados por Casares (2004; 2009a; 2009b) e a nível regional os de Nunes (2011) e de Martins (2012).

Os estudos realizados por Casares (2000 e 2009b), em que foram implementados o *Programa de Asertividad y Habilidades Sociales* (PAHS), destinados a crianças do ensino pré-escolar, ensino primário e secundário, tiveram como objetivos consciencializar os participantes para a pertinência da aprendizagem das habilidades sociais no desenvolvimento dos alunos, motivar os professores a envolverem-se neste processo, proporcionar aos docentes estratégias e recursos para implementação dos programas, promover o desenvolvimento de competências sociais nos alunos com o intuito de os motivar a estabelecerem relações positivas entre pares e como os adultos prevenindo, assim, problemas de comportamento. Em ambos os estudos, foi possível concluir que os alunos abrangidos pelo programa melhoraram a sua aceitação social, assim como na adoção do estilo assertivo nas relações interpessoais melhoraram o *status* social, sendo mais elegidos como melhores amigos por parte dos pares. Ainda foi possível verificar que estes alunos foram mais valorizados pelos colegas e tenderam a inculcar nos outros valores mais elevados.

Nunes (2011) desenvolveu, no seu trabalho, um conjunto de atividades para atuar sobre a assertividade, no sentido da sua promoção, com vista a diminuir (futuramente prevenir) a indisciplina escolar. Embora a autora refira como limitação o facto de terem sido realizadas poucas sessões de trabalho com os alunos, salienta que as mesmas contribuíram para uma ligeira melhoria da assertividade no público-

alvo.

Martins (2012), no seu programa “À descoberta”, dedicou o primeiro módulo, composto por 3 sessões, às questões da assertividade. Neste módulo, pretendeu sensibilizar as crianças para a existência de diferentes formas de comunicar e expressar emoções, salientando a importância de estilo assertivo como forma mais eficaz de comunicação. Neste trabalho, a diferença entre os resultados do pré-teste e do pós-teste não foram muito expressivos, situação que, de acordo com a autora, poderá ficar a dever-se ao contexto seletivo e privilegiado onde o programa foi implementado, dado tratar-se de um estabelecimento do ensino particular. Todavia, a autora também relata a franca adesão das crianças às atividades, a participação ativa das mesmas e as expressões de agrado produzidas por aquelas.

Considerando que a escola pública portuguesa acolhe maior diversidade de situações onde, para além do problema do insucesso (Macedo & Bonfim, 2009), observa-se um aumento de comportamentos disruptivos e problemáticos por parte dos alunos (Paiva & Lourenço, 2010) e parece afigurar-se útil e pertinente o investimento em ações e programas que criem melhores condições para a apreensão das atividades académicas que apelem e promovam à mudança de comportamentos para o bem-estar de todos.

CAPÍTULO II
METODOLOGIA

Neste capítulo descreveremos as opções metodológicas para este estudo. Serão apresentados o objetivo do estudo, o *design* metodológico, as hipóteses de investigação, a amostra, o programa de promoção de competências emocionais e sociais “Vamos sentir com o Necas!”, os instrumentos e recursos, os procedimentos de recolha de dados adotados, bem como os procedimentos utilizados na análise dos dados.

1. Objetivo do estudo

Este estudo procurou compreender se a participação num programa de competências emocionais e sociais para criança, em específico a sessão sobre assertividade, exerce efeito na atitude assertiva das mesmas e na sua inteligência emocional.

2. Design metodológico

O presente estudo consiste numa investigação de cariz quase-experimental. Entre outras, são características deste tipo de investigação a divisão da amostra em dois grupos, experimental e controlo, selecionados de forma não aleatória a partir de grupos já formados (e.g., turma escolar) e a manipulação de pelo menos uma variável independente de forma a se observar o seu efeito numa ou mais variáveis dependentes (Almeida & Freire, 2003; Sampieri, Fernández-Collado & Lúcio, 2006).

No presente estudo a variável independente é o programa de competências emocionais e sociais “Vamos sentir com o Necas”, mais em concreto a sessão sobre a assertividade, integrada no mesmo. As variáveis dependentes correspondem à atitude assertiva e à inteligência emocional. Assim, procurou-se conhecer se os fatores tempo decorrido e grupo de submetido, ou não, à intervenção contribuiu para que esta tivesse efeito na atitude assertiva e na inteligência emocional.

A avaliação da intervenção (sessão sobre a assertividade, do programa de promoção de competências emocionais e sociais “Vamos sentir com o Necas!”) realizou-se a em dois momentos: no início e fim da intervenção (pré-teste e pós-teste). De acordo com Almeida e Freire (2003), no decurso de uma investigação com estas características, estes dois momentos de avaliação servem para avaliar o efeito da intervenção ou de determinada variável independente.

Para concretização dos objetivos do estudo proposto recorreu-se ao método

quantitativo, o qual é objetivo e procura descrever, explicar e prever os fenômenos através da relação entre as variáveis de um estudo (Sampieri *et al.*, 2006). O método quantitativo permite lidar com grandes volumes de informação e recolher dados através de medidas e métodos padronizados convertíveis em números, o que possibilita a generalização, a replicação e a comparação de resultados (Sampieri *et al.*, 2006). No entanto, não nos permite aprofundar os dados, a sua riqueza interpretativa, determinados detalhes e o contexto ambiental (Sampieri *et al.*, 2006).

De modo a colmatar essas últimas limitações e com o intuito de enriquecer a investigação, optou-se pela complementaridade com o método qualitativo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o método qualitativo possibilita a análise de descrições rigorosas, a exploração de procedimentos e a percepção de relações com base nas experiências. Almeida e Freire (2003) referem três princípios que reforçam a pertinência do método qualitativo:

a primazia da experiência subjetiva como fonte do conhecimento; o estudo dos fenômenos a partir da perspectiva do outro ou respeitando os seus marcos de referência; e o interesse em conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente (p. 98).

No que se refere aos dados qualitativos, Sampieri *et al.* (2006) referem que consistem na descrição de eventos, situações, interações, percepções, atitudes, emoções, pensamentos e comportamentos, com vista a responder à questão de investigação. Sampieri *et al.* (2006) salientam que a recolha dos dados qualitativos ocorre em ambiente natural. De acordo com a investigação em causa, uma das formas de recolha dos dados trata-se da realização de registos durante a intervenção.

Assim sendo, optou-se por utilizar um Diário de Bordo para realizar registos, ao longo da intervenção, de modo a possibilitar a elaboração de inferências que acrescentam informação e robustez aos dados de carácter quantitativo. De acordo com Amado (2013), com o recurso à metodologia qualitativa pode-se retirar conclusões suficientemente sólidas, nomeadamente no que respeita a tudo o que possa conduzir a uma categorização, mais ou menos estruturada, de representações de variáveis que possam contribuir para o fenómeno em estudo.

3. Hipóteses de investigação

O objetivo de investigação, antes enunciado, é operacionalizado através das seguinte hipóteses:

H01 - Não há efeito significativo do fator tempo (pré-teste e pós teste) na assertividade e na inteligência emocional.

H02 - Não há efeito significativo do fator grupo (experimental e controlo) na assertividade e na inteligência emocional.

H03 - Não há efeito significativo da interceção tempo (pré-teste e pós teste) e grupo (experimental e controlo) na assertividade e na inteligência emocional.

4. Amostra

Neste ponto procede-se à caracterização da amostra deste estudo, a qual foi selecionada por conveniência. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a amostragem por conveniência é composta por indivíduos com determinadas características, mas não é proporcional à população de origem.

Iniciaram o estudo 262 participantes, 139 (53,1%) do grupo experimental e 123 (46,9%) do grupo de controlo (cf. anexo I). Contudo, no decorrer do estudo, verificou-se alguma mortalidade da amostra. A mortalidade experimental, de acordo com Almeida e Freire (2003), refere-se ao desaparecimento de elementos da amostra durante a implementação do programa. Pode ser por motivos de desistência ou de ausência nas sessões do programa (Almeida & Freire, 2003).

No caso da presente investigação, a mortalidade experimental deveu-se à ausência dos participantes num dos três momentos da intervenção associados à assertividade, nomeadamente, o pré-teste, o pós-teste ou a sessão do programa referente à assertividade, para o caso do grupo experimental. Para o caso do grupo de controlo, deveu-se à ausência num dos momentos pré-teste ou pós-teste. Como se perderam 18 (6,87%) dos participantes, a amostra passou a ser composta por 244 elementos.

A nível de organização, os elementos da amostra do estudo pertenciam a 16 turmas do 3º ano de escolaridade, de 8 escolas de públicas da ilha de São Miguel, quatro Concelho de Ribeira Grande e quatro do Concelho de Ponta Delgada.

O Quadro 1 apresenta o número de sujeitos da amostra utilizada neste estudo, para cada escola, considerando as variáveis, grupo e sexo.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes por escola, grupo e sexo.

Escola	Grupo				Sexo				Total	
	Experimental		Controlo		Feminino		Masculino		n	%
	n	%	n	%	N	%	n	%		
(A)	18	12,7%	13	11,5%	16	12,7%	15	12,7%	31	12,7%
(B)	14	11,2%	13	11,5%	11	8,7%	16	13,6%	27	11,1%
(C)	14	11,5%	14	12,4%	13	10,3%	15	12,7%	28	11,5%
(D)	19	15,6%	19	16,8%	19	15,1%	19	16,1%	38	15,6%
(E)	16	12,7%	15	13,3%	16	12,7%	15	12,7%	31	12,7%
(F)	17	12,3%	13	11,5%	17	13,5%	13	11,0%	30	12,3%
(G)	18	12,7%	13	11,5%	20	15,9%	11	9,3%	31	12,7%
(H)	15	11,5%	13	11,5%	14	11,1%	14	11,9%	28	11,5%
Subtotal	131	53,7%	113	46,3%	126	51,6%	118	48,4%	244	100%

Como antes dito, participaram um total de 244 crianças. 131 (53.7%) definiram o grupo experimental e 113 (46.3%) o grupo controlo, 126 eram do sexo feminino (51.5%) e 118 eram do sexo masculino (48.4%). A média de idade dos participantes corresponde aos 8,5 anos, sendo a idade mínima de 8 anos e a idade máxima de 11 anos (cf. do anexo I).

A constituição do grupo experimental e do grupo de controlo, em cada escola, teve como critérios principais a escolha de turmas com proximidade de características entre os participantes a nível de número de alunos por turma, idade e sexo.

5. Programa de promoção de competências emocionais e sociais

“Vamos sentir com o Necas!”

Como já foi mencionado no capítulo anterior é importante o treino das competências emocionais e sociais, com vista à promoção do conhecimento pessoal e dos outros, assim como promover relações interpessoais salutaras e de bem-estar. Partindo deste pressuposto procedeu-se à implementação, em algumas escolas da ilha de São Miguel, do programa de promoção de competências emocionais e sociais

“Vamos sentir com o Necas!” (em fase experimental). Na Tabela 1 apresentamos o resumo deste programa de intervenção.

Tabela 1 – Resumo do programa de intervenção “Vamos Sentir com o Necas!”

Sessões do Programa		Objetivos
Sessão I	Apresentação do Programa	Avaliar o programa em momento pré-teste; Explorar e despertar o interesse dos participantes para a adesão ao programa.
Sessão II	As emoções	Desenvolver a aprendizagem emocional e o conhecimento atinente às emoções básicas; Promover a capacidade de identificação das expressões faciais das emoções (em si e no outro).
Sessão III	O Medo	Despertar o reconhecimento da emoção “Medo” e a identificação dos sinais e situações que lhes estão associadas; Estimular o reconhecimento de formas adequadas de resposta a esta mesma emoção.
Sessão IV	A Alegria	Desenvolver a aprendizagem emocional; Estimular a consciência emocional; Promover o reconhecimento da emoção básica “Alegria”; Ativar estratégias adequadas de regulação emocional.
Sessão V	A Tristeza	Desenvolver a aprendizagem emocional; Estimular a consciência emocional; Promover o reconhecimento da emoção básica “Tristeza”; Ativar formas adequadas de regulação emocional.
Sessão VI	A Surpresa e o Nojo	Desenvolver a aprendizagem e a consciência emocional; Promover o reconhecimento a diversos níveis da emoção “Surpresa” e da emoção “Nojo”.
Sessão VII	A Raiva	Estimular a consciência emocional; Promover o reconhecimento da “Raiva”; Desenvolver formas adequadas de regulação ao nível desta emoção.
Sessão VIII	A Assertividade	Fomentar o conhecimento da assertividade; Valorizar a assertividade enquanto competência importante na gestão emocional e nas relações interpessoais.
Sessão IX	A Tomada de Decisão	Relacionar a tomada de decisão com as emoções; Expor e debater estratégias de tomada de decisão; Promover a regulação emocional.
Sessão X/XI	Avaliação do Programa	Explorar de forma transversal os conteúdos apreendidos ao longo de todo o programa; Avaliar o programa em momento pós-teste.

De acordo com o referencial de Educação Básica, estes temas integram-se nos conteúdos da Área Curricular, Não Disciplinar de Cidadania, a qual, entre os seus conteúdos, contempla a dimensão “A pessoa como agente ético-moral” com os temas:

“Identidade Pessoal” e “Identidade Social”. O tema identidade pessoal contém como subtema “as minhas emoções” e como conteúdos específicos contempla: O que é uma emoção e como a experimentamos? As expressões das emoções. Como é que as emoções nos podem prejudicar? A importância de viver emoções positivas. A abordagem de algumas emoções, relacionando-as com as experiências e vivências dos alunos e com os seus efeitos. O controlo das emoções negativas e a promoção de emoções positivas.

O tema identidade social tem como subtema os conflitos interpessoais, designadamente: “O que são conflitos interpessoais? Possíveis causas dos conflitos interpessoais. Possíveis consequências dos conflitos interpessoais em termos pessoais, relacionais e organizacionais. Como resolver divergências de forma assertiva-negocial.” (Referencial: Área de Formação Pessoal e Social; Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania, anexo, p. 2).

A implementação do programa, foi realizada por Ana Moniz, Gorete Cordeiro, Lénia Dias e Sandra Amaral, decorreu ao longo do segundo período letivo, com início na segunda semana de janeiro de 2014 e prolongou-se ao longo de três meses. Cada elemento da equipa de dinamizadores assumiu responsabilidades específicas relativas ao estudo dos diferentes temas das sessões, contribuindo, no seu conjunto, para a compreensão do efeito do programa no seu todo.

De acordo com o que já foi referido, o presente estudo incide exclusivamente no tema da sessão VIII “A Assertividade”, que tem como objetivos “fomentar o conhecimento da assertividade; valorizar a assertividade enquanto competência importante na gestão emocional e nas relações interpessoais.”

Para tal, a sessão foi constituída por quatro momentos principais: num primeiro momento foi contada aos participantes a história “Jogos pensados ao pormenor”, com recurso à projeção de imagens, seguindo-se a síntese, realizada pelos participantes, de modo a salientarem os aspetos mais relevantes na mesma, nomeadamente o tema principal, os comportamentos dos personagens, associando-os às emoções já trabalhadas e ao comportamento assertivo. O segundo momento consistiu na realização de uma atividade individual (através do preenchimento de uma ficha), com o intuito de se perceber se os participantes tinham adquirido conhecimentos sobre a competência da assertividade. No terceiro momento realizou-se a atividade de grupo, através da apresentação de situações que reproduziam comportamentos assertivos e não assertivos, a qual proporcionou a oportunidade da identificação e discussão sobre

o cariz de cada situação. Finalmente, no quarto momento, com o desafio da semana em que os participantes tinham de construir o “Tesouro da assertividade”, através do qual, criou-se a oportunidade de solidificar os conhecimentos adquiridos na sessão.

6. Instrumentos e Recursos

Neste trabalho recorreu-se a dois instrumentos para a recolha de dados, adequados à componente quantitativa e a dois recursos para a componente qualitativa. Neste ponto serão descritos os instrumentos e os recursos, de acordo com o seu carácter quantitativo ou qualitativo.

6.1. Instrumentos

1) O Questionário de Inteligência Emocional para Crianças - QIEC (versão para investigação de C. Barreto Carvalho & S. N. Caldeira) (anexo II), trata-se de um questionário composto por 47 itens, de resposta *Likert* de 5 pontos, em que 1 corresponde a nunca e 5 a sempre. Este questionário direccionado para crianças com mais de 8 anos, avalia cada uma das emoções básicas: a “tristeza”, a “alegria”, o “medo”, a “raiva”, o “nojo” e a “surpresa”, bem como a regulação emocional geral, a empatia e o reconhecimento das emoções nos outros.

No âmbito do presente trabalho, foi verificada a consistência interna do questionário, com recurso ao coeficiente do *Alpha* de Cronbach. Obteve-se um coeficiente 0.894, valor que, de acordo com Pereira e Patrício (2013), indica uma consistência interna boa (0.70-0.90).

2) A Escada de Avaliação Global da Assertividade – EAGA (Jardim & Pereira, 2006) (anexo III) está aferida para a população portuguesa e é constituída por 8 itens de resposta *Likert*, de 5 pontos, em que 1 corresponde a nunca e 5 a quase sempre. Esta escala, através da soma dos itens, avalia o grau da habilidade na assertividade em três níveis: (8-18) pouca habilidade na assertividade, (19-30) habilidade média na assertividade e (31-40) bastante habilidoso na assertividade.

No que se refere à avaliação da consistência interna desta escala, no âmbito deste trabalho, recorreu-se também, ao coeficiente do *Alpha* de Cronbach. O coeficiente correspondeu a 0.67, valor que, de acordo com Pereira e Patrício (2013), indica uma consistência interna aceitável [0.60-0.70]. Analisou-se a consistência interna de cada item em separado, de forma a se verificar se em algum item a

consistência era muito baixa, podendo interferir no resultado geral da escala. No entanto, conclui-se que todos apresentavam valores entre 0.60-0.70, logo, não interferiam com o valor total da escala.

6.2. Recursos

1) O Diário de Bordo (anexo IV), de acordo com Sampieri *et al.* (2006), pode ser constituído por anotações provenientes da observação direta, comentários sobre os factos observados, assim como, o registo de ocorrências inesperadas decorrentes nas investigação. Neste sentido, no Diário de Bordo, foram registados os comportamentos observados, comentários, questões e respostas dos participantes durante a sessão.

No que concerne aos estudos em contexto escolar, Bogdan e Biklen (1994) defendem o recurso à observação e aos respetivos registos sistemáticos como elementos essenciais, visto a observação do ambiente sala de aula e da própria turma possibilitarem a compreensão de aspetos que se destacam aos olhos do observador, que consistem em contributos importantes para a investigação.

2) Da VIII sessão do manual “Vamos sentir com o Necas!”, “A assertividade” foram utilizados a história “Jogos pensados ao pormenor”, a “Atividade individual realizada na sessão”, a dinâmica “Abrir o tesouro” e o desafio da semana “Tesouro da Assertividade”.

Com a leitura da história “Jogos pensados ao pormenor” pretendeu-se despertar os participantes para a importância do comportamento assertivo nas relações interpessoais. Foram, também, mencionadas as emoções já aprendidas, acentuando o papel das diferentes emoções no desempenho da comunicação assertiva.

Com a ficha da “Atividade individual realizada durante a sessão” pretendeu-se avaliar a perceção da história, o conhecimento adquirido a partir da história, o reconhecimento da competência da assertividade, a identificação de comportamento assertivo e a descrição de formas assertivas de agir.

Com a dinâmica “Abrir o tesouro”, atividade realizada em grupo, pretendeu-se, mediante a leitura de situações referentes aos comportamento assertivo e não assertivo, avaliar a capacidade dos participantes distinguirem os comportamentos assertivos dos não assertivos, mediante a aplicação do conhecimentos adquiridos durante a sessão.

Com o desafio da semana “Tesouro da Assertividade” pretendeu-se consolidar os conteúdos abordados na sessão e impelir os participantes a aprofundarem a importância dos comportamentos assertivos nas relações interpessoais.

Em suma com a “Atividade individual”, a dinâmica “Abrir o tesouro” e o desafio da semana “Tesouro da Assertividade” pretendeu-se avaliar a perceção da história, o conhecimento adquirido a partir da história, o reconhecimento da competência da assertividade, a identificação do comportamento assertivo e a descrição de formas de assertivas de agir.

7. Procedimentos de recolha de dados

Para a presente intervenção foi realizado o levantamento das turmas do 3º ano de escolaridade existentes nas escolas públicas da Ilha de São Miguel, de seguida foi enviado à Secretaria Regional da Educação o pedido de autorização para a implementação do programa nas escolas selecionadas (anexo V). Após a autorização da Secretaria Regional da Educação, foram enviados para os Conselhos Executivos das escolas selecionadas um documento com a apresentação do programa (anexo VI) e a indicação das turmas selecionadas para a intervenção. Obtida a permissão para intervir, foram contactados os docentes das disciplinas a fim de darmos a conhecer o decurso do programa, quais as turmas selecionadas para grupo experimental e de controlo e a diferença entre a participação de ambas no processo de investigação. Nesta reunião foi estabelecido o horário para a intervenção e foi entregue o consentimento informado para os encarregados de Educação, de acordo com o tipo de intervenção na turma do educandos (grupo experimental [anexo VII] e grupo de controlo [anexo VIII]).

Respeitados os procedimentos éticos exigidos à fase prévia da recolha de dados, passou-se em seguida à mesma. Assim, foram aplicados em contexto de turma, o Questionário de Inteligência Emocional para Crianças - QIEC (versão para investigação de C. Barreto Carvalho & S. N. Caldeira) e a Escada de Avaliação Global da Assertividade – EAGA (Jardim & Pereira, 2006). A aplicação decorreu em dois momentos distintos, antes e após a realização do programa de competência emocionais e sociais “Vamos sentir com o Necas!”. Recolhendo-se, assim, os dados quantitativos.

Com vista à recolha de dados para a análise qualitativa, durante a sessão “A Assertividade”, recorreu-se ao Diário de Bordo (anexo IV), no qual foi efetuado registo

referente à adesão dos alunos às atividades e o desempenho nas mesmas, bem como observações relevantes para a presente investigação. Recorreu-se também à recolha de toda a informação constante da atividade a “Atividade individual realizada na sessão”, da dinâmica “Abrir o tesouro” e do desafio da semana “Tesouro da Assertividade” .

Ao longo de todo o processo, a investigadora manteve uma postura ética de respeito pelos participantes.

8. Procedimentos adotados na análise dos dados

A análise dos dados foi realizada através dos procedimentos quantitativos e qualitativos. Na análise quantitativa, os dados foram tratados com recurso ao SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* - versão 20), sendo construída uma base de dados, da qual constaram os dados pessoais dos participantes e as repostas dos mesmos ao Questionário de Inteligência Emocional para Crianças - QIEC (versão para investigação de C. Barreto Carvalho & S. N. Caldeira) e à Escala Avaliação Global da Assertividade – EAGA (Jardim & Pereira, 2006).

De acordo com Pereira e Patrício (2013) o SPSS trata-se de uma poderosa ferramenta informática que permite a realização de cálculos complexos, mediante a utilização de testes estatísticos adequados ao estudo em causa.

No programa SPSS, foram selecionados os seguintes processos: Estatística descritiva; *Alpha* de Cronbach; Coeficiente de correlação de Pearson; Análise de variância multivariada (MANOVA) e Análise de variância univariada (ANOVA). Faremos em seguida uma breve descrição da sua utilização e os motivos que levaram ao recurso aos mesmos.

Para a caracterização geral da amostra, procedeu-se à estatística descritiva, com recurso às medidas de tendência central, frequências e percentagens.

Com vista à análise da fiabilidade das escalas utilizadas, optou-se pelo teste do *Alpha* de Cronbach, que enquanto medida consistência interna é utilizada para verificar a fiabilidade de um teste psicométrico para uma amostra (Pereira & Patrício, 2013). Com o recurso a este teste, pretendeu-se verificar até que ponto cada item dos instrumentos utilizados mede de forma semelhante o mesmo conceito. De acordo com Pereira e Patrício (2013), o valor do coeficiente varia entre 0.00 e 1.00, devendo o

Alpha de Cronbach ser interpretado da seguinte forma: consistência interna muito boa (1-0.90), consistência interna boa (0.70-0.90), consistência interna aceitável (0.60-0.70), consistência interna fraca (0.50-0.60) e consistência interna inaceitável (<0.50).

Para o estudo da associação entre a assertividade e a inteligência emocional, tendo em conta o grupo de sujeitos e o momento pré e pós intervenção, recorreu-se ao teste de coeficiente de correlação Pearson. Trata-se de um teste estatístico que analisa a relação entre duas variáveis, exige que a variável dependente seja quantitativa, com uma distribuição normal e uma amostra superior a 30 elementos. O coeficiente de correlação Pearson pode variar entre -1.00 e +1.00, em que -1.00 corresponde a correlação negativa perfeita, 0.00 corresponde a não existência de correlação e +1.00 corresponde a relação positiva muito forte (Sampieri *et al.*, 2006).

Para se verificar o efeito da intervenção no grupo e o efeito do fator tempo, depois de verificados os pressupostos de normalidade multivariada, bem como da homogeneidade de variâncias-covariâncias (Marôco, 2010), recorreu-se à análise de variância multivariada (MANOVA). De acordo com Marôco (2013), a MANOVA trata-se de uma técnica de análise inferencial multivariada, que permite a inferência sobre o comportamento de duas ou mais variáveis dependentes, medidas em duas ou mais populações.

Nesta análise considerou-se o efeito multivariado: efeito da variável intervenção, no grupo das variáveis assertividade e inteligência emocional, considerando o efeito do fator grupo, para além do efeito do fator tempo (Mayers, 2013).

E por fim, na análise quantitativa, recorreu-se à análise de variância univariada (ANOVA). De acordo com Sampieri, *et al.* (2006), a ANOVA é um teste estatístico que avalia o efeito de duas ou mais variáveis independentes sobre uma variável dependente.

Na investigação qualitativa os dados são provenientes do ambiente natural, o investigador é o instrumento principal (Bogdan & Biklen, 1994) e é privilegiada a compreensão dos comportamentos a partir perspectiva dos participantes (Almeida & Freire, 2008; Bogdan & Biklen, 1994). Para tal, o investigador faz registos do trabalho de campo, que servem para registo e descrição das ocorrências durante a investigação, nomeadamente, “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 150).

Estes registos podem ser organizados e tratados através da análise de conteúdo. No processo de análise de conteúdo, Amado (2013) refere como prioridade a organização dos conteúdos em categorias. A categorização representa o “processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo” (Holsti, 1969, citado por Amado, 2013, p. 312). O procedimento de categorização e codificação, pode ser fechado, aberto ou misto (Amado, 2013). No presente estudo optou-se pelo processo de categorização aberto que, em conformidade com Amado (2013), é caracterizado pela construção de um sistema de categorias a partir da análise dos dados.

Neste processo, num primeiro momento, é efetuada uma leitura vertical de todos os registos, que permite o recorte da informação e tratamento da informação, classificando-os em temas pertinentes e conceitos chave, resultando na definição de categorias (Bardin, 2009; Amado, 2013). Terminado este processo, segue-se comparação horizontal, que consta do reagrupamento e comparação horizontal dos dados, exercício este, que constituirá a base da construção categorias e subcategorias (Amado, 2013). Neste sistema, os indicadores surgem como processo intermédio entre as categorias e as unidades de registo, são expressões criadas pelo investigador que indicam os traços gerais de várias unidades de registo (Amado, 2013).

De acordo com Amado (2013) o processo de categorização deve respeitar seis regras ao longo das diferentes fases de codificação: a exaustividade, a exclusividade, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e a produtividade.

Terminada a etapa de codificação, obtêm-se as condições necessárias para a elaboração de um documento que expresse os aspetos comuns e diferentes dos vários registos analisados, podendo avançar-se para a interpretação dos dados categorias, unidades de contexto, unidades de registo, através das contagem obtidas da quantificação da frequência das unidades de registo (Amado, 2013).

Tendo em conta todo este processo, o tratamento dos dados qualitativos do presente estudo realizou-se através do procedimento de análise de conteúdo, através da qual, foram analisados os registos do Diário de Bordo e as atividades realizadas durante a sessão, nomeadamente, a atividade individual, o trabalho de grupo e o trabalho realizado durante a semana.

Na análise das categorias foram definidas subcategorias e indicadores, que contribuíram para expressar o conteúdo geral das unidades de registo. Na apresentação das unidades de registo as letras (A, B, C D, E, F, G, H) correspondem

às escolas (n=8) e os números (1 a 131) correspondem aos participantes do grupo experimental (n=131). As percentagens (%) correspondem às unidades de enumeração, obtidas através do cálculo das respostas obtidas nas unidades de registo, sendo as percentagens obtidas a partir do n=8 ou n= 131, de acordo a fonte das unidades de registo.

O Quadro 2 seguinte apresenta as categorias, subcategorias e indicadores definidos para este estudo.

Quadro 2 – Sistema de categorias, subcategorias e indicadores

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Participação dos alunos	Motivação dos alunos	Adesão dos alunos à sessão
		Interesse dos alunos na sessão
Realização da tarefa	Compreensão da história	Noção de comportamento assertivo a partir da história
	Realização da atividade individual	Perceção do comportamento assertivo
	Realização do trabalho de grupo	Distinção entre o comportamento assertivo não assertivo
Aquisição de conhecimento sobre a competência da assertividade durante a intervenção	Reconhecimento do comportamento assertivo	Expressar sentimentos
		Expressar-se de forma adequada
Noção de assertividade após a intervenção	Assertividade nas relações interpessoais	Solicitar a mudança do comportamento indesejado
		Noção de direitos e deveres
		Desculpar e admitir erros
		Resolução de problemas
		Atitudes assertivas
		Atitudes não assertivas

* n= 131 – Média obtida a partir do total dos participantes no grupo experimental.

** n= 8 – Média obtida a partir do total de escolas.

CAPÍTULO III
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Efeito da intervenção na Assertividade e Inteligência Emocional

Como foi referido anteriormente o objetivo principal deste trabalho consiste em compreender se a participação numa sessão sobre assertividade, de um programa de competências emocionais e sociais para crianças, tem efeito na atitude assertiva das mesmas e na sua inteligência emocional. Com vista ao alcance deste objetivo, defiram-se três hipóteses de investigação e para se verificar o alcance do programa recorreu-se, à análise do Diário Bordo e dos trabalhos escritos dos participantes.

No presente trabalho optamos por realizar a apresentação, análise e discussão dos resultados em conjunto, iniciando pelos dados quantitativos, seguindo-se os dados qualitativos.

1.1. Apresentação, análise e discussão dos dados quantitativos

Com já foi referido, com vista à análise da fiabilidade dos instrumentos quantitativos utilizados, optou-se pelo teste *Alpha* de Cronbach. Obtendo-se para o Questionário de Inteligência Emocional para Crianças (versão para investigação de C. Barreto Carvalho & S. N. Caldeira), o coeficiente de 0.894, o que, de acordo com Pereira e Patrício (2013), indica uma consistência interna boa. Para a Escada de Avaliação Global da Assertividade (Jardim & Pereira, 2006), o coeficiente do *Alpha* de Cronbach a correspondeu a .670, o que, segundo Pereira e Patrício (2013), indica uma consistência interna aceitável.

Com vista à aplicação dos testes de diferença e relação, teve de se observar se os resultados da amostra em estudo assumiam uma distribuição normal. Tendo em conta que o “n” da amostra do presente estudo é de 244 (>30) recorreu-se ao Teorema do Limite Central, assumindo-se que a distribuição é aproximadamente normal. Neste sentido recorreu-se à estatística paramétrica para afirmar ou infirmar as hipóteses enunciadas.

Para analisar a possibilidade de associação entre a assertividade e a inteligência emocional, condição útil para análise do efeito dos fatores tempo e grupo, adiante estudados, recorreu-se ao teste de *R-Pearson*. No Quadro 3 estão representados os valores referentes à correlação entre as variáveis assertividade e inteligência emocional em alunos a frequentar o 3.º ano de escolaridade.

Quadro 3 – Coeficientes da correlação entre as variáveis assertividade e inteligência emocional, entre o grupo experimental e o grupo controle, nos dois momentos de avaliação

		Inteligência Emocional	
		Grupo Experimental (n= 131)	Grupo Controle (n= 113)
Assertividade	Pré	.315**	.308**
	Pós	.185*	.265**

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2 tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2 tailed).

Na análise da correlação entre as variáveis assertividade e inteligência emocional, tendo em conta os dois grupos (experimental e controle) e os dois momentos (pré intervenção e pós intervenção), verificou-se a existência de uma associação fraca positiva ($r = .315$), estatisticamente significativa ($p = .000 \leq 0.01$), entre as duas variáveis no momento pré intervenção no grupo experimental e associação fraca positiva ($r = .308$), estatisticamente significativa ($p = .000 \leq 0.01$), no momento pré intervenção no grupo controle. Relativamente ao momento pós intervenção, observou-se uma associação muito fraca positiva ($r = .185$), estatisticamente significativa ($p = .000 \leq 0.05$), no grupo experimental e uma associação fraca positiva ($r = .265$), estatisticamente significativa ($p = .000 \leq 0.01$), no grupo de controle.

Considerando a existência de uma associação entre as variáveis assertividade e inteligência emocional, passou-se à análise do efeito da intervenção, avaliando-se as variáveis dependentes conjuntamente.

Através da análise multivariada da variância (MANOVA) procurou-se verificar o efeito da intervenção entre nos dois grupos (experimental e controle) e o fator tempo (pré e pós intervenção). Depois de avaliados os pressupostos de normalidade, bem como da homogeneidade de variâncias-covariâncias (Marôco, 2010), optou-se pela MANOVA, por se tratar de um teste que se apresenta como sendo robusto e conservador, que permite reduzir a probabilidade de ocorrerem erros do Tipo I (Field, 2009). O pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias foi avaliado com o teste M de Box ($M = 6.147$; $p = .812$), verificando-se a homogeneidade das variâncias.

O Quadro 4 apresenta os resultados da MANOVA obtidos na assertividade e inteligência emocional para o efeito do fator tempo (pré-intervenção e pós-intervenção), o efeito do fator grupo (experimental e controle) e a respetiva interceção

(tempo/grupo). Deste modo, está-se a estudar a H01, H02 e H03.

Quadro 4 – Resultados da análise multivariada da variância para o efeito do fator tempo, o efeito do fator grupo e a respetiva interceção

Efeito	Valor	F	Graus de liberdade de hipótese	Graus de Liberdade	P	Eta parcial quadrado
Tempo	.990	1.217	2	241	.298	.010
Grupo	.973	3.367	2	241	.036	.027
Tempo x Grupo	.980	2.517	2	241	.083	.020

Os resultados traduzidos no Quadro 4 sugerem que não existe um efeito multivariado significativo da intervenção nas variáveis “assertividade” e “inteligência emocional”, sob o efeito do fator tempo ($V=.990$, $F(2,241) = 1.217$, $p=.298$). Deste modo não se rejeita a H01.

Através da análise do Quadro 4 observa-se que há existência de um efeito multivariado significativo da intervenção no conjunto de variáveis em estudo, sob o efeito do fator grupo ($V=.973$, $F(2,241) = 3.367$, $p=.036$). Assim, estes resultados levam-nos a rejeitar a H02.

Quando se observa a interceção do tempo e do grupo, os resultados não mostram um efeito multivariado significativo da intervenção no conjunto das variáveis em estudo ($V=.990$, $F(2,241) = 2.517$, $p=.083$). Atendendo a estes resultados não se rejeita a H03.

Como se verificou a existência de um efeito multivariado significativo da intervenção no conjunto de variáveis em estudo, sob o efeito do fator grupo, procurou-se verificar o efeito das duas variáveis dependentes (assertividade e inteligência emocional) através do recurso à ANOVA, uma vez que pelo menos uma destas variáveis dependentes difere entre os grupos.

O Quadro 5 apresenta os resultados da ANOVA obtidos na “assertividade” para o efeito do fator tempo (pré-intervenção/pós-intervenção) e a respetiva interceção (tempo/grupo).

Quadro 5 – Resultados da análise univariada da variância de medidas repetidas para o efeito

do fator tempo, o efeito do fator grupo e a respetiva interceção, para a assertividade

Efeito	Valor	F	Grau de liberdade de hipótese	Grau de Liberdade	P	Eta parcial quadrado
Tempo	.999	.341	1	242	.560	.001
Tempo x Grupo	.980	4.973	1	242	.027	.020

Os resultados traduzidos no Quadro 5 sugerem que não existe um efeito univariado significativo da intervenção na variável “assertividade”, sob o efeito do fator tempo ($V=.999$, $F(1.242) = .341$, $p=.560$).

Quando se observa a interceção do tempo e do grupo, os resultados mostram um efeito univariado significativo da intervenção na variável em estudo ($V=.980$, $F(1.242) = 4.973$, $p=.027$).

Atendendo aos valores traduzidos no quadro 5, considera-se que a intervenção teve impacto na variável “assertividade”, uma vez que se verificam valores significativos considerando os momentos pré e pós intervenção e os grupos experimental e controlo. Deste modo considera-se que a intervenção foi eficaz tendo em conta a interceção do fator tempo e do fator grupo.

O Quadro 6 apresenta os resultados da ANOVA obtidos na “inteligência emocional” para o efeito do fator tempo (pré-teste/pós-teste) e a respetiva interceção (tempo/grupo).

Quadro 6 – Resultados da análise univariada da variância de medidas repetidas para o efeito do fator tempo, o efeito do fator grupo e a respetiva interceção para a inteligência emocional~

Efeito	Valor	F	Grau de liberdade de hipótese	Grau de Liberdade	P	Eta parcial quadrado
Tempo	.994	1.567	1	242	.212	.006
Tempo x Grupo	.997	.718	1	242	.398	.003

Os resultados traduzidos no Quadro 6 sugerem que não existe um efeito univariado significativo da intervenção na variável “inteligência emocional”, sob o efeito do fator tempo ($V=.994$, $F(1.242) = 1.567$, $p=.212$). Observou-se que também não existe um efeito univariado significativo da intervenção na variável “inteligência emocional”, sob o efeito da interação do tempo e do grupo ($V=.997$, $F(1.242) = .718$, $p=.398$).

Em suma, através da análise dos resultados quantitativos e, tendo em conta que o objetivo deste estudo, podemos inferir que, mediante a análise multivariada das variáveis assertividade e inteligência emocional e a interação dos fatores tempo X grupo, não se verificaram efeitos significativos. No entanto, na análise univariada da variável assertividade, tendo em conta os fatores tempo e tempoXgrupo, verificou-se efeito significativo sobre o fator tempoXgrupo.

Os resultados obtidos embora não comprovem a existência alterações significativas na assertividade e na inteligência emocional em conjunto, a curto prazo, não podemos desvalorizar a importância de ambas as variáveis trabalharem em conjunto num período temporal mais alargado. Tal como já antes mencionado, Mayer, Caruso e Salovey (2008) defendem que a inteligência emocional assume um papel importante na compreensão das relações sociais, podendo ser definida como uma inteligência que explica a variância importante na resolução de problemas de um indivíduo e as suas relações sociais. Como também já referido, existem, ainda, estudos que defendem que níveis mais altos de inteligência emocional estão associados a uma melhor qualidade das relações interpessoais (Brackett *et al*, 2006; Brackett, Warner, & Bosco, 2005; Lopes *et al*, 2004; Lopes, Salovey, Cote, & Beers, 2005; Lopes, Salovey, & Straus, 2003, citado por Mayer, Caruso & Salovey, 2008).

1.2. Apresentação, análise e discussão dos dados qualitativos

Como mencionando anteriormente, de forma a perceber o alcance da intervenção, procedeu-se à análise dos dados qualitativos. A apresentação dos dados seguirá a ordem descrita no sistema de categorias, subcategorias e indicadores, apresentado no Quadro 2 e será efetuada com base nas respostas constantes da tabela de especificações (anexo IX). A apresentação, análise e discussão dos resultados será apresentada por categorias.

A contagem das unidades de registo foi efetuada de acordo com a fonte dos dados, como consta da legenda da tabela de especificações. Isto é, a partir do $n=8$

(referente às turmas do grupo experimental [A, B, C, D, E, F, G, H]), para os dados recolhidos das respostas à ficha individual, do n=131 (referente aos participantes do grupo experimental [P.1-131]).

Assim sendo, passamos à apresentação análise e discussão dos resultados qualitativos.

a) Participação dos alunos

Para a primeira categoria “Participação dos alunos”, definiram-se dois indicadores, “Adesão dos alunos à sessão” e “Interesse dos alunos na sessão”.

Através da análise de conteúdo observou-se percentagens elevadas (+75%) no indicador “Adesão dos alunos à sessão”, nomeadamente, nas unidades de registo “Sim” (100%) e “Todos levantaram o dedo” (100%), referentes à unidade de contexto “Querem fazer novas atividades?”. O mesmo se verificou na unidade de registo “Realizaram a ficha toda” (100%). Já na unidade de registo “Eu” (72.52%), referente à unidade de contexto “Quem fez o trabalho de casa”, obteve-se uma percentagem média (50-74%).

No indicador “Interesse dos alunos na sessão” verificaram-se percentagens elevadas (+75%) em todas as unidades de registo, designadamente, “Eu quero” (100%), referente à unidade de registo “Quem me quer ajudar na atividade?” e “Respostas em coro” (100%), para a unidade de contexto “Identificação de comportamentos assertivos e não assertivos”.

Para a unidade de contexto “Gostaste da história?” observou-se percentagens elevadas (+75%) em todas as unidades de registo, mais concretamente, “Sim” (98.47%), “Achei divertida” (86.3%), “Gostei de aprender uma nova capacidade” (86.3%), “Aprendi como é importante estarmos atentos às nossas atitudes” (82.45%) e “Ajudou-me a compreender como ajo com os outros” (82.2%).

Para a categoria “Participação dos alunos”, tendo em conta os valores observados, podemos inferir que existiu um nível muito satisfatório no grau de participação. Este facto consiste num indicador positivo da adequabilidade do programa e dos materiais utilizados, em função do público-alvo. O facto de o programa decorrer em contexto de sala de aula (ambiente natural dos participantes em contexto escolar) pode ter facultado a abordagem das temáticas, atraindo a atenção dos participantes e conseqüente generalização das aprendizagens. Tal como referem

McGrath e Noble (2010), a implementação de programas no contexto de sala de aula é um fator importante, visto proporcionar maior probabilidade de generalização e manutenção das competências trabalhadas e por ser uma mais-valia na quantidade de oportunidades que se criam em ambiente natural.

Um elemento essencial neste processo de aprendizagem da assertividade foi a apresentação de uma história acompanhada da visualização de imagens associadas a este conceito. Assim, os participantes puderam observar os comportamentos relacionados com o comportamento assertivo ou não assertivo e as respetivas consequências e gratificações, decorrentes dos mesmos. Esta experiência corresponde à constatação de Maia e Bortolini (2012), que no âmbito do seu estudo, constataram que o contacto com *slides* suscitou uma grande adesão dos participantes.

No nosso estudo e tendo em conta as respostas dos participantes, estes recursos facilitaram a compreensão da assertividade, assim como, a realização adequada das restantes tarefas propostas para a sessão da assertividade, visto existir interligação entre as diferentes tarefas realizadas ao longo da mesma.

b) Realização da tarefa

Para a categoria “Realização das tarefas” definiram-se três indicadores “Noção do comportamento assertivo a partir da história”, “Perceção do comportamento assertivo” e “Distinção entre o comportamento assertivo e não assertivo”.

No indicador “Noção do comportamento assertivo a partir da história” verificaram-se percentagens médias (50-74%) nas unidades de registo “Falou calmamente” (62.5%); percentagens baixas (25-49%) nas unidades de registo “Pedi para Luana para ter calma” (25%), “Expressar as nossas emoções sem desrespeitar os outros” (25%) e “Falar com calma” (25%); e percentagem muito baixa (-25%) unidade de registo “Dizer o que se sente” (12.5%).

Para o indicador “Perceção do comportamento assertivo”, observaram-se percentagens elevadas (+75%) na unidade de registo “Assertividade” (98.5%), referente unidade de contexto “Na história de hoje, para além das emoções que já aprendeste, conhecestes uma competência nova. Como se chama essa nova amiga?”; na unidade de registo “Assertividade” (58%), para a unidade de contexto “O que nos ajuda a ter melhores relações com os outros é a [...]” e na unidade de registo “Assertividade” (49.6%), para a unidade de contexto “O que nos ajuda a defender os nossos direitos

sem prejudicar os outros é a [...]”. Verificaram-se, ainda, percentagens elevadas nas unidades de registo “O Pedro deve falar com o João e convencê-lo a dizer a verdade ao Henrique” (87.8%), referente à unidade de contexto “O João partiu a bicicleta do Henrique e o Pedro viu.”; na unidade de registo “Perguntar à mãe se ela lhe pode comprar o jogo” (95.4%), referente à unidade de contexto “A Paula foi às compras com a mãe e gostou de um jogo que estava na prateleira. Como queria o jogo vai.”; na unidade de registo “Procurar uma forma de o ajudar a mudar o comportamento, sem o magoar” (92.4%), na unidade de contexto “o Tiago não gosta de perder e sempre que perde um jogo zanga-se com todos. O Nuno pensou em ajudá-lo e, para isso, vai.”; e na unidade de registo “Pedir ajuda para se integrar no grupo, visto ser um direito seu poder brincar no intervalo” (86.3%), referente à unidade de contexto “A Patrícia teve de mudar de escola este ano. As novas amigas não a deixam brincar com elas no intervalo, por a Patrícia ser de outro país e ser diferente. O que deve a Patrícia fazer para arranjar novas amigas?”.

E finalmente, no indicador “Distinção entre o comportamento assertivo e não assertivo”, registou-se uma percentagem elevada (+75%) nas unidades de registo “Comportamento assertivo” (100%) e “comportamento não assertivo” (100%).

Os participantes do programa, mediante a exposição à história “Jogos pensados ao pormenor”, puderam aprender as características de competência da assertividade através da exploração do conceito pela dinamizadora da sessão, da observação dos comportamentos dos personagens da história que encarnaram os diferentes papéis, nomeadamente, o comportamento assertivo.

De acordo com Casares (2000; 2009b), na infância, a aprendizagem das competências associadas à interação social, entre outros mecanismos, ocorre através da aprendizagem verbal e da observação. Na aprendizagem por observação, os comportamentos são aprendidos mediante a exposição a modelos significativos, sendo assimilados os comportamentos que provocam bem-estar e evitados os comportamentos alvo de punição (Casares, 2000; 2009b). Neste sentido, observou-se nas respostas dadas pelos participantes, a partir das situações da história, a valorização de características associadas ao comportamento assertivo (e.g., “Falou calmamente” e “Pedi à Luana para ter calma”) e foram capazes de identificar comportamentos a adotar para serem assertivos (e.g., “Expressar as nossas emoções sem desrespeitar os outros”, “Dizer o que se sente” e “Falar com calma”).

Embora na história tenham ocorrido duas situações distintas de expressar

sentimentos, uma de forma adequada e outra desadequada, as respostas dos participantes salientaram apenas a adequada, o que vai ao encontro da aprendizagem por observação (Casares, 2000; 2009b), em que os comportamentos punidos são desvalorizados (e.g., comportamento da “Luana”, personagem que exteriorizou o comportamento não assertivo) e os gratificados são valorizados (e.g., comportamento do “Li”, personagem que exteriorizou o comportamento assertivo).

No presente trabalho a aprendizagem verbal evidenciou-se na medida em que os participantes conseguiram identificar a importância do comportamento assertivo, nomeadamente, como elemento que auxilia nas relações interpessoais (e.g., “O que nos ajuda a ter melhores relações com os outros é a assertividade” e “O que nos ajuda a defender os nossos direitos sem prejudicar os outros é a assertividade”).

No que se refere à adequação do comportamento de forma a emitir respostas assertivas, destacamos a identificação da atitude mais adequada perante situações que apelam à opção por um comportamento mais fácil como o mais adequado, logo mais gratificante, sendo que a maior parte dos participantes foram capazes de selecionar as atitudes assertivas (e.g., “O Pedro deve falar com o João e convencê-lo a dizer a verdade ao Henrique”; “Perguntar à mãe se ela lhe pode comprar o jogo”; “Procurar uma forma de o ajudar a mudar o comportamento, sem o magoar” e “Pedir ajuda para se integrar no grupo, visto ser um direito seu poder brincar no intervalo”).

Mais uma vez se verificou maior tendência para os participantes selecionarem, como comportamentos assertivos, aqueles que estão mais de acordo com a aprendizagem pela observação de modelos. De acordo com Casares (2000; 2009b), na infância a exposição a modelos significativos leva à assimilação dos comportamentos gratificados e promotores de bem-estar.

Na atividade de grupo, os participantes não apresentaram grande dificuldade em distinguir as situações associadas aos comportamentos assertivo e não assertivo, porque a presença em meio natural, onde desenvolvem a maior parte das suas interações interpessoais, facilitou a avaliação dos comportamentos de forma unanime e de acordo com as normas de convivência em contexto escola. Novamente de acordo com a literatura, (McGrath & Noble, 2010; Casares, 2009b), verificou-se a importância da intervenção em contexto de sala de aula.

c) Aquisição de conhecimento sobre a competência da assertividade durante a intervenção

Para a categoria “Aquisição de conhecimento sobre a competência da assertividade durante a intervenção” foram definidos seis indicadores: Expressar sentimentos; Expressar-se de forma adequada; Solicitar a mudança do comportamento indesejado; Noção de direitos e deveres; Desculpar e admitir erros; e Resolução de problemas.

Estes indicadores foram construídos a partir de algumas características do comportamento, constantes da bibliografia consultada, nomeadamente: Expressar sentimentos (e.g. Bandeira *et. al.*, 2000; Casares, 2009a) Expressar-se de forma adequada (e.g. Jardim, 2007); Solicitar a mudança do comportamento indesejado (Del Prette & Del Prette, 2001; Jardim, 2007); Noção de direitos e deveres (Casares & Moreno, 2000; Jardim, 2007); Desculpar e admitir erros (Del Prette & Del Prette, 2001); e Resolução de problemas (Caballo, 1993, citado por Jardim & Pereira, 2006).

Mediante a análise de conteúdo foi possível verificar percentagens baixas (25-49%), sendo a percentagem mais elevada observada na unidade de registo “Dizer o que sentimos” (37.5%); seguida de “Perceber o que estamos a sentir” (25%) e percentagem muito baixa (-25%) na unidade de registo “Ter calma [...] controlar os sentimentos” (12.5%).

Para o indicador “expressar-se de forma adequada” registou-se percentagem elevada (+75%) na unidade de registo “Falar calmamente” (100%) e percentagem muito baixa (-25%) na unidade de registo “Falo com ele até ele me perceber” (12.5%).

Para o indicador “solicitar a mudança de comportamento do comportamento indesejado” registou-se percentagem baixa (25-49%) na unidade de registo “Dizer para ter calma” (25%) e percentagens muito baixas (-25%) nas unidades de registo “Nós devemos ajudar a pessoa a ser bom” (12.5%), “Dizer para reagir melhor” (12.5%); “Se disser que alguém está a fazer algo de errado” (12.5%); “Dizer a ela para ter calma porque eu sou estou a dizer se queria brincar” (12.5%).

Para o indicador “Noção de direitos e deveres”, registou-se percentagem baixa (25-49%) na unidade de registo “Respeitar os outros” (25%) e percentagens muito baixas (-25%) nas unidades de registo “Defender os outros” (12.5%) “Deixar falar os outros” (12.5%), “E eu disse-lhe calmamente: não foi golo foi no poste.” (12.5%) e “Ajudar os outros sem magoa-los” (12.5%).

Para o indicador “Desculpar e admitir erros” registou-se percentagem média (25-49%) na unidade de registo “Pedir desculpa” (62.5%) e percentagens muito baixas (-25%) nas unidades de registo “Dizer a verdade” (12.5%) e “Perdoar” (12.5%).

Para o indicador “Resolução de problemas” registou-se percentagens muito baixas (-25%) nas unidades de registo “Resolver” (12.5%) e “Ajudar a pensar” (12.5%).

Os resultados obtidos na categoria “Aquisição de conhecimentos sobre a competência da assertividade durante a intervenção” aponta para uma tomada de consciência para algumas das características do comportamento assertivo, nomeadamente, a expressar sentimentos, expressar-se de forma adequada, solicitar a mudança do comportamento indesejado, a noção de direitos e deveres, desculpar e admitir erros e a resolução de problemas.

d) Noção de assertividade após a intervenção

Para a categoria “Noção de assertividade após a intervenção” foram definidos dois os indicadores, atitudes assertivas e atitudes não assertivas.

Através da análise de conteúdo verificou-se percentagens elevadas (+74%) nas unidades de registo “Ajudar” (100%) e “Partilhar” (50%); percentagens médias (25-49%) nas unidades de registo “Falar com calma” (37.5%), “Não bater” (37.5%), “Ouvir” (37.5%) e “Não mentir” (25%); e percentagens muito baixas (-25%) nas unidade de registo “Conhecer-se a si mesmo” (12.5%); “Expressar as nossas opiniões sem desrespeitar os outros” (12.5%).

Para o indicador “atitudes não assertivas”, verificou-se percentagem elevada (+75%) na unidade de registo “Brigar” (87.5%); percentagens médias (50-74%) nas unidades de registo “Mentir” (62,5%) e “Ser egoísta” (50%); e percentagem baixa (25-49%) na unidade de registo “Desrespeitar” (25%).

Os comportamentos assertivos mais assinalados pelos participantes estão associados às definições de comportamento assertivo, referidas no decurso da sessão da assertividade (e.g. “Falar com calma” e “Expressar as nossas opiniões sem desrespeitar os outros”), mas também, foram referidos outros comportamentos que não foram abordados (e.g. “Ajudar”, “Partilhar”, “Não bater”, “Ouvir” e “Não mentir”), que à partida, já faziam parte do repertório dos participantes como normas para a boa convivência interpessoal.

Com este trabalho, pudemos constatar a pertinência dos programas de competências emocionais e sociais em contexto escolar e que de acordo com Casares (2009b), importa criar estratégias que permitam intervir sistematicamente no comportamento interpessoal das crianças, que consigam dar resposta aos problemas existentes na realidade escolar e familiar. A mesma autora menciona a importância do desenvolvimento das habilidades sociais em contexto escolar e a sua influência na vida dos alunos a curto e a longo prazo.

Considerações Finais

Como foi enunciado no objetivo que orientou este trabalho, este estudo procurou compreender se a participação num programa de competências emocionais e sociais para crianças, especificamente a sessão sobre assertividade, exerce efeito na atitude assertiva das mesmas e na sua inteligência emocional.

Os resultados quantitativos, obtidos através da análise multivariada das variáveis assertividade e inteligência emocional e a interação dos fatores tempoXgrupo, indicam que não se verificaram efeitos significativos na atitude assertiva e na inteligência emocional. No entanto o fator grupo isolado teve efeito sobre as variáveis dependentes. Dada esta circunstância tentou-se perceber melhor qual a atuação do fator tempo e tempoXgrupo sobre cada uma das variáveis dependentes isoladamente. A análise univariada da variável assertividade, tendo em conta os fatores tempo e tempoXgrupo, indicam efeito significativo sobre o fator tempoXgrupo. O mesmo não se observou na variável inteligência emocional. Deste modo, pode-se dizer que a inteligência emocional, sendo composta por diversas componentes, não foi tão sensível à intervenção realizada. No entanto, a assertividade, enquanto expressão mais observável, ou comportamental, foi mais sensível à intervenção. Uma vez que existe uma associação positiva entre ambas inteligência emocional e assertividade, como ficou demonstrado, entende-se que efeitos positivos ao nível da assertividade são potenciadores do mesmo tipo de efeito ao nível da inteligência emocional. Assim, em termos de considerações finais referentes ao efeito da intervenção, os resultados são animadores.

Em termos do tipo de intervenção e da adesão/ adequabilidade, as perspetivas também são estimulantes. A partir dos resultados de enfoque qualitativo podemos constatar que a intervenção foi pertinente e que se confirmou a adequabilidade dos materiais utilizados. Na linha do que concluíram Maia e Bortolini (2012) nos seus trabalhos sobre o interesse suscitado pelo uso *slides*, também neste estudo constatámos que o recurso a *slides* com histórias, animadas com imagens apropriadas, proporciona aos participantes uma familiarização mais rápida com os conteúdos a trabalhar, adesão às atividades e alimenta a aprendizagem por observação, aspeto tão importante nesta área, tal como defende Casares (2009b).

O facto da sessão sobre a assertividade ter ocorrido depois das sessões destinadas às emoções básicas (medo, alegria, tristeza, surpresa, raiva e nojo) consistiu uma mais-valia, visto ter proporcionado tomada de consciência para as

reações emocionais, levando a uma maior facilidade na transição das competências emocionais para as competências sociais. Outro fator relevante está associado ao espaço de intervenção. Tal como referem McGrath e Noble (2010), a implementação de programas no contexto de sala de aula é um fator importante, visto proporcionar maior probabilidade de generalização e manutenção das competências trabalhadas.

No entanto, não podemos ser indiferentes a algumas limitações da intervenção. Salienta-se a curta duração do programa de intervenção, que limitou a abordagem de cada tema a uma única sessão. Este facto não proporcionou a oportunidade de uma intervenção mais extensiva no comportamento interpessoal das crianças, que resultasse em alterações mais expressivas nos padrões de comportamentos existentes.

Em suma, perante os factos que apontam para a pertinência do programa e para a adequabilidade dos materiais utilizados, sugerimos que, a fim de proporcionar maiores oportunidades de assimilação de comportamento associados à assertividade, a intervenção deve prolongar-se no tempo. Desta forma os participantes terão a oportunidade de observar e avaliar os próprios comportamentos, de acordo com os padrões adequados ao funcionamento do comportamento assertivo com vista à manutenção de relações interpessoais adequadas. Tal como refere Casares (2009b) uma das implicações deste tipo de aprendizagem requer tempo para se proceder ao conhecimento de si mesmo e dos outros, e ao desenvolvimento de determinados comportamentos, habilidades e estratégias a pôr em prática para se relacionar com os outros. Será, então, interessante que em estudos futuros se ensaiem iniciativas com maior duração no tempo.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação (3ª ed.)*. Braga: Psiquilíbrios.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bandeira, M., Costa, M. N., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. & Gerk-Carneiro, E. (2000). Qualidade psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais (IHS). Estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante [Versão eletrónica]. *Estudos de Psicologia*, 5 (2), 401-419.
- Bardin, L.. (2013). *Análise de Conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70 (Obra original publicada em 1977).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Análise de conteúdo. Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos & T. M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora (Obra original publicada em 1991).
- Brion-Meisels, G. & Jones, S. M. (2012). Learning about relationships. In S. Roffey (Ed.). *Positive Relationships: Evidence based practice across the world*. (pp. 55-72).
- Casares, M. I. M. (Dir.) (2004). *Ni sumisas ni dominantes: los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Casares, M. I. (2009a). *Cómo Promover la Convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS) (2ª ed.)*. Madrid: Narcea.
- Casares, M. I. M. (Dir.) (2009b). *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: Editorial CEPE.
- Casares, M. I. M. & Moreno, B. P. G. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. C.I.D.E. Acedido em 02/04/2013, de <http://www.accionmagistral.org/programas-y-materiales/listado/348-las-habilidades-sociales-en-el-curriculo-cide-monjas-casares-mi-y-gonzalez-moreno-b-varios-autores>
- Casel Guide – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Chigago, KSA-Plus Communications, Inc. Acedido em 11/07/2014, de <http://www.casel.org>.

- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2003). Assertividade, sistema de crenças e identidade social [Versão eletrônica]. *Psicologia em Revista, Belo Horizonte*, 9, (13), 125-136.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2006). Habilidades sociais: conceitos e campo teórico-prático. Acedido em 2/08/2014, de <http://www.rihs.ufscar.br/>
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas [Versão eletrônica]. *Paidéia*, 18 (41), 517-530.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS (third edition)*. Sage Publications.
- Goleman, D. (2014). *Inteligência Emocional: o livro que mudou o conceito de inteligência*. (M. D. Correia, Trad.). Maia: Bloco Gráfico Lda (Obra original publicada em 1995).
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: ASA.
- Jardim, M. J. A. (2007) *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: estudo para a promoção do sucesso académico*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Macedo, R., & Bonfim, M. (2009). Violências nas Escolas. *Revista Diálogo Educacional*, 9 (28), 605-618. Pontifícia: Universidade Católica do Paraná.
- McGrath, H. & Noble, T. (2010). Supporting positive pupil relationships: research to practice [Versão eletrônica]. *Educational & Child Psychology*, 27 (1), 79-90.
- Maia, D. S. & Bortolini, M. (2012). O desenvolvimento da habilidade de assertividade e a convivência na escola: relato de experiência [Versão eletrônica]. *Psicologia em Revista, Belo Horizonte*, 18 (3), 373-388.
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS) (3.ªed.)*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.

- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Emotional intelligence. Meets traditional standards for an intelligence Intelligence [Versão eletrónica]. *Intelligence*, 27 (4), 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. Sternberg. *Handbook of intelligence*. (pp. 396-420). Cambridge, Uk: Cambridge University press.
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (2008). Emotional Intelligence: New Ability or eclectic traits? [Versão eletrónica]. *American Psychologist*, 63 (6), 503-517.
- Mayer, J. D., Roberts & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional Intelligence [Versão eletrónica]. *Annual Reviews of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). New Yourk: Basic Books.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to Statistics and SPSS in Psychology*. Harlow: Pearson-Education Limited.
- Martins, M. S. A. (2012). “À Descoberta...” *Um programa de promoção de competências sociais e emocionais*. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Neves, J., Garrido, M. & Simões, E. (2006). *Manual de competências pessoais, interpessoais e instrumentais: teoria e prática*. Lisboa: Edições Sílabas.
- Nunes, L. M. (2011). *Prevenção da indisciplina em sala de aula: uma proposta de intervenção no âmbito da assertividade*. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Paiva, M., & Lourenço, O. (2010). Comportamentos Disruptivos e Sucesso Académico: A Importância de Variáveis Psicológicas e de Ambiente. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2 (2), 18-31.
- Pereira, A. & Patrício, T. (2013) *SPSS: guia prático de utilização: análise de dados para ciências sociais e psicologia* (8ª ed.). Lisboa: Edições Sílabas.
- Raimundo, R. (2012). *Devagar se vai ao longe: Avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências sócioemocionais em crianças*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Referencial de formação pessoal e social: Área não disciplinar de cidadania. (2010).
Direção Regional da Educação e Formação.
- Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Lúcio, P. (2006). *Metodología de La Investigación*. Cuarta Edición. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Seifert, L. (2009). Treino em assertividade (1ª ed.). (A. M. Pereira, Trad.). Lisboa: Monitor – Projectos e Edições, Lda. (Obra original publicada em 1994).
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence [Versão eletrónica]. *Imagination, cognition, and personality*. 9, 185-211.
- Woyciekoski, C. & Hutz, C. S. (2009). Inteligência Emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias [Versão eletrónica]. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 22, (1), 1-11.

ANEXOS

ANEXO I

Quadros

Quadro 1 – Caracterização da amostra inicial: percentagem sexo de alunos, diferenciadas por grupo experimental e controlo

Sexo dos alunos	Percentagem de alunos			
	Grupo Experimental		Grupo de Controlo	
	n	%	n	%
Masculino	69	49,6%	58	47.2%
Feminino	70	50,4%	65	52.8%
Subtotal	139	53.1%	123	46.9%

Quadro 2 – Caracterização da amostra do estudo: percentagem do sexo dos alunos, diferenciadas por grupo experimental e controlo

Sexo dos alunos	Percentagem do sexo dos alunos			
	Grupo Experimental		Grupo de Controlo	
	n	%	n	%
Masculino	64	48,9%	54	47.8%
Feminino	67	51.1%	59	52.2%
Subtotal	131	53.7%	113	46.3%

Quadro 3 – Média das idades dos alunos do grupo experimental e controlo

	n	Mín.	Max	M	DP
Idade	244	8	11	8.5	.734

Quadro 4 – Percentagem das idades dos alunos, diferenciadas por grupo experimental e controlo

Idade dos alunos	Percentagem das idades dos alunos	
	Grupo Experimental	Grupo de Controlo
8	65.6%	57.5%
9	25.2%	31%
10	6.9%	9.7%
11	2.3%	1.8%

ANEXO II

Questionário de Inteligência Emocional para Crianças (versão para investigação de Célia Carvalho e Suzana 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. Já me senti triste.					
2. Quando estou alegre divirto-me com tudo.					
3. Quando me acontece uma coisa má penso que posso aprender alguma coisa com o que aconteceu.					
4. Quando estou com medo só me apetece fugir e chorar.					
5. Já me senti surpreendido, ou seja, já tive muitas surpresas					
6. Quando me acontece uma coisa má escondo e não digo nada a ninguém.					
7. As surpresas atrapalham-me porque não estou à espera delas.					
8. Quando tenho medo, enfrento-o e resolvo o problema.					
9. A minha raiva atrapalha-me nas brincadeiras.					
10. Tento fazer coisas divertidas para esquecer as coisas más que aconteceram.					
11. As surpresas ajudam-me a ficar com muita atenção ao que está a acontecer.					
12. Quando estou com raiva penso em coisas boas para me distrair.					
13. Tenho explosões de raiva.					
14. Quando estou com medo não consigo fazer nada bem feito.					
15. É fácil perceber quando um menino está					

triste pela maneira como se comporta.					
16. Quando tenho medo procuro ajuda.					
17. Quando me acontece alguma coisa má ou quando me sinto mal, peço ajuda aos outros para a resolver.					
18. Quando estou com medo tudo me parece perigoso.					
19. Quando me acontece alguma coisa má, penso que não posso fazer nada para me sentir melhor.					
20. Quando estou com raiva tento resolver o problema.					
21. Quando as pessoas à minha volta estão felizes eu fico contente.					
22. Quando estou com raiva brigo com todos.					
23. Quando me fazem uma surpresa deixo de saber o que fazer e fico atrapalhado					
24. Quando estou alegre só me apetece rir.					
25. Quando fico triste sinto-me atrapalhado na escola.					
26. Quando estou alegre costumo fazer coisas boas para continuar alegre.					
27. Quando sinto nojo de alguma coisa fico desconfortável.					
28. Quando fico triste, paro para pensar e resolver o que me faz ficar triste.					
29. Quando fico triste não consigo parar de pensar nisso, mesmo que queira.					
30. Quando vejo alguém vomitar sinto nojo e faço uma cara esquisita.					
31. Quando estou alegre todas as pessoas sabem.					
32. Fico com raiva quando as coisas não correm como quero.					
33. Prefiro ficar sozinho para pensar na surpresa que tive.					
34. Quando fico alegre não quero que ninguém saiba.					
35. Quando fico triste escondo o que sinto para ninguém saber.					
36. Quando um amigo meu está zangado eu consigo saber mesmo que ele não me					

diga.					
37. Já tive medo					
38. Consigo entender o que os meus amigos sentem, mesmo quando não concordam comigo.					
39. Quando estou triste ou me sinto em baixo costumo mostrar aos outros o que estou a sentir.					
40. Quando algum menino me enjoa por ser diferente afasto-me dele.					
41. Fico feliz quando um amigo meu é elogiado.					
42. Se alguma coisa me enjoa, sei que me vou afastar dela.					
43. Quando sinto repulsa de alguma coisa ou de alguém penso “não gosto disso”.					
44. Fico confuso quando me fazem uma surpresa.					
45. Quando um amigo meu ganha um prémio, sinto-me feliz por ele.					
46. Quando me acontece uma coisa má fico fora de mim e não controlo o meu comportamento					
47. Já me senti alegre.					

ANEXO III –

Escala de Avaliação Global da Assertividade (EAGA) (Jardim & Pereira, 2006)

Responde com a máxima sinceridade possível a cada uma das seguintes afirmações, assinalando com um círculo (O) apenas um dos níveis com que mais te identificas, segundo a seguinte escala:

1	2	3	4	5
NUNCA	RARAMENTE	ALGUMAS VEZES	FREQUENTEMENTE	QUASE SEMPRE
1. Expresso habitualmente as minhas ideias.				1 2 3 4 5
2. Numa situação de conflito, costumo saber quando devo ser firme e não devo ceder.				1 2 3 4 5
3. Habitualmente, defendo os meus direitos.				1 2 3 4 5
4. Quando me pedem alguma coisa que não me convém, sei recusar.				1 2 3 4 5
5. Quando estou em desacordo com alguém, exprimo-o de modo convincente.				1 2 3 4 5
6. Normalmente, falo o tempo necessário para expor as minhas opiniões.				1 2 3 4 5
7. Costumo falar num tom de voz calmo e audível.				1 2 3 4 5
8. Quando me sinto ofendido, manifesto-o diretamente à pessoa que me ofendeu.				1 2 3 4 5

ANEXO IV

Diário de Bordo

Sessão:

Data:

Local:

Turma:

Duração:

Resultados esperados:

Adesão dos alunos na realização das atividades (em termos de gosto/interesse/motivação):

Desempenho dos alunos perante atividades (em termos de facilidade/dificuldade):

ANEXO V

Carta de apresentação à Secretaria Regional de Educação



UNIVERSIDADE DOS AÇORES DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Exmo. Senhor

Secretário Regional da Educação, Ciência e Cultura

Professor Doutor Luíz Fagundes Duarte

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, conducentes a dissertação, no domínio do desenvolvimento de competências sócioemocionais. Os trabalhos são orientados pelas Profs. Doutoras Célia Barreto Carvalho e Suzana Nunes Caldeira, docentes do referido Departamento. Neste enquadramento, as signatárias vêm expôr sucintamente a V/a Excia. as razões que as motivam para esta área de investigação e solicitar a colaboração da Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura para a viabilização dos projetos referidos facultando o acesso às escolas da Região Autónoma dos Açores.

A complexidade do mundo atual exige às pessoas grande capacidade para lidar com a mudança e com a imprevisibilidade. Porém, muitos indivíduos tendem a apresentar dificuldade em lidar com este tipo de desafios, o que se traduz numa taxa muito elevada, por exemplo, ao nível da doença mental (Caldas de Almeida e col., 2013).

A educação e a formação constituem um fator amplamente aceite como protetor da adaptação a cenários dominados pela incerteza. Mas na Região, dados publicados pela Direção Regional da Educação e Formação (2010/2011), informam que a taxa de retenção e de abandono escolar, temporário ou prolongado, é elevada, ultrapassando os 25% no Ensino Secundário.

Neste cenário, que parece marcado por dificuldades acrescidas na promoção das aprendizagens dos alunos, a educação assume, então, um papel ainda mais primordial na promoção do desenvolvimento das pessoas, com vista à sua capacitação para serem felizes numa sociedade democrática. Mas promover o

desenvolvimento das pessoas, significa, também, ser necessário dotá-las da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento.

Como é dito no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (p. 77), para a educação poder dar resposta ao conjunto das suas missões “deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais, ou quatro pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes”.

O conjunto de trabalhos, conducentes às dissertações de mestrado em curso, constitui-se como parte integrante de um Projeto de Investigação situado no âmbito destes dois últimos pilares – aprender a conviver e aprender a ser, onde se salienta a importância do autoconhecimento, do estabelecimento de metas e limites e da regulação emocional.

O Projeto consubstancia-se num programa de Promoção de Competências Sócio Emocionais e visa promover as competências social e emocional, facilitadoras do sucesso escolar e da adaptação à vida. Este objetivo afigura-se tão mais importante se atendermos a que défices nas competências social e emocional se relacionam com (i) baixa aceitação, rejeição, ignorância ou isolamento social por parte dos pares; (ii) problemas escolares, em termos de rendimento, fracasso, absentismo, abandono, expulsões da aula e da escola e inadaptação escolar; (iii) problemas pessoais, como baixam autoestima, locus de controlo externo; (iv) desajustamento psicológico e manifestações do campo patológico, como a depressão e sentimento de desamparo; (v) inadaptação e delinquência juvenil; (vi) e problemas de saúde mental na adolescência e idade adulta, como alcoolismo, suicídio, toxicodependências (Casares, 2009).

Em estudos anteriormente realizados na Região Autónoma dos Açores, orientados pelas signatárias e que contaram com a colaboração da Secretaria Regional da Educação e Formação, procurou-se avaliar a situação regional ao nível dos indicadores referidos pela literatura como estando relacionados com a incompetência social e emocional e supra referenciados.

Os resultados permitiram concluir que na população adolescente açoriana se encontram indicadores tão ou mais alarmantes que os referidos ao nível da população adolescente internacional.

Um desses estudos, realizados na Ilha de S. Miguel, no ano de 2012, caracterizou a ideação paranoide (caracterizada pela presença de sentimentos de

medo de rejeição, exclusão, humilhação ou inferiorização em relação aos outros, Gilbert, Boxall, Cheung & Irons, 2005), numa amostra de 1762 adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. Os resultados permitem-nos concluir que, na adolescência, a ideação paranóide (M=49.14) é semelhante à encontrada em estudos realizados com adultos portugueses (M=43.42, Barreto Carvalho, 2009; M=44.14 Lopes, 2010), sendo também semelhantes as variáveis preditivas desta ideação, designadamente a vergonha externa e os estilos parentais. Este resultado vem reforçar a importância do papel de apoio dos progenitores, fortalecendo a necessidade de intervir ao nível da educação parental (Barreto Carvalho, Pereira, Castilho, Pinto Gouveia, 2013).

Paralelamente, num outro estudo realizado no mesmo período, numa amostra de 1818 adolescentes, os resultados mostraram que a taxa de jovens que se envolvem em comportamentos de auto-dano (47.1%) e ideação suicida (77%) é extremamente elevada, mostrando-se muito superior à encontrada em Portugal continental (16%, segundo os estudos mais recentes da Prof. Doutora. Margarida Gaspar de Matos). Nos adolescentes açorianos, o auto-dano tem como objetivo primordial a regulação (redução e/ou aumento) de experiências emocionais. Segundo dados do nosso estudo, o auto-dano é mais frequente em jovens entre os 14 e os 16 anos, com reprovação académica e menos satisfeitos com a escola e família. Relativamente à ideação suicida, esta é mais frequente nas raparigas de nível socioeconómico mais baixo e menos satisfeitas com a escola e família. Ambas as variáveis encontram-se correlacionadas com os sintomas de depressão e ansiedade, auto-criticismo, raiva e um estilo parental crítico (Barreto Carvalho, Nunes, Castilho, Pinto Gouveia, 2013).

Acresce a estes dados que a análise de 135 participações disciplinares, efetuadas numa escola do 3.º ciclo do Ensino Básico na ilha de São Miguel, evidencia que a maior parte das mesmas (61%) corresponde a relatos de desvio e ruptura com as condições de produção do trabalho escolar, e uma proporção também elevada (39%) corresponde a problemas do foro relacional, quer com professores (25%), quer com pares (14%) (Nunes & Caldeira, 2012) Estes resultados permitem subentender desinteresse ou dificuldade dos alunos em lidar com as solicitações que a escola coloca tanto no plano da relação com o trabalho, como no da relação com as pessoas. Procurar suavizar o tempo de permanência nas aulas através do evitamento e da fuga às tarefas e, sobretudo, a expressão de comportamentos tendencialmente agressivos, dirigidos a professores e a colegas, parece indicar falta de oportunidade para os alunos aprenderem e desenvolverem comportamentos mais apropriados. Por outro lado, a incidência de participações disciplinares logo no primeiro período da manhã,

contrariamente ao que tradicionalmente se encontra na literatura (e.g. Afonso, 2006), faz supor que os alunos entram na escola a contra-gosto e que nela parecem não encontrar significado.

Esta última ideia parece encontrar eco num outro estudo, também realizado em São Miguel, onde se analisou o envolvimento do aluno na escola, uma vez que este constructo tem sido considerado como um dos indicadores cruciais para o aumento do sucesso académico. Alunos altamente envolvidos estão mais susceptíveis a obter melhores resultados no seu percurso académico, quer em termos de rendimento, quer de comportamento; em contrapartida, alunos com fracos níveis de envolvimento apresentam maior vulnerabilidade para um conjunto de situações adversas, como o absentismo, o abandono escolar e os comportamentos disruptivos (Klem & Connel, 2004). O estudo contou com a participação de 365 alunos a frequentar o 7.º e o 10.º anos de escolaridade. Os resultados obtidos indicam um envolvimento moderado por parte dos alunos, significando, como antes se mencionou, que os alunos entrarão na escola sem nela descortinarem elementos de interesse ou utilidade que configurem sentido ao tempo que aí obrigatoriamente permanecem até ao 12.º ano. Serão, assim, alunos obrigados-resignados ou obrigados-revoltados. Os resultados também sugerem que o envolvimento dos alunos decresce à medida que aqueles frequentam anos escolares mais avançados. Estudos posteriores, realizados com 560 alunos e contemplando anos de escolaridade mais elementares (Caldeira, Fernandes & Tiago, 2013), apresentam resultados que vão ao encontro dos apresentados com amostra definida pelos 365 alunos, sugerindo que uma intervenção nos níveis mais iniciais da escolarização poderá contribuir para sustentar a adesão à escola, desde que essa intervenção tenha em conta e facilite a articulação entre o sistema límbico e o cortex cerebral.

Com efeito, para os alunos serem capazes de enfrentar e se apropriar do conjunto de conhecimentos escolares, que se situam predominantemente ao nível do córtex cerebral, por exigirem o processamento de informações, é importante que haja uma boa articulação com o sistema límbico, envolvido na expressão das emoções. Tudo indica que as estruturas límbicas estão subjacentes aos sentimentos sociais e, em conjunto com o córtex cerebral, contribuem para ampliar ou restringir a resiliência, bem como as oportunidades para lidar com a imprevisibilidade e a mudança, ou para saber transformar obstáculos em desafios. No fundo, retornamos à ideia de promoção do sucesso escolar e da adaptação à vida.

Como antes apontado, a educação formal (e não formal) tem um papel primordial neste aprender a ser e também no aprender a conviver, com pessoas, acontecimentos e situações. Parecem, contudo, ser escassos os recursos

psicoeducativos passíveis de fomentar o desenvolvimento de acções concretas neste domínio.

Tem sido neste sentido que a equipa de investigação da Universidade dos Açores, liderada pelas signatárias, tem vindo a desenvolver trabalhos visando a criação de programas e materiais pedagógicos, passíveis de serem utilizados por diferentes tipos de educadores (educadores, professores, psicólogos, pais, e outros educadores) e também pelas próprias crianças e jovens autonomamente.

Os estudos para os quais pedimos agora a vossa colaboração seguem esta linha de investigação e pretendem constituir-se como um novo avanço para o desenvolvimento, utilidade e validação desses programas e materiais.

Deste modo, foram desenvolvidos dois programas, um destinado a crianças do primeiro ciclo do ensino básico (3.º ano) e outro a adolescentes do terceiro ciclo do ensino básico (8º ano). Cada um dos programas é constituído por nove sessões, tendo cada sessão a duração aproximada de 90 minutos e estando prevista a sua aplicação nas aulas da disciplina de Cidadania. Atendendo à importância dos níveis mais iniciais de escolaridade, foram igualmente desenvolvidos programas destinados a pais e professores das crianças do primeiro ciclo do ensino básico (3.º ano) e que visam dotar os mesmos de competências para lidar com as questões do desenvolvimento sócio-emocional dos seus educandos.

Assim, e como já antedissemos, vimos solicitar a V/a Excia que nos autorize o contacto com as escolas básicas, básicas-integradas e secundárias, da Ilha de S. Miguel, com vista à aplicação dos referidos programas em turmas dos 3.º e 8.º anos, a seleccionar posteriormente e em consonância com os Conselhos Executivos dos referidos estabelecimentos de ensino.

Aproveitamos a oportunidade para enviar os trabalhos realizados no ano transacto, conforme acordado, e que são fruto da colaboração previamente estabelecida entre a Secretariada da Educação e Formação e a nossa equipa de investigação da Universidade dos Açores.

Côncias da importância vital da adesão da vossa Secretaria a este estudo e certas de que o nosso pedido merecerá a melhor atenção da parte de V/a Excia, manifestamos, desde já, inteira disponibilidade para qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos,
Célia Barreto Carvalho
Suzana Nunes Caldeira

Ponta Delgada, 25 de Novembro de 2013

ANEXO VI

Formalização do pedido aos Diretores do Conselho Executivo e Coordenadores das Escolas



UNIVERSIDADE DOS AÇORES DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ao Conselho Executivo

Ponta Delgada, 9 de Dezembro de 2013

A estudante Maria Gorete do Rego Cordeiro, do Mestrado em Psicologia da Educação – Universidade dos Açores, encontra-se a realizar sob orientação das signatárias a sua Dissertação de Mestrado intitulada “Promovendo a Regulação Emocional em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico: Um Programa de Competências Emocionais e Sociais”. Esta Dissertação integra-se num trabalho mais amplo que visa a promoção de competências socioemocionais nos alunos dos ensinos básico, as quais são facilitadoras do sucesso escolar e da adaptação à vida.

Neste contexto, vimos convidar a V/a Escola a aderir ao conjunto de estabelecimentos de ensino que vão beneficiar do programa *Vamos Sentir com o Necas* – versão para crianças, destinado a alunos do 3.º ano de escolaridade e, nesse sentido, solicitar a V/a Excia. a cedência de um espaço e tempo lectivo para a concretização do mesmo.

Genericamente, com este programa visa-se i) Fomentar o conhecimento das emoções básicas e sociais nas crianças (Inteligência Emocional); ii) Promover a capacidade para identificar emoções básicas e sociais em si e no outro; iii) Ativar formas adequadas e positivas de lidar com os diferentes estados emocionais (regulação emocional); iv) Promover a automotivação, a empatia e a assertividade, considerando o seu papel facilitador do sucesso escolar e da adaptação à vida; e v) Treinar a aplicação de competências socio-emocionais enquanto ferramentas importantes da resiliência e na prevenção de comportamentos de risco.

Prevê-se que o Programa de Competências Emocionais e Sociais decorra durante o segundo período escolar, afigurando-se a Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania, como o contexto mais adequado para a sua implementação.

As turmas participantes nesta iniciativa deverão ser consideradas em função de alguns critérios de equidade (número alunos/sexo/repetências/nível socioeconómico), de modo a se poder constituir um grupo de intervenção e um grupo de comparação.

Na expectativa de que a V/a Escola pretenda integrar este projeto, aguarda-se a V/a resposta em breve.

Com os melhores cumprimentos,
Célia Carvalho

ANEXO VII

Consentimento Informado dirigido aos pais para a participação do grupo de intervenção no Programa “Vamos Sentir Com O Necas”



**Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Psicologia da Educação**

Consentimento informado dirigido aos pais para a participação no Programa “Vamos Sentir com o Necas”

O programa “Vamos Sentir com o Necas” constitui-se como um programa de promoção de competências emocionais e sociais que tem como objetivo desenvolver a Inteligência Emocional das crianças, ou seja, desenvolver competências que permitam a essas mesmas crianças aumentar a sua flexibilidade e lidar melhor com a imprevisibilidade e a mudança, transformando os obstáculos em desafios e aumentando a sua resiliência.

Este programa é constituído por 11 sessões semanais, a serem desenvolvidas nas aulas de cidadania, durante o segundo período letivo. Nestas sessões pretendem-se alcançar alguns objetivos específicos, como sejam: fomentar o conhecimento das emoções básicas nas crianças; promover a capacidade para identificar emoções básicas em si e no outro; ativar formas adequadas e positivas de lidar com os diferentes estados emocionais; promover a auto-motivação, a empatia e a assertividade considerando o seu papel facilitador do sucesso e da adaptação à vida; e treinar a aplicação de competências sócio-emocionais enquanto ferramentas importantes de resiliência e na prevenção de comportamentos de risco.

No sentido de implementar o programa em questão, convida-se as crianças a participar nesta pequena aventura que é o mundo das emoções.

Importa ainda salientar:

- A participação no programa é voluntária, salvaguardando-se o direito à recusa ou desistência em qualquer momento.
- Não existe nenhum tipo de risco, desconforto ou exposição do seu filho(a),

sendo os seus dados confidenciais.

- Os dados recolhidos não se destinam a avaliar individualmente o seu filho(a), o que significa que não obterá resultados;
- Em caso de dúvidas, necessidade de informação adicional ou reclamação acerca da forma como o processo foi conduzido, poderá contactar as investigadoras.

Assim, solicitamos a Vossa Ex.^a que, se **NÃO** autorizar a participação do seu filho(a) no programa, assine o termo apresentado na página seguinte e o encaminhe, por intermédio do seu filho(a), ao seu diretor de turma.

Se concordar em participar no programa, e com vista a avaliar a eficácia do mesmo, poderá ser necessário voltar a contactá-lo no futuro. Caso **concorde** em voltar a ser contactado por nós preencha, por favor, os seguintes dados:

Eu, _____ encarregado de
educação _____ do(a) _____ aluno(a)

_____, declaro que que autorizo/ não autorizo* que as autoras deste estudo me voltem a contactar a fim de obterem informações relacionadas com a participação do meu educando neste estudo.

Data: __/__/__ Assinatura do participante: _____

*Riscar a opção que não se aplica.

Atenciosamente,

As investigadoras responsáveis pelo Programa “Vamos Sentir com o Necas”

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Contatos para esclarecimentos: Sandra Amaral_sandrita.amaral@gmail.com; Lénia Dias dias.lenia@gmail.com, Gorete Cordeiro goretecordeiro@sapo.pt; Ana Moniz anamartinsmoniz@hotmail.com.

Eu, _____ encarregado de
educação do(a) _____ aluno(a)
_____, declaro que **NÃO**
autorizo o meu educando a participar do Programa “**Vamos sentir com o Necas!**”.

Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação

_____ (local), ____ de _____ de 2014

ANEXO VIII

Consentimento Informado dirigido aos pais para a participação do grupo de controlo no Programa “Vamos Sentir Com O Necas!”



**Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Psicologia da Educação**

Consentimento informado dirigido aos pais para a participação no Programa “Vamos sentir com o Necas”

O programa “Vamos sentir com o Necas” constitui-se como um programa de promoção de competências emocionais e sociais que tem como objetivo desenvolver a Inteligência Emocional das crianças, ou seja, desenvolver competências que permitam a essas mesmas crianças aumentar a sua flexibilidade e lidar melhor com a imprevisibilidade e a mudança, transformando os obstáculos em desafios e aumentando a sua resiliência.

Para a implementação do programa em questão, torna-se necessário conhecer e avaliar algumas das capacidades de gestão emocional das crianças do 3º ano de escolaridade. Neste sentido vimos convidar o seu educando a preencher alguns questionários, especialmente elaborados para crianças, que nos permitirão aprofundar o conhecimento acerca das capacidades de regulação emocional das crianças desta faixa etária.

Importa ainda salientar:

- A participação no programa é voluntária, salvaguardando-se o direito à recusa ou desistência em qualquer momento.
- Não existe nenhum tipo de risco, desconforto ou exposição do seu filho(a), sendo os seus dados confidenciais.
- Os dados recolhidos não se destinam a avaliar individualmente o seu filho(a), o que significa que não obterá resultados;
- Em caso de dúvidas, necessidade de informação adicional ou reclamação acerca da forma como o processo foi conduzido, poderá contactar as investigadoras.

Assim, solicitamos a Vossa Ex.^a que, se **NÃO** autorizar a participação do seu filho(a) neste estudo, assine o termo apresentado na página seguinte e o encaminhe, por intermédio do seu filho(a), ao seu diretor de turma.

Se concordar em participar no estudo, e com vista a avaliar a eficácia do mesmo, poderá ser necessário voltar a contactá-lo no futuro. Caso **concorde** em voltar a ser contactado por nós preencha, por favor, os seguintes dados:

Eu, _____ encarregado de
educação do(a) _____ aluno(a)
_____, declaro que que
autorizo/ não autorizo* que as autoras deste estudo me voltem a contactar a fim de
obterem informações relacionadas com a participação do meu educando neste estudo.

Data: __/__/__ Assinatura do participante:_____

*Riscar a opção que não se aplica.

Atenciosamente,

As investigadoras responsáveis pelo Programa “Vamos Sentir com o Necas!”

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Contatos para esclarecimentos: Sandra Amaral_sandrita.amaral@gmail.com; Lénia Dias dias.lenia@gmail.com, Gorete Cordeiro goretecordeiro@sapo.pt; Ana Moniz anamartinsmoniz@hotmail.com.

Eu, _____ encarregado de
educação do(a) _____ aluno(a)
_____, declaro que **NÃO**
autorizo o meu educando a participar na investigação “**Vamos sentir com o Necas!**”.

Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação

_____ (local), ____ de _____ de 2014

ANEXO IX

Tabela de Especificações

Categories	Subcategories	Indicators	Unit of record	Unit of context	Unit of enumeration
Participação dos alunos	Motivação dos alunos	Adesão dos alunos à sessão	"Sim" (A, B, C, B, E, F, G, H)	Querem fazer novas atividades?	100%**
			"Todos levantaram o dedo." (A, B, C, B, E, F, G, H)		100%**
			"Realizaram a ficha toda" (P.1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131)	Realização da ficha individual.	100%*
		"Eu" (A, B, C, B, E, F, G, H)	Quem fez o trabalho de casa?	72,52%**	
		Interesse dos alunos na sessão	"Eu quero" (A, B, C, B, E, F, G, H)	Quem quer me ajudar na atividade?	100%**
			"Respostas em coro" (A, B, C, B, E, F, G, H)	Identificação de comportamentos assertivos e não assertivos.	100%**
			"Sim!..." (P. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131)	Gostaste da história?	98,47%*

Categories	Subcategories	Indicators	Unit of record	Unit of context	Unit of enumeration
Participação dos alunos	Motivação dos alunos	Interesse dos alunos na sessão	<p>“Achei a divertida” (P1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131)</p>	Gostaste da história?	86,3%*
			<p>“Gostei de aprender uma nova capacidade.” (P. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131)</p>		86,3%*
			<p>“Aprendi como é importante estar atento às nossas atitudes.” (P1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 50, 51, 52, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 127, 128, 129, 130, 131)</p>	Gostaste da história?	82,45%*
			<p>“Ajudou a compreender como ajo com os outros.” (P1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 21, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 48, 50, 52, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 131)</p>		82,2%*

Categories	Subcategories	Indicators	Unit of record	Unit of context	Unit of enumeration	
Realização da tarefa	Compreensão da história	Noção do comportamento assertivo a partir da história	"Falou calmamente" (B, C, D, F, H)	Como foi que o Li agiu com a Luana?	62,5%**	
			"Pedi para a Luana ter calma" (B, C)		25%**	
			"Dizer o que se sente" (A)	Depois de ouvirem a história, o que é para vocês a assertividade?	12,5%**	
			"Expressar as nossas emoções sem desrespeitar as dos outros" (A, D)		25%**	
			"Falar com calma" (B, H)		25%**	
Realização da tarefa	Compreensão da história	Noção do comportamento assertivo a partir da história	"Respeitar os outros." (D)		12,5%**	
			"Resolver as situações." (D)		12,5%**	
			"É ajudar os outros sem magoá-los." (G)		12,5%**	
			"Dizemos o que estamos a sentir" (H)		12,5%**	
	Realização da tarefa	Realização da atividade individual	Percepção do comportamento assertivo	"Assertividade" (P1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131)	"Na história de hoje, para além das emoções que já aprendeste, conhecemos uma competência (capacidade) nova. Como se chama essa nova amiga?"	98,5%*
				"Assertividade" (P 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 20, 24, 26, 28, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 44, 47, 51, 52, 52, 54, 56, 60, 64, 65, 67, 69, 70, 72, 74, 75, 77, 78, 80, 81, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 116, 117, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 130, 131)	O que nos ajuda a ter melhores relações com os outros é a Alegria / Surpresa / Tristeza / Assertividade / Raiva	58%*
				"Assertividade" (P 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 47, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 81, 82, 86, 88, 89, 90, 93, 94, 96, 98, 99, 107, 108, 109, 111, 115, 116, 117, 122, 127, 131)	O que nos ajuda a defendermos os nossos direitos sem prejudicar os outros é a Alegria / Surpresa/ Tristeza / Assertividade / Raiva	49,60%*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
Realização da tarefa	Realização da atividade individual	Perceção do comportamento assertivo	<p>“O Pedro dever falar com o João e convencê-lo a dizer a verdade ao Henrique.” (P1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21 22, 23, 24, 26 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131)</p>	<p>Para cada situação escolhe a opção que achas ser um comportamento assertivo.</p> <p>1. O João partiu a bicicleta do Henrique e o Pedro viu.</p>	87,80%*
			<p>“Perguntar à mãe se ela lhe pode comprar o jogo.” (P1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21 22, 23, 24, 25, 26 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131)</p>	<p>2. A Paula foi às compras com a mãe e gostou de um jogo que estava na prateleira. Como queria o jogo vai:</p>	95,40%
			<p>“Procurar uma forma de o ajudar a mudar de comportamento, sem o magoar.” (P1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21 22, 23, 24, 25, 26 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131)</p>	<p>3. O Tiago não gosta de perder e sempre que perde um jogo zanga-se com todos. O Nuno pensou em ajudá-lo e, para isso, vai:</p>	92,4%*

Categories	Subcategories	Indicators	Unit of record	Unit of context	Unit of enumeration
Realização da tarefa Realização da tarefa	Realização da atividade individual	Percepção do comportamento assertivo	“Pedir ajuda para se integrar no grupo, visto ser um direito seu poder brincar no intervalo.” (P1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 26 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131)	4. A Patrícia teve de mudar de escola este ano. As novas amigas não a deixam brincar com elas no intervalo, por a Patrícia ser de outro país e ser diferente. O que deve a Patrícia fazer para arranjar novas amigas?	86,3%*
			“Comportamento assertivo” (A, B, C, B, E, F, G, H)	Continuando o jogo da caça ao tesouro da história, vamos abrir o nosso tesouro para descobrir o que lá se encontra. Dentro da caixa estão frases associadas a comportamentos assertivos e comportamentos não assertivos. Os assertivos serão afixados numa cartolina e os não assertivos serão amassados e postos ao lixo. (***)	100%**
			“Comportamento não assertivo” (A, B, C, B, E, F, G, H)		100%**
Aquisição de conhecimento sobre a competência da assertividade durante a intervenção	Reconhecimento do comportamento assertivo	Expressar sentimentos	“Perceber o que estamos a sentir” (C, D)	Como podes ser assertivo?	25%**
			“Tendo calma (...) controlar os sentimentos” (C)		12,5%**
			“Dizer o que sentimos” (D, F, H)		37,5%**
		Expressar-se de forma adequada	“Falar calmamente” (A, B, C, D, E, F, G, H)		100%**
			“Falar com ele até ele me perceber” (G)		12,5%**
		Solicitar a mudança do comportamento indesejado	“Dizer para ter calma” (A, G)		25%**
			“Nos devemos ajudar as pessoas a ser bom.” (C)		12,5%**
			“Dizer para reagir melhor” (D)		12,5%**
			“Se disser que alguém está a fazer algo de errado” (H)		12,5%**
			“Dizer a ela para ter calma porque eu sou estou a dizer se queria brincar” (A)		12,5%**

Categories	Subcategories	Indicators	Unit of record	Unit of context	Unit of enumeration		
Aquisição de conhecimento sobre a competência da assertividade durante a intervenção	Reconhecimento do comportamento assertivo	Noção de direitos e deveres	"...um menino passou-me à frente e eu disse ao menino ó menino não se faz isso não é correto" (A)	Como podes ser assertivo?	12,5%**		
			"Defender os outros" (A)		12,5%**		
			"Deixar falar os outros" (A)		12,5%**		
			"Respeitar os outros" (C, E)		25%**		
			"E eu disse-lhe calmamente: não foi golo foi no poste." (G)		12,5%**		
			"Ajudar os outros sem magoa-los" (H)		12,5%**		
		Desculpar e admitir erros	"Pedir desculpa" (A, C, D, F, H)	Como podes ser assertivo?	62,5%**		
			"Dizer a verdade" (G)		12,5%**		
			"Perdoar" (H)		12,5%**		
		Resolução de problemas	"Resolver" (C)		12,5%**		
			"Ajudar a pensar" (D)		12,5%**		
		Noção de assertividade após a intervenção	Assertividade nas relações interpessoais	Atitudes assertivas	"Respeitar os outros" (A, B, C, E)	Nas moedas de ouro vais escrever atitudes e repostas que consideras assertivas e por isso ajudam na relação com os outros.	50%**
					"Ajudar" (A, B, C, D, E, F, G, H,)		100%**
					"Falar com calma" (A, B, F)		37,5%**
"Pedir desculpa" (A, E)	25%**						
"Não bater" (B, D, F)	37,5%**						
"Não mentir" (C, H)	25%**						
"Ouvir" (C, E, H)	37,5%**						
"Partilhar" (C, D, E, F)	50%**						
"Respeitar a opinião dos outros" (C, D)	25%**						
"Conhecer-se a si mesmo" (C)	12,5%**						
"Expressar as nossas opiniões sem desrespeitar os outros" (C)	12,5%**						
Atitudes não assertivas	"Desrespeitar" (A, C)			Nas moedas de prata vais escrever atitudes e repostas que não consideras assertivas e por isso ajudam na relação com os outros.	25%**		
	"Ser egoísta" (A, D, E, G)				50%**		
	"Mentira" (A, E, F, G, H)				62,5%**		
	"Brigar" (A, B, C, D, E, F, H)				87,5%**		

Legenda da tabela de especificações

* Média obtida a partir do total dos participantes no grupo experimental

** Média obtida a partir do total de escolas

*** Frases do tesouro

(P) – Participantes

Escolas do Concelho da Ribeira Grande **Escolas do Concelho de Ponta Delgada**

(A), (B), (C), (D)

(E), (F), (G), (H)

*** Frases do t Tesouro da Assertividade

1. Não gosto que mexam nas minhas coisas, por isso, vou tentar falar com calma e explicar como me sinto quando isso acontece.
 2. Vi um menino da minha escola a atirar lixo para o chão. Aproximo-me dele e ajudo-o a perceber que isso não se deve fazer.
 3. Tenho um amigo que não sabe perder quando estamos a jogar. Digo: eu também não gosto de perder, mas penso sempre que em todos os jogos tem de haver vencedores e derrotados.
 4. Sem querer, estraguei um livro da professora. Quando ela descobriu, perguntou a todos os meninos se sabiam o que tinha acontecido, mas ninguém sabia. Foi difícil, mas no fim da aula fui falar com ela e expliquei o que aconteceu.
 5. Convidei a minha/meu amiga/o para passar o dia em minha casa, vou pensar em algumas coisas que podemos fazer para lhe sugerir e depois decidimos juntas. Assim não perdemos muito tempo.
 6. Às vezes as minhas amigas/os não me deixam brincar com elas/es. Quando isso acontece devo falar com calma e perceber o motivo. Também os ajudo a perceber que isso me deixa triste.
 7. Quando estava a brincar com os meus amigos no intervalo, uma auxiliar disse que tínhamos atirado lixo para o chão. Realmente havia lixo no chão. Explicamos que não fomos nós mas que íamos ajudar a limpar para dar o exemplo.
 8. Tenho uma amiga/o nova/o, vou falar com o meu grupinho para saber se ela/e se pode juntar a nós.
 9. Às vezes as/os minhas/meus amigas/os não me deixam brincar com elas/es. Quando isso acontece fico uma semana sem falar com elas/es.
 10. Tenho um amigo que não sabe perder quando estamos a jogar. Digo: És um grande chato, não quero brincar mais contigo
-

-
11. Perdi um jogo, como não sei perder vou dizer que fizeram batota.
 12. Convidei a minha amiga para passar o dia em minha casa, mas ela só vai fazer o que me apetecer, porque a casa e os brinquedos são meus.
 13. Vi um menino da minha escola a estragar as plantas. Não ligo, porque não são as do meu jardim.
 14. Sem querer, estraguei um livro da professora. Quando ela descobriu, perguntou a todos os meninos se sabiam o que tinha acontecido, mas como ninguém me viu, vou continuar calada/o.
 15. Tenho uma amiga/o nova/o, já não preciso das outras/os. Agora só vou andar com ela/e.
 16. Não gosto que mexam nas minhas coisas, por isso, sempre que isso acontece irrita-me e não quero falar com ninguém.
-