

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Mónica Sofia Amaral Martins

“À Descoberta...”

**Um programa de promoção de competências sociais e
emocionais**

2º Ciclo de Estudos em Psicologia da Educação
Especialidade em Contextos Educativos

Orientadora: Prof. Doutora Suzana Caldeira

Orientadora: Prof. Doutora Célia Carvalho

Ponta Delgada

2012

Mónica Sofia Amaral Martins

“À Descoberta...”

Um programa de promoção de competências sociais e emocionais

Relatório apresentado na Universidade dos Açores, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, Especialidade em Contextos Educativos

Orientadoras: Prof. Doutora Suzana Caldeira
Prof. Doutora Célia Carvalho

Resumo

A presente investigação, de carácter exploratório e descritivo, quasi-experimental e com enfoque quantitativo, teve como objectivo fundamental contribuir teórica e metodologicamente para o estudo da promoção de competências sociais e emocionais como o propósito de proporcionar relações positivas entre pares em contexto escolar.

Nesta investigação as competências sociais vêem-se como estando reflectidas nas competências de comunicação (assertiva, passiva ou agressiva), assim como as competências emocionais se vêem como espelhadas na regulação emocional, por serem competências que afectam largamente as interacções entre pares (Amado & Freire, 2009; Alves, 2006; Ladd, 1999).

Este trabalho dividiu-se em dois estudos. O primeiro concerne à construção de instrumentos de recolha de dados que pudessem apoiar a análise de impactos de ações empreendidas no estudo dois. Este, por sua vez, respeita à construção e implementação do programa de intervenção “À Descoberta...”, um programa de promoção de competências sociais e emocionais. O seu objetivo é o de criar ações e atividades para crianças que possibilitem promover relações positivas entre pares ou prevenir eventuais situações de disrupção entre os pares.

No estudo um procedeu-se à concepção, estudo e aplicação das escalas de *Comportamentos Escolares Disruptivos entre Pares*, *Regulação Emocional* e *Comportamentos Assertivos* a uma amostra de 145 crianças que frequentavam o terceiro ano de escolaridade de duas instituições de ensino, um público e outro privado. No estudo dois, o programa “À Descoberta...”, constituído por 8 sessões repartidas por dois módulos, de modo a desenvolver as competências de comunicação assertivas e de regulação emocional, foi aplicado a amostra composta por 74 crianças do terceiro ano de escolaridade de uma instituição de ensino privado.

Os resultados obtidos no primeiro estudo evidenciaram algumas qualidades psicométricas das Escalas, servindo, em parte, os propósitos da investigação. No segundo estudo, verificou-se que a implementação do programa “À Descoberta...”, embora muito bem acolhido pelas crianças, não trouxe mudanças significativas ao nível das competências de comunicação assertiva e de regulação emocional. Por fim, são avançadas algumas interpretações para a falta de progresso neste domínio, como, por exemplo, a de o grupo-alvo do programa se situar numa *baseline* já vantajosa.

Abstract

This research, exploratory and descriptive, quasi-experimental and quantitative approach, aimed to contribute theoretically and methodologically fundamental to study the promotion of social and emotional skills as the purpose of providing positive relationships among peers in the school context.

In this research, social skills, are seen as being reflected in communication abilities (assertive, passive or aggressive), and emotional competencies are seen as mirrored in emotional regulation, as they are skills that largely affect the interactions between pairs (Amado & Freire , 2009; Alves, 2006; Ladd, 1999).

This work was divided in two studies. The first concerns the construction of tools to collect data that could support the analysis of impacts of actions taken in study two. This, in turn, relates to the construction and implementation of the intervention program "Discovering ...", a program to promote social and emotional skills. Your goal is to create actions and activities that allow children to promote positive relationships between pairs or prevent any disruption situations among peers.

In one study proceeded to design, study and application of scales Disruptive Behaviors School Peer, Emotion Regulation Behaviors and Assertive to a sample of 145(one hundred and five) children attending third grade in two schools, one public and one private. In study two, the program "Discovering ...", consisting of 8 (eight) sessions spread over two modules, in order to develop assertive communication skills and emotional regulation, we applied a sample of 74(seventy-four) children from the third grade of a private educational institution.

The results of the first study showed some psychometric qualities of scales, serving, in part, the purposes of the investigation. In the second study, it was found that the implementation of the program "Discovering ...", although very well received by the children, brought no significant changes to the level of skills of assertive communication and emotional regulation. Finally, some interpretations are advanced to the lack of progress in this field, for example, the target group of the program is located in an advantageous since baseline.

Agradecimentos

Expresso, neste espaço, a minha profunda e sincera gratidão a todos os que contribuíram, de uma forma ou de outra, para este projecto.

À Professora Doutora Célia Carvalho e à Professora Doutora Suzana Caldeira, o meu sincero obrigado pela sábia e incansável orientação, pelo imenso apoio e motivação que foram partilhando ao longo deste percurso.

A todos os Professores envolvidos no Mestrado pelas aprendizagens proporcionadas e conhecimentos transmitidos e a todos os colegas pelo companheirismo.

Aos meus pais pela força e ânimo.

Ao Henrique pelo apoio incondicional e presença constante.

À Leonor e ao Márcio por terem “emprestado” as suas vozes e paciência.

À Carolina pelo seu carinho, amizade e preciosa colaboração.

Abreviaturas

ECEDEP	Escala Comportamentos Escolares Disruptivos entre Pares
ERE	Escala Regulação Emocional
ECA	Escala Comportamentos Assertivos

Índice dos Quadros

Quadro 1 – Caracterização e amostra segundo a idade e o sexo	52
Quadro 2 – Itens escala Comportamento Escolares Disruptivos	53
Quadro 3 – Itens referentes ao grupo da Tristeza	55
Quadro 4 – Itens referentes ao grupo da Alegria	55
Quadro 5 – Itens referentes ao grupo da Raiva	56
Quadro 6 – Itens referentes ao grupo do Medo	56
Quadro 7 – Itens referentes ao grupo da Surpresa	57
Quadro 8 – Itens referentes ao grupo da Repulsa	57
Quadro 9 – Itens referentes ao grupo das Emoções	58
Quadro 10 – Itens/grupos que constituem a Escala Comportamentos Assertivos	59
Quadro 11 – Estatísticas descritivas para o total da Escala Comportamentos Escolares Disruptivos	61
Quadro 12 – Correlações item-total e <i>Alpha</i> se item eliminado para a Escala Comportamentos Escolares Disruptivos	62
Quadro 13 – Associações de cada item com o total da Escala Comportamentos Escolares Disruptivos	63
Quadro 14 – Estatísticas descritivas para o total da Escala Regulação Emocional	65
Quadro 15 – Correlações item-total e <i>Alpha</i> se item eliminado e correlação de <i>Pearson</i> para a tristeza	65
Quadro 16 – Correlações item-total e <i>Alpha</i> se Item eliminado e correlação de <i>Pearson</i> para a alegria	66
Quadro 17 - Correlações item-total e <i>Alpha</i> se item eliminado e correlação de <i>Pearson</i> para a raiva	66
Quadro 18 - Correlações item-total e <i>Alpha</i> se item eliminado e correlação de <i>Pearson</i> para o medo	67
Quadro 19 - Correlações item-total e <i>Alpha</i> se item eliminado e correlação de <i>Pearson</i> para a surpresa	68
Quadro 20 - Correlações item-total e <i>Alpha</i> se item eliminado e correlação de <i>Pearson</i> para a repulsa	68
Quadro 21 - Correlações item-total e <i>Alpha</i> se item eliminado e correlação de	69

Pearson para a função das emoções

Quadro 22 - Correlações item-total, <i>Alpha</i> se item eliminado e teste de independência do Qui-Quadrado para a escala comportamentos assertivos	70
Quadro 23 – Distribuição da amostra segundo o sexo e a idade	73
Quadro 24 – Resumo do programa de intervenção “Á Descoberta...”	74
Quadro 25 – Percentagens referentes às respostas para cada item no momento do pré-teste	78
Quadro 26 – Resultados obtidos no teste t para amostras emparelhadas entre dois momentos de avaliação (pré-teste e pós-teste) para a indisciplina nas perturbações entre pares	79
Quadro 27 – Teste Qui-Quadrado de <i>Pearson</i> para verificar diferenças entre género para a ECEDEP	80
Quadro 28 - Resultados do teste t para amostras emparelhadas para a regulação emocional	80
Quadro 29 - Teste Qui-Quadrado de <i>Pearson</i> para verificar diferenças entre género para a ERE	81
Quadro 30 – Resultados do teste do sinal para comportamentos assertivos	82
Quadro 31 - Qui-Quadrado de <i>Pearson</i> para verificar diferenças entre género para a ECA	83

Índice Geral

Introdução.....	10
Parte I Enquadramento conceptual.....	12
Capítulo I: Indisciplina e Relações entre Pares	13
1. Indisciplina e disrupção das relações entre pares	13
2. Indisciplina no contexto nacional e regional	16
3. Intervenção na indisciplina e perturbação nas relações entre pares	17
4. Relações entre pares em idade escolar	19
Capítulo II: Competências sociais	24
1. Constructo de competência social	24
2. Modelos explicativos do conceito de competências sociais.....	26
3. Avaliação e intervenção nas competências sociais	28
3.1.Desenvolvimento das competências sociais em idade escolar	30
4. Estilos de comunicação	31
5. Assertividade	32
5.1.Modelos explicativos dos défices nas competências assertivas	34
6. Intervenção e avaliação nas competências assertivas	35
Capítulo III: Competências Emocionais.....	38
1. Identificação, diferenciação e conhecimento emocional.....	38
2. Regulação emocional	40
3. Desenvolvimento emocional	42
3.1. Período pré-escolar	43
3.2.Período escolar	45
4. Intervenção na competência emocional	47
Parte II Estudo Empírico	50
Capítulo IV	51
Estudo 1 – Qualidades dos instrumentos de avaliação	51
1. Objectivos.....	51
2. Participantes	52

3. Instrumentos	52
4. Procedimentos	60
5. Apresentação e Discussão dos Resultados	61
5.1. Escala Comportamentos Escolares Disruptivos entre Pares	61
5.2 Escala da Regulação Emocional para Crianças	64
5.3. Comportamentos Assertivos.....	69
Estudo 2 – Programa de Intervenção “À Descoberta”	71
1. Hipóteses de investigação	72
2. Variáveis em estudo	72
3. Objectivos	72
4. Participantes	73
5. Materiais	74
5.1. Descrição do programa de intervenção	74
6. Procedimentos	76
7. Apresentação e Discussão dos Resultados	78
Conclusão.....	85
Referências Bibliográficas.....	88
Anexos	
Anexo I Caderno das Escalas	
Anexo II Consentimentos Informados	
Anexo III Objectivos e descrição do programa de intervenção	

Introdução

A presente investigação teve como objectivo fundamental criar mecanismos que permitam prevenir eventuais situações de indisciplina decorrentes das perturbações das relações entre pares, ou, ainda, como forma de promover relações positivas entre os mesmos, em contexto escolar.

Acredita-se ser possível apostar numa abordagem preventiva da disrupção entre pares fomentando o desenvolvimento de competências comunicacionais, permitindo às crianças aprender a escutar, aceitar e respeitar opiniões diferentes da sua e, ainda, auxiliar as crianças na regulação de emoções que estão muitas vezes presentes em conflitos entre pares (Amado & Freire, 2009; Caldeira, 2007). Com efeito, de acordo com dados de outros estudos, uma das manifestações de indisciplina mais saliente diz respeito a situações que envolvem as relações entre pares, das quais resultam, por vezes, alguns desentendimentos ou disputas, que se traduzem em agressões físicas, verbais ou abuso constante dos colegas (Martins, 2011; Amado, 2001; Amado & Freire, 2009; Caldeira, 2007).

Sabe-se que escola se destina ao desenvolvimento de aprendizagens do domínio cognitivo todavia, também promove a aquisição e desenvolvimento de outras aprendizagens ou competências do domínio pessoal, emocional e social que, quando trabalhadas ou optimizadas, podem ser úteis na promoção e prevenção de diversas problemáticas, como por exemplo a indisciplina escolar (Caldeira, 2007; Amado & Freire, 2009; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011; Bandeira, Prette, & Prette, 2006).

Numa perspectiva regional (Caldeira, 2007; Nunes, 2011), a investigação que tem sido desenvolvida mostra que a indisciplina nas escolas da Região Autónoma dos Açores constitui um problema que pode e deve ser trabalhado através de intervenções de carácter preventivo, as quais podem passar pela optimização de relações interpessoais saudáveis, promovendo competências comunicacionais (Díaz-Aguado, 1997; Fernández, 2001; Veiga, 1999, ref. Caldeira, 2007; Amado & Freire, 2009; Moreira, 2004).

Quando se fala em trabalhar ou intervir em competências comunicacionais o que se pretende é fomentar o estilo comunicativo assertivo. Isto é, ser-se assertivo permite agir de acordo com os próprios interesses, necessidades e direitos, sem interferir nos direitos do outro e exprimir o que sentimos e pensamos defendendo o

nosso ponto de vista sem ofender o outro (Moreira, 2004; Casares & Moreno, 1998). Podem, ainda encontrar-se outros estilos comunicativos tais como o agressivo, o manipulativo e o passivo, embora o estilo mais adaptativo seja o assertivo.

Nas relações entre pares, também podem ocorrer incidentes que se traduzem, por vezes, em agressões verbais e/ou físicas, que podem resultar em danos físicos, psicológicos e morais, quer nas partes envolvidas, quer no restante clima escolar (Amado & Freire, 2009).

Seja qual for o tipo de agressividade, o facto é que as consequências se revelam sempre negativas. Grande parte das agressões que têm lugar em contexto escolar “são reacções emocionais a um impulso, a uma provocação ou atitude hostil” (Velez, 2010). Uma possível estratégia de intervenção ou prevenção passaria pela gestão de conflitos negativos geradores de emoções tais como a tristeza, inferioridade, frustração, ira, etc., pois o desenvolvimento de competências de gestão de emoções nas crianças permitirá um funcionamento mais adaptativo, seja em que situação de vida for ao longo da vida (Moreira, 2006).

Referente à estrutura desta dissertação, a mesma é composta por quatro capítulos. O capítulo I refere-se às questões teóricas sobre a indisciplina decorrente das perturbações das relações entre pares, a forma que estas assumem no contexto nacional e regional, seguida de algumas reflexões sobre a intervenção nesta vertente da indisciplina. Este capítulo termina com algumas considerações e clarificação das relações entre pares, em que consistem e o que implicam. O capítulo II concerne às competências sociais. É feita uma exposição sobre o constructo de competência social e dos seus modelos explicativos. Este capítulo finda com a explanação dos estilos de comunicação, recaindo a atenção sobre a assertividade. O capítulo III é relativo às competências emocionais, ilustrando algumas componentes implicadas nesta competência, nomeadamente a identificação, diferenciação, conhecimento e regulação emocionais. Sendo seguido do desenvolvimento destas competências no período pré-escolar e escolar. O capítulo IV alude ao estudo empírico, que foi dividido no estudo 1 e estudo 2.

No estudo 1, que concerne à construção de instrumentos que servissem de apoio ao estudo 2, são apresentados os objectivos, os participantes, a descrição dos instrumentos, os procedimentos levados em conta seguindo-se a apresentação e discussão dos resultados.

No estudo 2 são apresentados objectivos, os participantes, a descrição do programa de intervenção, os procedimentos seguidos da apresentação e discussão dos resultados. Por último, são elencadas as conclusões desta dissertação.

Parte I

Enquadramento conceptual

Capítulo I: Indisciplina e Relações entre Pares

1. Indisciplina e interrupção das relações entre pares

O dia-a-dia escolar é rico e caracterizado pela multiplicidade de vivências sociais que o revestem, que podem ir desde as relações formais de ensino-aprendizagem entre professor-aluno a relações menos formais que resultam de interações nas relações entre pares (Amado & Freire, 2009). Estas vivências e relações, que constituem o quotidiano escolar, afectam o clima psicossocial do mesmo, quer de forma positiva, quando as relações são assinaladas como positivas e adaptativas, quer de forma negativa ou desadaptativa, quando são revestidas de comportamentos disruptivos ou de violência.

Nos últimos anos, as investigações levadas a cabo em contexto escolar e educativo têm incidido na promoção de um clima de escola positivo e ajustado (Amado, 2001; Amado & Freire, 2009; Martins, 2005). Nesta senda, Amado (2000a, *cit in* 2001, p. 32) afirma que o clima de escola advém da reunião de diversas circunstâncias, que podem ser de cariz: organizacional, tendo a ver com o seguimento que se faz dos alunos, a composição das turmas, a própria filosofia organizacional; normativo, que envolve o regulamento interno, projecto educativo, processos correctivos e sistemas de prémios; e relacional, que diz respeito às interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes, ou seja, professores, alunos, funcionários, pais, órgãos de gestão etc.

Tal como outros sistemas sociais, a escola é composta por redes de relações interpessoais, estruturadas de modo a facilitar algumas metas estabelecidas pela educação, tais como: a transmissão de conhecimentos e competências; a socialização, ou seja, os valores e atitudes envolvidos nas relações entre crianças e adolescentes ditados pela sociedade onde se inserem; e, por fim, a facilitação do desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional da criança ou adolescente (Johnson, 1981)

Algumas destas relações interpessoais são designadas de relações entre pares, isto é, entre alunos, desempenhando igualmente funções facilitadoras do desenvolvimento socio-emocional e socio-cognitivo das crianças, concorrendo para a construção social do conhecimento de si próprio e dos outros (Amado & Freire, 2009).

É de salientar a importância decisiva que este tipo de relação assume quando se constitui como positiva, contudo, a vertente negativa não pode ser posta de parte, nomeadamente a indisciplina ou disrupção.

De um ponto de vista geral, a indisciplina é vista como o comportamento escolar disruptivo que abarca todos os comportamentos que se afastam das regras/normas escolares, que afectam tanto o próprio aluno (impossibilitando a participação nas tarefas escolares), como o professor (afectando a leccionação) e os outros alunos (que se percebem lesados na aprendizagem). Pode-se asseverar que a disrupção escolar afecta a actividade normal de aula, do ensino, da aprendizagem e da escola (Veiga, 1995 ref. Caldeira, 2007).

Na literatura são apontados por Amado (2001), Amado e Freire (2009), Caldeira (2000) e Martins (2011) três grandes níveis de indisciplina quando se considera a natureza interna das suas manifestações:

- 1) Situações e comportamentos associados ao não cumprimento das regras essenciais ao bom funcionamento da aula;
- 2) Conflitos entre pares, decorrentes do seu relacionamento dentro e fora da sala de aula, que podem ir desde pequenas disputas a discussões e agressões;
- 3) Conflitos entre aluno e professor, que passam pela recusa de participação em algumas actividades e desobediência, com o intuito de pôr em causa a autoridade do professor.

De seguida, daremos ênfase ao segundo nível, referente às situações de disrupção entre os pares, uma vez que a presente investigação se propõe promover as relações positivas entre pares.

Destaca-se a componente relacional que envolve o clima de escola, referida por Sampaio (1999) como sendo o sistema de interações que têm lugar entre os alunos, quer seja em contexto de turma, quando fora dela. Estas interações, essenciais na organização do clima de escola, são constituídas por vínculos de amizade e camaradagem, mas também caracterizadas, por vezes, por rivalidade e alguma inimizade. Estas relações, no contexto educativo, adivinham-se como complexas, uma vez que envolvem não só afectos mas também emoções, atitudes e interesses, que compõem as relações interpessoais (Sampaio, 1991).

Nos conflitos entre pares, o problema reside, também, na natureza da agressividade tida entre os pares, isto é, comportamentos que se traduzem em agressões físicas, verbais e danos morais e patrimoniais, com consequências para o bem-estar dos colegas (Amado & Freire, 2009). Deste modo, estes comportamentos não devem ser tidos em conta como meras brincadeiras sem fins ofensivos; devendo

ser analisados não quanto à sua frequência, mas quanto às consequências e impacto negativos que têm no desenvolvimento dos lesados ou vítimas (Amado & Freire, 2009).

Quando são postas em causa as relações normativas que regem as relações entre pares, são desconsiderados valores, tais como o “respeito mútuo, compreensão, tolerância, solidariedade, amizade, lealdade, cooperação (...)” (Amado & Freire, 2009, p. 63).

Estas situações de disrupção podem ter lugar em contexto de sala de aula, abrangendo sobretudo o clima relacional; contudo, é no contexto exterior à aula (recreio) que estes conflitos assumem maior notoriedade, afectando de forma negativa o clima escolar (Pereira, 2002, Henriques, 2007, Rodrigues, 2007 ref. Amado & Freire, 2009).

Importa fazermos uma diferenciação das situações decorrentes da indisciplina, nomeadamente, distinguir a disrupção entre pares das situações decorrentes de fenómenos de *bullying*. María José Diaz-Aguado (s.d.) chama a atenção para a importância de conceptualizar correctamente situações de indisciplina e de *bullying*, pois não se devem confundir agressões (físicas e psicológicas) que acontecem pontualmente entre alunos (disrupção entre pares), com agressões continuadas e persistentes, como acontece no fenómeno do *bullying*. O *bullying* é caracterizado por comportamentos de maus-tratos, humilhação e perseguição sistemáticas e continuadas entre pares recorrendo à violência física e verbal (Amado & Freire, 2009).

Ao analisar o que leva as crianças a manifestarem comportamentos abusivos como o *bullying*, chega-se à premissa de que estes comportamentos podem ter origem numa multiplicidade de factores de “ordem pessoal, psicossocial, familiar, socio-cultural e também escolar” (Amado & Freire, 2009, p. 71; Freire, Simão & Ferreira, 2006; Martins, 2005).

De forma a resolver, questões relativas quer ao bullying, quer aos conflitos entre pares, começaram a emergir acções preventivas sendo exemplo, segundo Martins (2007) estratégias que visem a promoção de competências sociais, nomeadamente: de comunicação, que incluam a escuta activa e a assertividade; de competências emocionais, mais especificamente a regulação emocional; e, por fim, a negociação. Todos estes aspectos auxiliam a dotar os alunos de competências de resolução de conflitos interpessoais, de forma ajustada e não violenta (Ortega, 2002, Veiga, 2007a, ref. Martins, 2007).

2. Indisciplina no contexto nacional e regional

Relativamente ao contexto nacional, Estrela (1983 ref. Renca, 2008) efectuou estudos relativos à indisciplina, em turmas do 1º ciclo do ensino primário e do 5º e 6º ano de escolaridade, dos quais retirou que à medida que aumentam os níveis de escolaridade existe uma debilidade na autoridade pedagógica dos professores, isto é, os professores que leccionam o 5º e 6º ano de escolaridade possuem uma menor autoridade sobre os seus alunos, quando comparada com a autoridade que os professores do 1º ciclo do ensino básico exercem sobre os alunos.

Investigação levada a cabo por Freire (1990 *cit in* Renca, 2008, p. 57), sobre a indisciplina, concretizada com 120 alunos do 7º ano, 153 alunos do 9º ano e 58 professores, inferiu que os alunos preferem que os professores leccionem de modo a motivar a aprendizagem, com sentido de humor.

No contexto regional, os primeiros estudos efectuados nos Açores foram levados a cabo por Caldeira e Rego (2001) e Rego e Caldeira (1998), nos quais foram inquiridos professores do 3º Ciclo do Ensino Básico da ilha de S. Miguel. Sendo estudos de carácter descritivo exploratório, indagaram-se sobre possíveis situações de indisciplina em contexto de sala de aula (Caldeira, 2007).

No decorrer destas investigações, outra semelhante teve lugar, mas, desta feita, visando outros participantes, a saber: os alunos e a sua percepção sobre a indisciplina (Caldeira, 2000 ref. Caldeira, 2007). Na perspectiva dos alunos do 3º ciclo do ensino básico, as transgressões cometidas, em contexto de sala de aula não possuíam uma conotação grave, sendo as “distracções” consideradas como a transgressão tida com maior frequência. Os casos que exigiam a intervenção por parte do professor foram referidos como situações de conflitos inter-pares (Caldeira, Rego & Condessa, 2003 ref. Caldeira, 2007). Estes resultados parecem apontar para a eventualidade da desmotivação dos alunos, perante as actividades que têm de desenvolver na escola e nas aulas, estar subjacente a estas condutas disruptivas (Caldeira, 2007).

Ainda, em outro estudo referido por Caldeira (2007), diz respeito ao conceito de indisciplina, tendo como participantes professores e alunos do 2º e 3º ciclos do ensino secundário. Na óptica dos alunos, a indisciplina está relacionada com a colisão com a pessoa do outro e fazer mal, não se consideram envolvidos em situações graves de indisciplina, mas quando referem estar, aludem às distracções e brincadeiras e ainda à relação com os professores.

Investigação mais recente, também em contexto regional, produzida por Nunes (2011) respeitante aos comportamentos desajustados e situações de indisciplina, na óptica de professores e alunos do 7ºano, resultou em alguns pontos que são de realçar. No que diz respeito à definição de indisciplina, os alunos vêem a mesma reflectida nas perturbações entre pares, e são ainda referidas, como as mais frequentes, vindo em primeiro lugar as perturbações sem carácter de violência, seguida da violência física.

Um ponto referido, neste e em outros estudos relaciona-se com possíveis estratégias de intervenção nesta problemática. Neste âmbito, como forma de intervenção nas perturbações das relações entre pares foi sugerida a intervenção focalizada no aluno, com recurso ao ensino de formas alternativas de comportamento às crianças, e intervenção ao nível do relacionamento interpessoal, uma vez que foram encontrados nos alunos do referente estudo, problemas respeitantes à comunicação, nomeadamente a dificuldade de comunicação com os pares, e a dificuldade na expressão de opiniões, pensamentos e sentimentos por parte dos alunos (Nunes, 2011).

Estes estudos remetem-nos para a necessidade de estabelecer estratégias de prevenção relativas à componente relacional entre os alunos, uma vez que, nos estudos regionais, como foi evidenciado, as perturbações entre pares ocupam um lugar de destaque.

3. Intervenção na indisciplina e perturbação nas relações entre pares

A complexidade da problemática da indisciplina remete-nos para um número diversificado de propostas de intervenção, tendo sempre em conta o contexto e as circunstâncias em que esta ocorre. A intervenção remediativa, exercida durante muitos anos, tem-se mostrado, em alguns casos, infrutífera. Os resultados de diferentes investigações demonstram que o uso de processos correctivos é, em grande parte das vezes, ineficiente, o que leva à pertinência das intervenções preventivas (Amado, 2001; Amado & Freire, 2009; Lopes, 2000, Menezes, 2003, Pereira, 2009 ref. Carvalho & Taveira, s.d.). De nada serve rotular as crianças e jovens, criticando os seus comportamentos, sem facultar modelos alternativos de conduta e sem proporcionar oportunidades favoráveis a aprendizagens positivas (Caldeira, 2007).

Na indisciplina, a prevenção tem o propósito de antecipar a disseminação do problema ou a ascensão na intensidade do mesmo (Caldeira, 2007), muito embora se

deva considerar que ao prevenir a indisciplina escolar se contribua também para a prevenção do insucesso escolar, da violência, do abandono e da desmotivação escolar (Amado & Freire, 2009).

Como propostas de intervenção surgem, para Amado e Freire (2009), a educação para os valores, o desenvolvimento de um auto-conceito real e positivo, a participação efectiva de todos os alunos na comunidade escolar e a criação de condições ambientais que possibilitem relações interpessoais adaptativas e equilibradas, tanto para os alunos, como para os professores.

Caldeira (2007) converge na ideia de que é útil efectuar prevenção na área das relações interpessoais, através da promoção das competências sociais das crianças, nomeadamente das competências de comunicação, isto é, aprender a ouvir e respeitar o outro sem agressividade ou passividade.

São salientadas por Martins (2007) as estratégias de prevenção das perturbações entre pares, na promoção de um clima social positivo, que se revelaram eficazes em outras investigações, como exemplo: estratégias de aprendizagem cooperativa (Diaz-Aguado, 2003, ref. Martins, 2007); mediação entre pares promovendo condutas pró-sociais, entre colegas (Cowie, 2000 ref. Martins, 2007); promoção de competências sociais e de comunicação (como a assertividade), de competências emocionais, de auto-regulação das emoções e negociação e resolução de conflitos interpessoais (Ortega, 2002, Veiga, 2007 ref. Martins, 2007).

Dos estudos referidos em contexto regional, assim como da panóplia de estratégias de intervenção na indisciplina, na vertente das perturbações das relações entre pares é perceptível a importância que as relações interpessoais assumem na prevenção desta problemática. As estratégias de intervenção mais sugeridas nesta vertente, passam pela promoção das competências de comunicação, através do estilo assertivo, e das competências emocionais, através da regulação de emoções negativas como a raiva, entre outras.

Estas competências são, em parte, adquiridas e desenvolvidas em espaços relacionais, como é o caso das relações entre pares, repercutindo implicações desenvolvimentais no conhecimento emocional, no comportamento social e na aceitação pelos pares (Hartup, 1983 ref. Alves, 2006).

São muitos os resultados, que apontam para a importância que o relacionamento entre pares possui no processo de socialização, no desenvolvimento de competências interpessoais, no ajustamento psicológico e social das crianças, bem como para a influência que este relacionamento tem sobre a saúde e o bem-estar

físico e mental das crianças (Dodge *et. al.*, ref. Alves, 2006; Hartup, 2009, Cowen *et. al.* 1973, Roff & Sells 1967 ref. Ladd, 1999).

4. Relações entre pares em idade escolar

Segundo Lopes *et. al.* (2011), a “interacção positiva com os pares promove o desenvolvimento cognitivo e emocional, o crescimento de competências interpessoais, as atitudes, a estabilidade e a competência social” (p. 27).

Interagir com o outro requer, da parte das crianças, algumas capacidades complexas, tais como o planeamento de objectivos, o processamento de informação social, a conjugação de respostas e consequências adequadas às diferentes situações sociais. É importante investir no estudo dos comportamentos tidos nas relações entre pares, de modo a compreender os aspectos que estão envolvidos, tanto nas formas adaptativas do relacionamento interpessoal, como nas interacções desajustadas. (Asher, Hymel & Renshaw, 1984 ref. Lopes *et. al.*, 2011).

Estas relações podem caracterizar-se segundo: a sua duração (as interacções podem ser longas ou breves); a sua natureza (com efeito positivo, afectivo e/ou pro-social, com efeito negativo, conflitos e/ou agressão ou efeito neutro); o seu contexto (a forma como as crianças interagem com os pares pode depender de contexto, e.g. escolar ou familiar); a sua intensidade (interacções calmas e fluidas ou forçadas); as características dos pares (e.g. interacção entre rapazes e raparigas); e o estado emocional (as interacções podem depender do estado emocional da criança, calmo ou agitado) (Ladd, 1999).

É com a entrada para a escola que estas relações assumem maior relevância tornando-se mais complexas, uma vez que as brincadeiras sofrem mudanças, encontrando-se mais organizadas, com jogos e regras mais intrincados, envolvendo um maior trabalho de equipa, diferenciação de papéis, status e liderança (Bee, 2003; Rubin *et. al.*, 1983 ref. Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz & Buskirk, 2005).

A partir dos 6 anos tem lugar uma maior convergência das actividades e segregação de género. Na formação dos grupos o género tem importância, pois as raparigas brincam com raparigas e os rapazes brincam com rapazes. As interacções nos grupos e amizades, no sexo masculino, estão mais ligadas à competição e ao domínio e poder, ao passo que, no sexo feminino, as interacções envolvem aspectos relacionados com a concordância, aquiescência e auto-exposição (Bee, 2003).

As interações que têm lugar entre os pares podem ser determinadas pela aceitação dos mesmos, quando consideradas como positivas, ou pela rejeição dos mesmos, quando vistas como negativas. Dunsmore, Noguchi, Garner, Casey e Bhullar (2008) definem a aceitação de pares “as being liked or accepted by most of one’s peers and is a group-oriented global construct, whereas (...)”, sendo que a aceitação de pares, está também relacionada com o conceito de popularidade, ao passo que as relações de amizade “(...) is a specific, bilateral construct that is defined as a mutual and close dyadic relation involving much social interaction, communication, and expression of emotion ” (p. 215).

Comumente encontra-se na literatura uma associação entre a aceitação dos pares e relações de amizade, contudo, são considerados constructos distintos, daí que seja necessário fazer uma clarificação de cada conceito (Dunsmore, *et. al.*, 2008). No que concerne às relações de amizade estas implicam interações entre uma ou mais crianças de forma recíproca, íntima, mútua, voluntária e de livre iniciativa. A diferença neste tipo de relação é de que envolve uma componente largamente afectiva e subjectiva, porque estas relações são compostas pela preferência recíproca e habilidades no envolvimento em brincadeiras.

Ter a capacidade de iniciar e manter relações ajustadas e reter de positivo o que delas advém, permite que as crianças sejam mais competentes a respeitar o outro e a serem respeitadas (Papalia & Olds, 2000 ref. Tonelotto, 2002). Esta capacidade remete-nos para a aceitação dos pares, onde se observa que as crianças mais aceites pelos seus pares são mais populares, evidenciam maiores competências cognitivas, sociais e afectivas revelando, por consequência, comportamentos pro-sociais e maior conhecimento emocional, fazendo com que a regulação da expressão e experiência emocional possua um papel determinante na aceitação por parte dos pares (Tonelotto, 2002; Denham *et. al.*, 1990, Vaughn & Waters ref. Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos & Rolão, 2008).

As crianças mais aceites pelos pares demonstram, ainda, ser mais amigáveis, mais comunicativas, mais cooperativas, mais prestativas, mais sociáveis, capazes de principiar e manter interações sociais adequadas, têm discursos coesos e são aptas a desenvolver e organizar tarefas em grupo (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990, Denham & Holt, 1993, Kemple, Speranza, & Hazen, 1992, Parke *et. al.*, 1997 ref. Machado *et. al.*, 2008).

No extremo oposto da aceitação, temos a rejeição dos pares. As crianças que demonstram um padrão de comportamentos agressivos, conflituosos e provocadores são menos aceites pelos seus pares e denotam baixas habilidades sociais, cognitivas

e afectivas (Newcombe, 1999 ref. Tonelotto, 2002). A partir dos resultados verificados em alguns estudos, chegou-se à premissa de que os comportamentos anti-sociais e disruptivos podem advir de relações interpessoais, ou seja, da rejeição por parte dos pares (Coie *et. al.*, 1990 ref. Arsenio, Cooperman, & Lover, 2000).

Estes estudos revelaram ainda o papel que as competências sociais assumem nas relações entre pares, referindo que alguns problemas a nível das relações interpessoais na infância (e.g. agressão) poderão advir de défices nas competências sociais, tanto a nível de aquisição, como da dificuldade no processamento de informação social. (Dodge, *et. al.*, 2003). Para além destes défices, a literatura aponta, ainda, para a hipótese de que estes problemas poderão ser explicados através dos défices nas competências sociais adquiridos no processo de socialização precoce, ou seja, no contexto familiar, que é considerado um dos principais agentes de socialização na infância (Arsenio, Cooperman & Lover, 2000).

4.1. Comportamentos pro-sociais

Segundo Eisenberg (1992 ref. Bee, 2003) e Cavaco (2002) os comportamentos pró-sociais podem ser definidos como condutas intencionais e voluntárias, com o intuito de favorecer a outra pessoa sem receber algo em troca.

Por volta dos 3 anos de idade, embora as crianças sejam vistas como egoístas, já começam a exteriorizar comportamentos altruístas, dado que já começam a ter uma leve percepção de que os seus sentimentos podem diferir dos sentimentos dos outros, ou seja, já começam a incluir no seu repertório emocional, o conhecimento de algumas emoções que lhes permitem responder de maneira simpática e empática aos outros (Goleman, 2009; Bee, 2003; Eisenberg, 1988). Existem comportamentos pró-sociais que vão acompanhando o desenvolvimento da criança até à adultez, um destes comportamentos pode ser exemplificado através da prestação de assistência física e/ou verbal, comportamentos de consolo e apoio também são característicos desta fase de desenvolvimento e ainda a partilha de objectos (Bee, 2003).

O altruísmo, ou comportamento pró-social, como a literatura aponta, pode ser mediado por outro conceito que está relacionado, em parte, com a auto-consciência e conhecimento emocional, que se designa por empatia (Goleman, 2009; Eisenberg, 1988). A empatia alude à capacidade que a criança tem de saber ou antever aquilo que os outros sentem, contudo, para intuir o que os outros sentem, a criança tem de dominar certas habilidades tais como a comunicação não-verbal e o conhecimento emocional (Eisenberg, 1988).

As crianças que demonstram empatia com mais assiduidade, ou seja, que se mostram mais capazes em ler os sinais não-verbais e emocionais emitidos pelos outros, são consideradas as mais populares e aceites pelos pares, para além de serem emocionalmente mais estáveis e obterem sucesso académico (Goleman, 2009; Eisenberg, 1988).

A capacidade que a criança tem de adoptar a perspectiva cognitiva ou afectiva do outro, ou seja, em compreender e apreender as emoções ou estado emocional, pensamentos, preocupações e objectivos do outro, é como que uma análise social e emocional do outro, daí ser considerada uma capacidade socio-cognitiva pertencente ao leque dos comportamentos pró-sociais (Eisenberg, 1988). À medida que a idade avança, os comportamentos agressivos tendem a diminuir, sendo substituídos por comportamentos pró-sociais, tendo sido demonstrada uma correlação positiva entre a diminuição da agressividade e a capacidade de apreender a perspectiva do outro (Eisenberg, 1988).

Outra capacidade socio-cognitiva é a habilidade para resolver problemas interpessoais que, por sua vez, também está correlacionado, positivamente com a tomada de perspectiva e negativamente com a agressividade (Eisenberg, 1988). A resolução de problemas interpessoais envolve: ter atenção à presença de possíveis problemas interpessoais; indagação de diferentes soluções para o problema; e planeamento dos passos necessários à resolução do problema, que abrange os meios e os fins. Depois do planeamento, é necessário rever todas as consequências, para si e para os outros, dos comportamentos a ter em conta para a resolução, fazer um raciocínio causal e entender que a forma como se sente e age pode ser influenciada e pode influenciar a forma como os outros pensam e agem (Eisenberg, 1988).

4.2. Agressividade

O pólo negativo das interações entre pares corresponde à agressividade, isto é, envolve comportamentos com o objectivo aparente de atacar pessoas ou objectos (Bee, 2003; Lisboa, 2005; Velez, 2010; Cavaco, 2002). Contudo a definição do conceito de agressividade não é assim tão linear, pelo facto de existir uma multiplicidade de definições, que, em geral, se centram nas consequências dos comportamentos agressivos, no juízo social e na organização multidisciplinar desta variável (Szelbrackowski & Dessen, 2005 ref. Velez, 2010; Brain, 1985).

No que se relaciona com a organização dos tipos de comportamento agressivo, podem ser divididos, tendo por um lado as agressões físicas (ataque físico) e por outro

as agressões verbais (ataque com recurso às palavras, ou expressões verbais) (Soares *et. al.*, 2004 ref. Velez, 2010; Bee, 2003).

Encontra-se em Costa e Vale (1998 ref. Velez, 2010) outra organização das condutas agressivas que envolve a física, a verbal, mas também a social, que inclui a rejeição do grupo de pares, por se ser objecto de boatos incómodos ou por ninguém interagir com o sujeito.

Para Berkowitz, (2005 *cit in* Velez, 2010) e Lisboa (2005) a agressão assume duas formas: a impulsiva e a instrumental. A agressão impulsiva envolve as emoções, uma vez que, a agressão é originada nas situações e impelida pelas emoções, daí que seja considerada uma agressão apenas de momento; a agressão instrumental é dirigida para objectos ou pessoas e tem carácter cognitivo, pois o desenvolvimento das disposições agressivas é deliberado e ponderado com o intuito de obter o que se pretende (Velez, 2010). A agressão do tipo instrumental pode ainda ser dividida

De modo a compreender o que leva à manifestação de comportamentos agressivos tentou-se perceber quais os factores que poderiam estar implícitos ou que poderiam levar a comportamentos agressivos. Para Ramirez (2001 *cit in* Velez, 2010) e Cavaco (2002) os factores envolvidos nas condutas agressivas podem estar subjacentes ao contexto familiar (modelos educativos) e competências socio-afectivas (emoções e cognições) da própria criança. Segundo Martínez (2006 ref. Velez, 2010), os factores têm origem nas atitudes ou disposições individuais conjugadas com agentes externos, ainda Debarbieux (2002) e Smith e Sharp (1994 *cit in* Velez, 2010) asseveram que o estatuto social e económico da família e as características individuais da criança são factores que estão relacionados com a agressividade. Por último, Ramírez (2002 ref. Velez, 2010) e Brain (1985) acreditam que os factores envolvidos na agressividade infantil são de ordem biológica, ambiental, cognitivo-sociais e de personalidade.

Capítulo II: Competências sociais

As relações entre pares assumem um papel de destaque no domínio das competências sociais, uma vez que propiciam o desenvolvimento de comportamentos socialmente adaptados. A qualidade das relações entre pares é, por sua vez, influenciada pela forma como a criança utiliza as suas competências sociais, isto é, a forma como a criança exhibe comportamentos ajustados e regula comportamentos menos adaptados (Crick & Dodge, 1994, ref. Alves, 2006).

Deste modo, é de salientar a relação recíproca de causalidade entre as relações entre pares e as competências sociais, pois o carácter positivo ou negativo das relações entre pares assume-se concomitantemente como “causa e reflexo” das competências sociais (Alves, 2006, p. 5).

É de referir a importância decisiva que as competências sociais assumem ao longo do desenvolvimento humano, pois estão relacionadas, não só com as relações entre pares mas também com o sucesso académico e profissional, e com o ajustamento psicossocial adaptativo (Baptista, Monteiro, Silva, Santos & Sousa, 2011).

Défices nestas competências podem levar a dificuldades na aceitação social, dificuldades escolares, desajustes psicológicos na infância, problemas de saúde mental na adolescência e idade adulta, dificuldades de aprendizagem, maior risco de desenvolvimento de comportamentos anti-sociais, agressivos, pode levar à delinquência, consumo de substâncias (Elliott & Demaray, 2001; Casares, 2010; Baptista *et. al.*, 2011; Spence, 2003; Lopes *et. al.*, 2011).

Nesta linha de raciocínio, abordaremos neste capítulo conceitos relativos às competências sociais, clarificado este constructo, assim como outros aspectos relacionados com esta competência.

1. Constructo de competência social

Como foi acima referido, a delimitação do constructo de competência social está ainda envolto em algumas dúvidas e dissonâncias. Estas devem-se ao facto de, em primeiro lugar, existirem, na literatura diversas terminologias para o conceito de competência social tais como: habilidade social, aptidão social, comportamento social. Em segundo lugar, por existirem diversas dimensões que se interrelacionam (Alves, 2006; Elliott & Demaray, 2001; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011). É

então necessário analisar as especificidades de cada uma destas terminologias para uma melhor compreensão destes conceitos.

Para Del Prette e Del Prette (2005, ref. Jardim & Pereira, 2006), Spencer (2003 *cit in* Baptista *et. al.*, 2011) e para Cia e Barham (2009) o constructo de competência social diz respeito à capacidade de articular, organizar e integrar pensamentos, sentimentos e comportamentos em função dos objectivos individuais, da adaptação a diferentes situações e das mais variadas demandas sociais, com o intuito de obter um desempenho positivo para o indivíduo e gerando consequências positivas nas relações com os outros.

Spencer (2003 ref. Baptista *et. al.*, 2011), Casares (2009) e Gresham e Elliot (1990 *cit. in* Sert, 2003) referem, também, a competência social como a capacidade prática ou desenvoltura no desempenho nas relações interpessoais, ou seja, capacidade para alcançar resultados positivos a partir das interacções interpessoais. No âmbito das relações interpessoais, Moreira (2004) afirma que as competências sociais podem ser também denominadas de capacidades de comunicação interpessoal, na medida em que estas capacidades incluem condutas, atitudes, pensamentos e afectos, que quando correctamente postos em prática possibilitam ao indivíduo agir de forma ajustada em situações sociais inseridas nos diferentes contextos da sua vida.

Walker, Colvin e Ramsey (1995 ref. Lopes, *et. al.*, 2011) imprimem a este conceito uma definição diferente, afirmando a competência social como o conjunto de capacidades sociais que, quando desempenhadas de forma ajustada, possibilitam, ao indivíduo, iniciar e manter relações interpessoais ajustadas, a aceitação por parte dos pares, e a adaptação satisfatória a diferentes contextos, levando, assim, a uma forma segura e adaptativa de lidar com situações sociais mais alargadas.

Yates e Selman (1989 ref. Vieira, s.d.) oferecem ainda outro ponto de vista com uma particularidade relevante, dado que incluem na sua definição a importância da regulação emocional, isto é, a competência social é vista como o desenvolvimento de competências e conhecimentos socio-cognitivos onde se insere a regulação emocional, que possui um carácter mediacional dos comportamentos em contextos singulares.

Após os esforços empregues, na tentativa de chegar a uma definição mais abrangente do conceito de competência social, Vaughn e Hogan (1990 *cit in* Lopes *et. al.*, 2011; Alves, 2006) asseveram que a competência social espelha um julgamento do desempenho do sujeito em determinada situação e que as habilidades sociais são complexas e assimiláveis.

2. Modelos explicativos do conceito de competências sociais

São vários, os modelos que tentam explicar o funcionamento social, tais como: o modelo de défice de aptidões sociais de MacFall, *et al.*; o modelo de aprendizagem social de Bandura; o modelo de Spivack e Shure; e o modelo de processamento da informação social de Crick e Dodge (Matos & Simões, s.d; Lopes, *et. al.*, 2011; Coll, Marchesi & Palacios, 2002; Alves, 2006).

Ainda que o modelo de processamento de informação social não seja uma teoria relativamente recente, dado que foi desenvolvido entre a década de 50 e 60, no séc. XX, a sua utilização tem vindo a ser redobrada, levando a uma maior reflexão crítica e a uma verificação empírica alargada das suas implicações, nomeadamente nas investigações levadas a cabo por Dodge, relativas ao modelo conceptual de interacção social (1985 ref. Lopes *et. al.*, 2001; Alves, 2006; Coll, Marchesi & Palacios, 2002).

Este modelo dá ênfase ao comportamento social com base no contexto social, que oferece, no quotidiano, tarefas e situações específicas com as quais a criança terá de lidar. Tenta perceber a forma como as crianças processam a informação social, bem como o processo de escolha de comportamentos adequados às situações sociais (Rodrigues, Oliveira, Rubac & Tavares, 2007), dando, igualmente, destaque ao papel activo da cognição na interacção social, ou seja, às operações mentais implícitas na exibição de respostas comportamentais durante uma situação de interacção social (Dodge & Rabiner, 2004). Como operações mentais podemos considerar a compreensão social, a atenção selectiva às intenções sociais, a atribuição de intentos, a formação de objectivos, o acesso às experiências comportamentais passadas a partir da memória, a tomada de decisões e a exibição da resposta (Dodge & Rabiner, 2004; Spence, 2003).

Como foi referido anteriormente, o indivíduo vai desenvolvendo as suas competências conforme as experiências e vivências que possui. Estas experiências influenciam o indivíduo na selecção que faz da informação que chega do ambiente e actuam como um facilitador do processamento selectivo da informação social. Neste processamento selectivo da informação social estão implicados alguns elementos dos quais se realçam: as estratégias perceptivas pessoais, os objectivos sociais e o auto-conceito, que dão origem ao conceito de influências inconscientes no modelo de interacção social de Dodge.

Estas influências inconscientes em conjugação com os estímulos sociais, ou seja, com as tarefas sociais oferecidas à criança, vão levar ao processamento da

informação em si, que passa por etapas específicas: a codificação, a interpretação, a compreensão, a avaliação da situação, a consciencialização e o auto-controlo.

Nas duas primeiras etapas (a codificação e interpretação) a criança terá de desenvolver uma representação mental da tarefa social, na qual irá recolher as características da mesma, descodificando-as e interpretando-as. Podemos, assim, constatar que os mecanismos mentais cooperam no desenvolvimento do comportamento social. As experiências da criança vão ter uma tarefa importante nas fases de codificação e interpretação, uma vez que para codificar e interpretar a situação a criança irá socorrer-se das informações recolhidas nas experiências anteriores, ou seja, a criança irá integrar a informação recente nos dados já existentes, recorrendo à memória, ao conhecimento social, às regras de conduta e aos esquemas sociais (Dodge & Rabiner, 2004).

As duas fases anteriores levam à compreensão da situação, que corresponde à terceira fase do processamento da informação social. A criança irá fazer uma selecção das possíveis respostas a ter, segundo os objectivos que pretende atingir. Nesta etapa também poderá estar presente a compreensão, por parte da criança, dos seus estados ou resultados internos (regulação emocional) ou externos (Lopes, *et al.*, 2011; Alves, 2006; Coll, Marchesi & Palacios, 2002).

Na última fase, a da avaliação realizada pelos outros, será feita uma tomada de decisão sobre a resposta a emitir, tendo em conta as desvantagens e vantagens de cada possível resposta, bem como as possíveis consequências e eficácia de cada uma (Alves, 2006; Coll, Marchesi & Palacios, 2002).

Este modelo conceptual parece ser especialmente útil na explicação de condutas agressivas, dado que estudos mostram que as crianças que revelam comportamentos sociais incompetentes e desadaptados propendem a ser mais desajustadas socialmente, exibindo comportamentos que passam pela agressão, e sendo sujeitas à rejeição dos pares (Renshaw & Asher, 1983 ref. Alves, 2006; Lopes *et al.*, 2011; Dodge *et al.*, 2003; Coll, Marchesi & Palacios, 2002; Dodge & Rabiner, 2004; Spence, 2003).

É possível hipotetizar que crianças socialmente incompetentes, agressivas e rejeitadas pelos pares: podem revelar problemas a nível do processamento de informação social, uma vez que possuem dificuldades na atenção às informações sociais, parecendo esta atenção ser preditiva para um bom desempenho, quando referente a aceitação pelos pares (Dodge & Tomlin, 1987 ref. Lopes *et al.*, 2011); não detectam com exactidão ou demonstram dificuldades em compreender os intentos dos pares (Dodge, Murphy & Buchsbaum, 1984, ref. Lopes *et al.*, 2011); podem ter

tendência a interpretar ou dar atribuições hostis e agressivas aos intentos dos pares, o que leva, conseqüentemente, uma resposta ineficaz, tendenciosamente agressiva (Dodge, 1980 ref. Lopes, *et. al.*, 2011; Coll, Marchesi & Palacios, 2002).

Especula-se que o processamento de informação social pode estar dependente do desenvolvimento da criança, sendo cruciais os primeiros anos em contexto escolar, as estratégias utilizadas no próprio processamento, a metacognição e a capacidade que a criança tem de adaptar, a domínios específicos, algumas habilidades (Lopes, *et. al.*, 2011).

3. Avaliação e intervenção nas competências sociais

Tendo em consideração as dificuldades de conceptualização da competência social, é necessário estabelecer objectivamente quais os comportamentos que se pretendem avaliar ou medir e, para isso, é necessário ter em atenção as características individuais da criança (idade, género), as situações sociais e a cultura. O que pode estar subjacente na avaliação das competências sociais são os défices gerais ou específicos (Lopes, *et al.*, 2011).

Gresham (1986, ref. Lopes *et. al.*, 2011) sugeriu então alguns critérios a ter em conta na avaliação da competência social, a saber: juízos feitos sobre o comportamento da criança, questionando os agentes sociais do meio envolvente com recurso a medidas sociométricas; critérios próprios manifestos e pré-estabelecidos, observando o funcionamento da criança perante determinada situação; desempenho em protótipos normativos, utilizando entrevistas e escalas de avaliação (Lopes, *et. al.*, 2011; Elliott, Malecki & Demaray, 2001; Spence, 2003).

Após a avaliação e recolha de dados objectivos relevantes procede-se à verificação da existência ou não de défices nas competências sociais. A identificação destes défices é importante na medida em que permitem uma maior confiança e objectividade na escolha da intervenção mais apropriada, que pode passar pela promoção da aquisição de competências, aperfeiçoamento da performance/desempenho social ou remoção de comportamentos desajustados, reforçando os comportamentos adaptativos (Gresham e Elliott, 1993, ref. Sert, 2003).

Gresham (1981; 1995 ref. Lopes, *et. al.*, 2011; 1997, ref. Spence, 2003) identificou, a partir de investigação realizada, três grandes tipos de défices: a) défice de aquisição, que dizem respeito ao facto de a criança não perceber comportamentos específicos, não os incluindo no seu repertório de comportamentos sociais, o que leva

a que não os desempenhe em situações sociais onde deveria fazê-lo, b) défice de desempenho, correspondente à inaptidão de execução dos comportamentos sociais adequados, apesar de os possuir no seu repertório comportamental. Tal défice pode dever-se à falta de motivação por parte da criança, a distorções cognitivas, a problemas afectivos ou a défices cognitivos, c) défice de fluência, que remete para situações em que o desempenho dos comportamentos sociais é pouco requintado ou inábil.

Depois de avaliadas as competências gerais, bem como as habilidades sociais que podem estar ou não deficitárias, segue-se a tomada de decisão sobre qual a intervenção mais adequada e em que contexto.

Comumente estas intervenções são chamadas de programas de promoção de competências sociais, treino de competências sociais, ensinamento de habilidades sociais, programas de interacção social, programas de promoção da assertividade, entre outros, mas o que se pretende em qualquer intervenção deste nível é o ensino de estratégias e habilidades sociais, directo e sistemático, com o intento de melhorar o desempenho da competência social individual em determinadas situações, através do ensino de classes e subclasses de habilidades específicas (Casares & Moreno, 1995; Casares, 2009; Casares 2010; Goldstein, 1981, ref. Sert, 2003).

Um dos pontos a ter em conta em intervenções deste cariz corresponde aos métodos que são utilizados no ensino das habilidades, com recurso a diferentes componentes: treino comportamental das habilidades sociais básicas (Spence, 2003; Elliott, Malecki & Demaray, 2001); treino de habilidades sociais perceptivas; treino de competências de resolução de problemas interpessoais; e o treino de técnicas de auto-instrução e auto-regulação (Spence, 2003). Quase todas estas técnicas podem incluir as vivências da criança e ser empregues através de actividades lúdicas, dramatizações, exploração e leitura de histórias, músicas, fantoches, etc. (Del Prette & Del Prette, 2008).

Diferentes foram os estudos que chegaram à conclusão que as habilidades sociais podem ser distribuídas sobre três eixos distintos: as etapas de desenvolvimento (infância, adolescência e adultez), os papéis sociais (conjugais, profissionais, educativos, parentais, etc.) e diversas tarefas de interacção social (académicas, de negociação, de resolução de conflitos, iniciar e manter relações) (Caballo, 1993, Caldarella & Merrell, 1997, Gresham & Elliott, 1990, Del Prette & Del Prette, 2001, 2005a, 2005b, Falcone, 2001 ref. Del Prette & Del Prette, 2008).

O contexto escolar assume uma importância relevante na vida da criança, pois implica inúmeras interacções sociais, que permitem verificar e avaliar determinadas

competências. A escola permite às crianças, obter e desenvolver competências, conhecimentos e atitudes essenciais a um bom ajustamento psicológico, durante a adolescência e vida adulta (Pahl & Barret, 2007; Elliott, Malecki & Demaray, 2001; Lopes, *et al.*, 2011; Del Prette & Del Prette, 2008; Sert, 2003).

Este contexto privilegia, ainda, a intervenção que pode ser feita, pois há um grande número de intervenientes, o que torna a implementação deste tipo de programas mais abrangente, com cariz preventivo primário, secundário e terciário. As intervenções podem, ainda, ser feitas de forma individualizada ou grupal, conforme os défices encontrados. Quando feitas em grupo, podem ser caracterizadas por universais ou selectivas, na medida em que podem ser implementadas em toda a escola, turmas e recreio, ou em grupos mais pequenos, quando as crianças não respondem de forma eficaz às intervenções universais (Lopes, *et al.*, 2011; Pahl & Barret, 2007). A intervenção pode ter lugar em qualquer situação ou espaço, como é o exemplo das salas de aula, recreios, corredores, refeitórios, etc. (Elliott, Malecki & Demaray, 2001).

3.1. Desenvolvimento das competências sociais em idade escolar

Como já foi referido, as crianças não nascem com competências sociais, uma vez que estas não são inatas, mas sim aprendidas. Desde o seu nascimento até ao ingresso na escola é exequível reconhecer algumas mudanças no comportamento das crianças, que ocorrem a nível das interações (modificações no comportamento social), das relações e dos grupos. Nos primeiros anos de vida, a criança demonstra ser um pouco auto-centrada, preocupando-se apenas consigo e com as suas próprias brincadeiras e actividades (Havighurst, 1948, ref. Sert, 2003). Com o passar dos anos o seu envolvimento social vai evoluindo, desde a experimentação de actividades sensorio-motoras, a actividades lúdicas envolvendo os pares e o jogo dramático (Rubin, *et al.*, 1998 ref. Alves, 2006). Na fase do pré-escolar já começam a surgir preferências por alguns amigos de brincadeiras, desenvolvendo com estes mais comportamentos pró-sociais (Hartup, 1992 ref. Alves, 2006).

Contudo, é com estes amigos mais próximos e geralmente do mesmo sexo que a criança tem tendência a entrar mais em conflitos, que também começam a surgir neste período com características dominantes e agressivas.

No período escolar, a segregação sexual é cada vez mais evidente, ou seja, raparigas para um lado, rapazes para outro. Durante esta etapa, as crianças mostram

uma maior apreensão no que concerne à aceitação de pares (Parker & Gottman, 1989, ref. Alves, 2006; Bee, 2003). Para além da segregação social nas amizades e da preocupação com a aceitação dos pares, existem também diferenças a nível da qualidade das relações de amizade, isto é, as interações no sexo masculino diferem das interações no sexo feminino. As relações dos meninos revelam-se mais competitivas e com busca pelo poder, ao passo que, as relações entre as meninas são mais aquiescentes e concordantes, sendo que estas se expõem com mais facilidade (Waldrop & Halverson, 1975 ref. Bee, 2003).

Podemos então concluir que a idade escolar constitui um marco importante, pois neste período a criança vai ter de adquirir novas competências e ajustá-las a este e a outros contextos diferentes.

4. Estilos de comunicação

Muitos autores convergem nas suas ideias relativas aos estilos de comunicação predominantes, a saber: o agressivo, o passivo e o assertivo (Bandeira, Del Prette & Del Prette, 2003; Jardim e Pereira, 2006; Casares & Moreno, 1998; Casares, 2009).

Os estilos de comunicação correspondem a disposições ou formas que os sujeitos têm de se expressar perante os outros (Casares, 2009). Um indivíduo pode expressar-se através de um estilo predominante (que vai sendo consolidado ao longo do processo de socialização) ou conjugar vários estilos conforme as situações o exigirem (Moreira, 2004; Casares, 2009).

O estilo de comunicação passivo é caracterizado por ser conformista, inibido, submisso. É também caracterizado por estados emocionais ligados à ansiedade, pois o indivíduo pode escolher ser passivo porque tem medo de ser rejeitado ou confrontado pelo outro, ou ainda por sentir necessidade de atenção e afecto, daí existir uma procura de aprovação e justificação excessivas (Jardim & Pereira, 2006; Moreira, 2004; Casares & Moreno, 1998). Indivíduos cujo estilo passivo seja predominante não expressam sentimentos, pensamentos e opiniões, reprimindo-os devido à falta de confiança e medo (Jardim & Pereira, 2006; Casares & Moreno, 1998; Casares, 2009).

No que concerne ao estilo agressivo, este abrange os comportamentos autoritários, dominantes, competitivos e prepotentes. Deste estilo, é ainda característica a ansiedade que é experienciada pelo indivíduo quando pretende vencer a todo o custo, fazendo com que não tenha em conta os direitos do outro, defendendo

exageradamente e unicamente as suas opiniões (Jardim & Pereira, 2006; Moreira, 2004; Casares & Moreno, 1998). Neste estilo, as emoções, pensamentos e opiniões são expressos pelo indivíduo por cima das opiniões do outro, o que revela falta de controlo emocional para determinadas emoções, como é o caso da raiva (Jardim & Pereira, 2006; Casares & Moreno, 1998; Casares, 2009).

O último estilo considerado mais adaptativo, corresponde ao assertivo. Um indivíduo assertivo é caracterizado pela sua auto-afirmação, auto-expressão, empatia, justiça, auto-controlo e expressão emocional ajustadas. Neste estilo, a ansiedade sentida é relativa ao facto de tentar defender o seu ponto de vista e os seus direitos, mas com atenção e aceitação dos direitos do outro (Jardim & Pereira, 2006; Moreira, 2004; Casares & Moreno, 1998).

5. Assertividade

A assertividade possui um carácter positivo na interacção com os outros, designadamente, na asserção da autonomia, no bem-estar e na transformação das relações interpessoais em relações sociais adaptativas, produtivas, equilibradas e contínuas (Jardim & Pereira, 2006; Vagos 2010).

São muitos os contextos, em que o indivíduo se insere, que exigem ou pressupõem competências assertivas, como é o caso do contexto familiar, escolar, laboral, ou outros contextos sociais (Jardim & Pereira, 2006).

Para Moreira, (2004) e Lizarraga, Ugarte, Cardelle-Elawar, Iriarte e Baquedano (2003), as crianças que possuem ou dominam bem as competências assertivas são mais expansivas, mais autónomas, mais confiantes, mais persistentes, experienciam mais emoções positivas, exprimem de maneira ajustada as suas necessidades, desenvolvem naturalmente os seus relacionamentos e interagem com os seus pares de forma positiva.

Moreira (2004) assevera que as competências sociais podem, ser definidas por competências de comunicação interpessoal, na medida em que abrangem pensamentos, comportamentos e sentimentos que, quando incrementados eficazmente, possibilitam lidar de forma mais adaptativa com as dificuldades e necessidades encontradas ao longo do ciclo vital.

Nesta linha de raciocínio surge, então, o conceito de assertividade, cuja definição não é unânime, mas que tem progredido ao longo do tempo, pois as primeiras definições deste conceito davam relevância aos aspectos comportamentais,

sendo que só mais tarde foram incluídos os aspectos cognitivos e emocionais/afectivos (Vagos, 2006).

Assim, os aspectos em consenso na aceção da assertividade, para os teóricos Jardim e Pereira (2006), Casares e Moreno (1998), Casares (2009), Moreira (2004), Torrego e Moreno (2003), incluem a capacidade adequada de auto-afirmação e auto-expressão de opiniões, necessidades, sentimentos e insatisfações, não violando os direitos do outro e defendendo os seus.

A assertividade comumente é comparada com a capacidade de “dizer não”, que envolve a tomada de consciência das próprias atitudes e condutas, de modo a agir de acordo com aquilo que se sente e aquilo que se acha mais correcto, tanto para o outro como para o próprio (Jardim & Pereira, 2006; Moreira, 2004).

Pedir favores envolve a possibilidade de ouvir um não a quem se faz o pedido, daí que respeitar os direitos dos outros e defender os próprios direitos é uma componente importante da assertividade, pois o facto de não se respeitar os direitos dos outros e os valores morais que estão implícitos pode levar a ressentidos e conflitos (Casares & Moreno, 1998; Casares 2009; Moreira, 2004)

Outra componente importante da assertividade corresponde à expressão de toda a variedade de experiências emocionais, quer sejam emoções positivas, quer sejam negativas (Moreira, 2004).

Na clarificação do conceito de assertividade, Jardim e Pereira (2006), Casares e Moreno (1998), Casares (2009) e Moreira (2004) concordam com o facto de a assertividade não ser uma capacidade inerente, mas sim passível de aprendizagem e modificação. Pode ser medida, é observável e é uma conduta de domínio interpessoal, uma vez que resulta das interacções sociais, que quando são eficazes e satisfatórias traduzem o bem-estar das partes envolvidas logo, a assertividade é integrada nas competências sociais (Jardim & Pereira, 2006; Moreira, 2004; Vagos, 2010).

Outros estudos têm vindo a mostrar que a assertividade pode ser considerada como uma característica inerente à personalidade, incluída no seguimento da timidez ou extroversão (Pervin & John, 2001, Arrindell *et al.*, 1990 ref. Vagos, 2010), daí que possa ser apreciada em alguns testes de personalidade.

Outra característica do desenvolvimento da assertividade prende-se com os estilos de vinculação na infância, os quais podem estar relacionados com estados evitantes ou ansiosos. Esta constatação remete-nos para a importância das relações precoces e de apego na etiologia desta competência social, pois agentes de vinculação com temperamento frio ou rejeitante, mas também imprevisível, podem levar a que a criança se sinta desajustada, indefesa, atenta e duvidosa nas relações

sociais, o que, por sua vez, pode levar a um desempenho mais fraco nas interações sociais (Nottle & Shaver, 2006 ref. Vagos, 2010).

A exposição da criança a situações sociais novas e variadas facilitará a aquisição desta e outras competências sociais, uma vez que esta exposição dependerá da qualidade do processo de socialização que tem lugar na família e, posteriormente, com outras figuras significativas, como os pares, os educadores e os professores (Casares & Moreno, 1998).

A aprendizagem da assertividade pode então estar dependente das relações precoces que a criança estabelece com agentes significativos, que moldam e fortalecem as práticas assertivas, atribuindo-lhe uma índole positiva (Castanyer, 2005; Silva, 2004 ref. Vagos, 2010).

5.1. Modelos explicativos dos défices nas competências assertivas

Diversos são os modelos que surgiram na tentativa de explicar o porquê ou os factores que estão subjacentes ou que podem levar a dificuldades a nível da assertividade.

a) Modelo da deficiência da habilidade

Linehan (1979 ref. Bandeira, Del Prette & Del Prette, 2003) ao propor este modelo assevera que o indivíduo pode ter os elementos básicos constituintes do comportamento assertivo no seu repertório comportamental, mas não os sabe conjugar de forma eficaz, de modo a emitir uma resposta adaptativa a determinada situação social. Este tipo de défice pode dever-se ao facto de o sujeito não ter tido modelos eficientes, que permitissem uma aprendizagem vicariante, ou seja, por observação de um modelo. Podem ainda, estar subjacentes a este tipo de défice dificuldades na aprendizagem operante, isto é, esta pode dever-se por exemplo a falhas ou omissões de reforços positivos.

b) Modelo de inibição de resposta

Este modelo, segundo Ribeiro (1990 ref. Bandeira, Del Prette & Del Prette, 2003) pode ainda subdividir-se em três modelos: o modelo operante de inibição da resposta, o modelo da inibição mediada pela ansiedade e o modelo da inibição mediada pela cognição.

O modelo operante de inibição da resposta pela punição tem as suas afirmações enraizadas nos modelos de condicionamento do comportamento, neste caso, o condicionamento operante.

A inibição mediada pela ansiedade, postulado por Wolpe (1958 *cit in* Bandeira, Del Prette & Del Prette, 2003), é baseada no antigo modelo do condicionamento clássico, para o qual a aprendizagem resulta do emparelhamento de estímulos.

Por último, o modelo da inibição mediado pela cognição tem as suas bases no modelo cognitivo de Ellis, o qual expõe que reacções emocionais negativas podem advir de crenças irracionais, que, numa situação social específica, podem inibir a conduta assertiva.

c) Modelo de dificuldades discriminativas

Lineham (1979 ref. Bandeira, Del Prette & Del Prette, 2003) apresentou este modelo, que explica o défice de comportamentos assertivos através do facto de o indivíduo, apesar de saber a melhor forma de agir assertivamente, não conseguir discriminar as situações em que o deve fazer.

Estes aspectos remetem-nos para o conceito da percepção social, o qual a criança teria de possuir para poder ter um desempenho social adequado à situação específica, uma vez que uma boa percepção social implica “ler” a situação a nível dos comportamentos adequados à mesma e apreender as pistas (verbais e/ou não verbais) e emoções que o interlocutor possa ter. Outro aspecto relevante prende-se com a ligação existente entre os problemas de percepção social e o processamento da informação social.

d) Modelo da escolha racional

Linehan (1979 ref. Bandeira, Del Prette & Del Prette, 2003) defende também que os défices nas competências assertivas se podem dever somente a uma escolha do indivíduo, o que quer dizer que este possui, no seu repertório comportamental, os comportamentos assertivos, só que opta por não os utilizar.

6. Intervenção e avaliação nas competências assertivas

Como já foi referido anteriormente, as capacidades assertivas não são inerentes ao indivíduo, mas são passíveis de aprendizagem. Assim, o ensino da assertividade pressupõe uma prática metódica, onde o indivíduo aprende ou reaprende certas competências através do treino regular, sistemático e gradativo (Jardim & Pereira, 2006).

Esta aprendizagem pode passar por uma intervenção do foro cognitivo-comportamental através da psico-educação (Vagos, 2010). Para uma intervenção adequada é imprescindível o emprego de certas técnicas e estratégias (e.g.

instruções, modelagem, *feedback* o reforço), mas também é necessária uma atenção redobrada sobre as dimensões que estão implícitas no treino destas competências. A dimensão comportamental (qual a capacidade a ser trabalhada), a dimensão individual (capacidades cognitivas) e a dimensão situacional (ambiente), ou seja, tem que se ter em atenção as características do indivíduo e as situações em que determinado comportamento está presente.

A avaliação constitui um ponto importante de qualquer investigação e dado que a assertividade inclui as componentes comportamental, afectiva, e cognitiva, é fundamental que a avaliação abarque todas estas componentes, bem como sua funcionalidade na vida do sujeito (Vagos, 2010).

O intuito da avaliação consiste em reconhecer os problemas e/ou dificuldades que se possam ter nesta área, sendo que esse reconhecimento passa por entender e caracterizar a forma como a pessoa organiza a situação social ou a iniciativa do interlocutor, a conduta assertiva verbal e não-verbal executada e os sentimentos e/ou pensamentos que o seguem; identificar necessidades de intervenção e avaliar a efectividade das intervenções (Castanyer, 2005, Del Prette & Del Prette, 1999, Duckworth & Mercer, 2006 ref. Vagos, 2010; Jardim & Pereira, 2006; Del Prette & Del Prette, 2008).

A avaliação pode ser feita através da observação dos comportamentos sociais verbais e não-verbais; de entrevistas, com o intuito de recolher informação qualitativa; e de escalas ou questionários, na recolha de informação largamente quantitativa.

A título ilustrativo, temos o inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette) indicado para jovens/adultos, o inventário de Assertividade de Rathus para adultos e o Children's Assertive Behavior Scale (CABS) para crianças.

O inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette) de Del Prette e Del Prette (2001) é um instrumento de auto-relato para avaliar as habilidades sociais, é composto por 38 itens, sendo que cada um descreve uma situação de relação interpessoal e uma alternativa de habilidade para reagir àquela situação. O sujeito deve responder com que frequência reage da forma sugerida em cada item, em escala do tipo *Likert* com cinco pontos (0 – nunca ou raramente e 4 – sempre ou quase sempre) (Del Prette & Del Prette, 2008).

O inventário de Assertividade de Rathus (IAR, 1973) constitui-se como um instrumento de avaliação das habilidades assertivas. A escala possui um total de 30 itens que expõem comportamentos ou emoções em situações sociais do dia-a-dia, que solicitam habilidades assertivas. Cada item é mensurado entre a posição +3 (extremamente parecido comigo) e -3 (extremamente diferente de mim).

A escala Children's Assertive Behavior Scale (CABS) de Michelson e Wood (1982) destina-se a crianças entre os 8 e os 12 anos e pretende avaliar situações sociais específicas que implicam determinado estilo de resposta (assertiva, agressiva e passiva). A escala é composta por 27 itens, sendo que cada item possui 5 alternativas de resposta que variam num contínuo que vai da passividade à agressividade, assim, a criança deverá escolher o que mais se aproxima do seu comportamento geral naquela situação específica. A pontuação atribuída situa-se da posição -2 (resposta muito passiva) a +2 (resposta muito agressiva), sendo o 0 correspondente à resposta assertiva. As propriedades psicométricas deste questionário são ressaltadas numa publicação de S. Hobbs e D. L. Walle (1985), onde se revela que é um bom instrumento para ser utilizado como medida antes de se iniciar uma intervenção em competências sociais.

Algumas das principais dificuldades implicadas na avaliação de competências sociais, como é o caso da assertividade, dizem respeito: à falta de consenso final na sua delimitação; à sua natureza complexa, que engloba as interações sociais; aos instrumentos, que requerem os processos de fidelidade e validade quando são traduzidos e adaptados a outras populações; e, ainda, ao facto de ser para avaliação das componentes afectiva e cognitiva no âmbito das competências sociais (Monjas, 2002 ref. Jardim & Pereira, 2006). Deste modo, Jardim e Pereira (2006) e Spence (2008) crêem que existem alguns elementos essenciais a ter em conta na avaliação da assertividade, tais como: conversar (saber manter uma conversa, saber quando se pode e deve interromper com pertinência, cumprimentar, escutar, perguntar e responder); fazer pedidos (ser apto a pedir ajuda, constatando que algumas necessidades só podem ser realizadas a partir dos outros ou com ajuda deles); responder a pedidos (saber ajudar o outro quando solicita ajuda); resistir à pressão (saber dizer não quando não concorda com algo ou a pedidos indesejados); aceitar uma crítica (saber receber um não ou uma crítica construtiva); escutar activamente (mostrar interesse, verbal e não-verbal na narração feita por outra pessoa, seguindo a conversa e pedindo elucidações quando necessárias); pedir desculpas (pedir desculpa de forma ajustada); e a expressão das emoções (expressar as emoções positivas e negativas socorrendo-se correctamente da comunicação verbal e não-verbal com relação a pessoas ou objectos e actividades).

Capítulo III: Competências Emocionais

Sabemos que as emoções afectam a nossa vivência em diferentes dimensões, sendo que, a forma como se comunica as emoções possui relevância no funcionamento do indivíduo, especialmente no que concerne às suas relações com o outro, o que influencia tanto a satisfação das suas necessidades, como a qualidade das suas relações interpessoais (Moreira, 2004). A interacção humana tem, assim, um lugar de destaque quando relacionada com as emoções pois, segundo Lazarus (2006, ref. Reverendo, 2011), as emoções estão subordinadas aos actos e respostas que advêm da interacção com os outros, isto é, as emoções são concebidas numa ligação entre o indivíduo e o meio. Saber lidar com as emoções remete-nos para o domínio da competência emocional. A capacidade de regular, redireccionar e transformar os impulsos comportamentais em resposta às exigências sociais assume um papel de destaque no ajustamento social e nos relacionamentos interpessoais, nomeadamente nas relações entre pares (Alves, 2006).

Por seu turno, Matsumoto *et. al.* (2008, ref. Esteves, 2010) afirma a relevância das emoções e o seu papel na ligação íntima com as competências sociais, indicando-as como forma de regular e manter as relações interpessoais.

Ao longo deste capítulo exporemos alguns aspectos importantes acerca da competência emocional e das componentes envolvidas nesta competência, destacando a regulação e o seu desenvolvimento ao longo da infância.

1. Identificação, diferenciação e conhecimento emocional

Podemos dizer que as emoções nos mantêm vivos, que são indispensáveis à nossa sobrevivência. Por exemplo, o medo faz-nos fugir de potenciais e/ou reais situações perigosas e a raiva diz-nos “a melhor defesa é o ataque”. A tristeza mostra que podemos estar com dificuldades e problemas, ou, ainda, que podemos precisar de ajustar ou compor algo que correu mal. Por outro lado, a alegria impele-nos para a acção, permitindo uma maior abertura para explorar o que nos rodeia ou as relações com os outros (Moreira, 2004).

As emoções abarcam um conjunto de processos neuronais, accionados por um estímulo (interno ou externo), que possibilitam ao indivíduo sentir uma reacção fisiológica (activação neuronal/emocional). Por sua vez, esta activação possibilita uma

interpretação daquilo que se está a sentir, um reconhecimento (identificação e diferenciação emocional). Posteriormente a esta identificação e diferenciação, o sujeito emprega estratégias para regular as experiências subjectivas agradáveis ou desagradáveis, elegendo exprimi-las ou não (regulação - da experiência e expressão - emocional) (Moreira, 2004; Reverendo, 2011).

As emoções, organizam e activam em nós diferentes sistemas, tais como o fisiológico (a percepção), o cognitivo (o pensamento), o motor (o comportamento) e o motivacional (comunicam aos outros sobre as nossas motivações e impelem os outros a agir), ajudando-nos, deste modo, a lidarmos adaptativamente com diversas situações, (Moreira, 2001; Reverendo, 2011; Vaz, 2009).

Ter a habilidade de identificar e diferenciar as emoções, perceber a sua função e ponderar sobre elas, são aptidões essenciais ao indivíduo para uma compreensão e regulação emocional ajustadas (Barrett & Gross, ref. Vaz, 2009). A aquisição destas aptidões é tida como uma importante tarefa desenvolvimental, sendo que a infância e a adolescência são considerados os períodos mais críticos para esta aprendizagem (Cole, Michel & Teti, 1994, ref. Reverendo, 2011).

A capacidade de diferenciar as emoções abrange processos de representação mental da emoção, de simbolização e conseqüente expansão da reacção fisiológica experienciada, sendo constituída por duas dimensões: o repertório de experiências emocionais (diversidade de experiências) e a habilidade de executar distinções subtis dentro das mesmas categorias emocionais (capacidade de diferenciar pequenas diferenças entre as emoções análogas) (Kang & Shaver, 2004, ref. Vaz, 2009).

Esta componente das emoções possui um papel de destaque no processamento emocional, uma vez que permite a promoção de estratégias de regulação emocional mais ajustadas e a expressão emocional (Barrett, Gross, Conner, & Benvenutoo, 2001 *cit in* Vaz, 2009).

No decorrer do desenvolvimento do indivíduo, este começa por aprender a identificar e compreender diferentes categorias relacionadas com as emoções básicas como a alegria, medo, raiva, tristeza, etc, sendo que na infância é intensificada a habilidade para reconhecer pistas faciais associadas a estas categorias emocionais (Gross, 2007, ref. Vaz, 2009). Estas aprendizagens dependem do conhecimento emocional da situação e das pistas situacionais que dela advêm, as quais possibilitam à criança depreender e antecipar as emoções dos outros e de si mesma (Gross, 2007, ref. Vaz, 2009). Ao longo do desenvolvimento, este conhecimento deriva na capacidade de compreensão de que um indivíduo pode experimentar uma diversidade

de emoções, seguindo-se a compreensão e conhecimento das regras e convenções sociais para a expressão emocional (Nannis, 1988 cit in Cardoso, 2011).

Estas considerações, sobre as componentes da competência emocional são importantes na medida em que influenciam as relações sociais da criança, bem como a sua capacidade de relacionamento interpessoal com os pares (Garner & Estep, 2001, ref. Cardoso, 2011). No domínio das relações interpessoais é particularmente importante a diferenciação emocional, que potencia a compreensão e desenvolvimento da empatia com o outro (Kang & Shaver, 2004, ref. Vaz, 2009), uma vez que permite fornecer informação acerca do que os outros experienciam durante estas relações.

É necessário frisar que os conceitos de identificação, diferenciação, conhecimento e regulação emocional estão intimamente ligados influenciando-se mutuamente. Identificar eficazmente uma emoção, permite diferenciar a emoção identificada, de outra semelhante. Saber identificar e diferenciar grande parte das emoções possibilita um bom conhecimento emocional, que por sua vez proporciona uma boa regulação emocional, uma vez que, para adoptar estratégias de regulação emocional adequadas às situações, é preciso saber identificar e diferenciar as emoções implicadas (Vaz, 2009).

2. Regulação emocional

De entre todas as componentes envolvidas na competência emocional, acima referidas, destaca-se o papel da regulação emocional e dos estudos que têm sido levados a cabo nesta área.

As emoções mudam conforme a situação em que ocorrem sendo, com frequência úteis na resolução de dificuldades. No entanto, podem ser causadoras de mal-estar, quando o contexto, físico e social, do indivíduo é divergente daquele que seria esperado. Quando as emoções assumem este carácter inconsistente com a situação, o indivíduo torna-as congruentes através da sua regulação, conforme as suas necessidades e adaptadas à situação pretendida (Vaz, 2009).

Tem sido notório o papel da regulação, tanto da experiência como da expressão emocional para um bom ajustamento e bem-estar dos indivíduos, isto é, para se agir nas diferentes situações de forma adaptativa é necessário aprender a acertar ou regular algumas emoções e consequentes comportamentos (Moreira, 2004; Vaz, 2009).

São várias as definições que têm surgido com o intuito de clarificar ou melhor conceptualizar esta dimensão da competência emocional.

Segundo Eisenberg, Spinrad e Eggum (2010), a regulação emocional corresponde a “*processes used to manage and change if, when, and how (e.g., how intensely) one experiences emotions and emotion-related motivational and physiological states, as well as how emotions are expressed behaviorally*” (p. 3).

Deste modo, a regulação emocional abrange métodos de gerir, conservar, adaptar ou modificar a intensidade e a duração dos estados fisiológicos internos referentes às emoções, bem como a expressão ou não das mesmas (comportamentos) como forma de atingir objectivos individuais e permitir uma boa adaptação social (Eisenberg & Spinrad, 2004 ref. Reverendo, 2011; Batum & Yagmurlu, 2006 ref. Esteves, 2010).

As divergências, quanto aos processos da regulação emocional observadas na literatura podem ficar a dever-se às diferentes posições teóricas adoptadas na análise dos mesmos. As teorias desenvolvimentistas privilegiam os processos extrínsecos (mais atingíveis na infância), sendo os processos intrínsecos mais tidos em conta nos estudos sobre o adulto (Cole *et. al.*, 2004, Gross, 1998, ref. Reverendo, 2011).

As emoções possuem processos que não são estanques e que se modificam no decorrer do tempo. Assim é de esperar que a regulação emocional envolva modificações ao nível da latência, tempo de activação, extensão, duração e tipo de respostas a nível comportamental, experiencial e fisiológico envolvidas nos processos emocionais (Vaz, 2009).

Deste modo, a regulação emocional abarca um conjunto de estratégias empregues para o incremento, manutenção ou decréscimo das componentes envolvidas no processamento emocional, bem como nas dimensões envolvidas (fisiológica, cognitiva e comportamental e social) (Gross, 1999 ref. Vaz, 2009).

Segundo Cichetti, Ackerman e Izard (1995 *cit in* Vaz, 2009), no domínio fisiológico, o processo de regulação possibilita o redireccionamento, moderação e modelação da activação emocional, proporcionando, assim, um funcionamento mais adaptativo em situações stressantes.

No domínio cognitivo, a regulação tem lugar na alteração dos significados imputados à activação fisiológica vivenciada, reavaliando as situações e construindo novos significados, de modo a regular as reacções emocionais (Greenberg, 2002 ref. Vaz, 2009).

Esta modificação de significados, tanto pode ser devida a estímulos externos (situações específicas), como pode advir de sucessões de emoções prévias,

memórias, pensamentos ou imagens, geradas pelo indivíduo (Greenberg, 2002 ref. Vaz, 2009).

No que concerne ao domínio comportamental, este encontra-se relacionado com a expressão ou não da emoção. O indivíduo escolhe o que quer expressar ou suprimir (Greenberg, 2002 *cit in* Vaz, 2009).

A literatura evidencia o facto de a regulação emocional robustecer a natureza funcional das emoções, ou seja, é diferenciada do controlo emocional, uma vez que não implica, obrigatoriamente, a diminuição de emoções negativas. Uma regulação emocional ajustada não inclui a supressão ou inibição de algumas emoções, mas a modulação da experiência emocional (Thompson, 1994, Saarni, Mumme & Campos, 1998 ref. Reverendo, 2011; Southam-Gerow & Kendall, 2002 ref. Melo, 2005; Coutinho, Ribeiro, Ferreirinha & Dias, 2009).

Para alguns autores, algumas psicopatologias podem advir de situações de uma regulação emocional desajustada, que vise suprimir, controlar ou evitar emoções negativas, recorrendo a estratégias de evitamento (Alves, 2006; Sloan, 2003 ref. Esteves, 2010; Coutinho, Ribeiro, Ferreirinha & Dias, 2009).

Para Tompson (1994 ref. Dias, Vikan & Gravas, 2000), são diversas as estratégias que se podem empregar de modo a regular as emoções, tais como: o incitamento de alterações neurofisiológicas; a alteração dos processos atencionais, regulação das respostas e comportamentos; as atribuições cognitivas, etc.. Arándiga e Tortosa (2004 ref. Cruvinel & Burochovitz, 2010), fazem alusão às estratégias mais eficazes para cada emoção, mais especificamente, para a regulação da tristeza podem ser usadas estratégias de reestruturação cognitiva, desempenho de actividade de lazer, sociais, e desportivas; para a raiva foram identificadas estratégias de enfrentamento como: distração, autoverbalizações, alterações cognitivas (pensamento), técnicas de relaxamento e ainda o afastamento da situação que gerou a emoção; e para o medo, as estratégias mais empregues estão relacionadas com o pedido de ajuda e análise da situação que causou medo, constatando a veracidade ou não da situação através de uma avaliação da mesma.

3. Desenvolvimento emocional

Estamos em constante aprendizagem e desenvolvimento. O mesmo acontece com as emoções, pois estamos sempre rodeados de estímulos que despoletam alguma resposta emocional.

É relevante analisar o desenvolvimento das emoções e das suas tarefas-chave, pois estas afectam, de forma deliberada, o funcionamento do indivíduo ao longo da sua vida e, de forma particular, nas crianças em idade escolar.

Pararelamente ao desenvolvimento integral, o desenvolvimento emocional é influenciado por alguns factores, sendo eles a maturação do indivíduo, o meio em que está envolvido e o temperamento da criança.

No que concerne ao meio em que está inserido, este vai influenciar largamente, tanto a forma como o indivíduo responde à activação neuronal, como a forma como responde à experiência subjectiva de cada emoção. O meio envolvente da criança pode aumentar ou interferir com a capacidade de aprender a regular as emoções (Beauregard *et. al.*, 2004, Cole, Michel & Teli, 1994 ref. Macklem, 2008).

No meio envolvente, a criança fará aprendizagens significativas a partir da imitação dos adultos e dos exemplos que lhe são passados. O desenvolvimento da socialização está intimamente ligado ao desenvolvimento emocional, uma vez que este depende dos agentes de socialização, nomeadamente, dos pais, figuras significativas, professores e colegas (Moreira, 2004).

As interacções com os pares e adultos são facilitadas pelas competências e capacidades que as crianças vão adquirindo no desenvolvimento emocional, afectando ainda outras áreas de desenvolvimento (e.g. social) (Cardoso, 2011).

Relativamente à maturação, esta é muito importante no desenvolvimento emocional, na maneira como a criança lida com as emoções, na ligação que ela forma com os sinais que o corpo dá (Moreira, 2004).

As mudanças que vão ocorrendo ao longo do desenvolvimento da criança, a nível da compreensão, expressão e regulação emocional devem-se à maturação dos sistemas motor e cognitivo (Kopp & Neufeld, 2003 ref. Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010).

3.1. Período pré-escolar

Desde que nascemos manifestamos emoções, especificamente através do choro ou do sorriso (Field & Walden, 1982, ref. Cardoso, 2011; Moreira, 2008; Alves, 2006). Com a aquisição e desenvolvimento da expressão verbal, ou seja, da linguagem, as crianças já conseguem expressar o seu estado emocional e atribuir significados emocionais às experiências presentes, sendo estes significados sustentados pelas experiências passadas (Moreira, 2008). Boas capacidades verbais

estão igualmente relacionadas com outras formas de compreensão dos estados internos (Cutting & Dunn, 1999 ref. Cole, Dennis, Smith-Simon & Cohen, 2009).

A partir dos dois anos, há um incremento do conhecimento emocional, que possibilita uma melhor percepção dos outros, a construção de relações sociais adaptativas, e a aquisição e interiorização das normas sociais através dos agentes de socialização (Izard e col. 2002 ref. Melo, 2005). A importância do conhecimento e compreensão emocional não pode ser menosprezada, pois estes constituem-se como uma base das competências emocionais mais complexas, como a regulação emocional ou a empatia (Smith & Walden, 1999, ref. Cardoso, 2011).

Destaca-se, no desenvolvimento emocional, a regulação das emoções, a qual segundo os dados da literatura, se desenvolve desde muito cedo, muitas capacidades e estratégias de regulação são aprendidas nos primeiros 5 anos de vida afectando o comportamento actual e subsequente da criança (Macklem, 2008). Entre os 3 e os 5 anos, as crianças já têm conhecimento de todas as emoções básicas e começam a ter consciência das estratégias de regulação emocional, uma vez que é neste período que começam a apreender a concepção de mente e da relação entre estados internos e comportamento manifesto (Ackerman & Izard, 2004, ref. Melo, 2005; Oatley & Jenkins, 1996; Cole, Dennis, Smith-Simon & Cohen, 2009).

No estudo relativo à compreensão da regulação emocional em crianças em idade pré-escolar, Cole, Dennis, Smith-Simon e Cohen (2009) chegaram à conclusão de que entre os 3 e os 4 anos não existem diferenças na compreensão das estratégias de regulação da tristeza, sendo que só a partir dos 4 anos é que as crianças começam a compreender melhor as estratégias de regulação relativas à raiva. Nestes anos, as percepções que as crianças possuem sobre as estratégias de enfrentamento têm como objectivo modificar a situação ao invés de alterar os estados internos.

Outros estudos, realizados por Kenealy (1989) e por McCoy e Masters (1985 ref. Oliveira, Dias & Roazzi, 2003), mostraram que crianças entre os 4 e 5 anos já começam a utilizar uma variada gama de estratégias de regulação emocional. Ainda, no estudo de McCoy e Masters (1985 ref. Oliveira, Dias & Roazzi, 2003) foram identificadas como estratégias mais frequentes, as verbais e sociais, por outro lado, no estudo de Kenealy (1989 ref. Oliveira, Dias & Roazzi, 2003), a diversão e o comportamento reactivo foram as estratégias identificadas como empregues com mais frequência (Dias, Vikan & Gravas, 2000). Nestas idades, as crianças já conseguem entender que a emoção se dissipa com o decorrer do tempo, ou seja, que se torna menos intensa e que essa percepção não se aplica somente a elas mas também às

restantes crianças (Harris, 1996 ref. Oliveira, Dias & Roazzi, 2003; Harris, 1983 ref. Cruvinel & Boruchovitch, 2010).

3.2. Período escolar

Com a entrada na escola, as crianças alargam o seu leque de relações sociais e ocorrem mudanças a nível dos sistemas sociais que fazem parte da sua vida.

Delas se espera que sejam aptas a iniciar e manter relacionamentos ajustados com os seus pares, que destes relacionamentos advenham, através da discussão e comunicação das emoções, um maior conhecimento emocional e comportamentos pró-sociais e, ainda, que demonstrem resultados a nível da aprendizagem e rendimento académico (Melo, 2005; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn 2011; Alves, 2006).

É esperado que, neste período, a partir dos 6 anos, as crianças se tornem mais aptas a regular, por exemplo, a expressão emocional. Zeman e Garber (1996 ref. Alves, 2006), num estudo realizado com crianças entre os 6 e os 11 anos de idade, mostraram que as crianças mais velhas, quando estão com os pares, exprimem menos e controlam mais emoções como a tristeza e a raiva. Estas conclusões remetem-nos também para o facto de, nestas idades, as crianças já se mostrarem hábeis a adiantar as consequências negativas interpessoais que podem advir de uma expressão aberta e clara das suas emoções (Zeman & Shipman, 1996 ref. Alves, 2006).

Ainda no âmbito da regulação emocional Harris, (1996, ref. Oliveira, Dias & Roazzi, 2003; Harris, 1983, ref. Cruvinel & Boruchovitch, 2010) apreensivo com a maneira como as crianças aprendem a utilizar os entretenimentos para ficarem alegres e preocupado com a forma como compreendem os processos mentais que suportam a emoção, efectuou alguns estudos nos quais concluiu que as crianças conseguem, através das suas vivências, entender as regularidades causais intrínsecas à experiência emocional, facilitando a capacidade de modificar propositadamente os seus estados emocionais.

Esse processo de modificação dos estados emocionais é composto por experiências específicas, com papel educativo (Harris, 1983 ref. Oliveira, Dias & Roazzi, 2003).

Uma dessas experiências específicas diz respeito ao facto de as crianças perceberem que a emoção é influenciada pelos acontecimentos que se lhe seguem

instantaneamente, ou seja, Harris (1983, ref. Oliveira, Dias & Roazzi, 2003) averiguou que crianças entre os 6 e os 10 anos já possuem o entendimento de que algumas emoções negativas, como por exemplo a tristeza, podem ser diminuídas, contudo não integralmente eliminadas, se seguidas de alguma emoção positiva ou situação agradável.

Outra experiência relaciona-se com a percepção que a criança possui de que as emoções se desvanecem com o decorrer do tempo. As crianças já conseguem entender que esta realidade acontece não só a elas próprias mas também aos outros, de que esse desvanecimento das emoções acontece quando não se pensa ou dá tanta ênfase a essa emoção e de que esta pode ser modificada por um acontecimento que a suceder. Ao adquirir a noção de causalidade destes fenómenos, as crianças tenderão a empregar mais conscientemente estratégias de regulação emocional.

As crianças, a partir dos 7 anos de idade, já empregam estratégias de regulação emocional, bem como de resolução de problemas, contudo, quando notam que não têm controlo sobre a situação, tendem a empregar mais estratégias de evitamento e afastamento ou, ainda, a recorrer à expressão das emoções negativas através da agressividade (Saarni, 1997, ref. Alves, 2006).

Garber, Braafladt e Weiss (1995, ref. Melo, 2005) levaram a cabo um estudo sobre as estratégias que as crianças empregam numa situação de fracasso na realização de um jogo e apuraram que as crianças que frequentavam até ao 3º ano de escolaridade tendiam a empregar mais estratégias de evitamento, quando comparadas com as crianças mais velhas, que frequentavam o 4º e o 6º ano de escolaridade, estas últimas recorriam mais ao pedido de ajuda quando achavam necessário. No decorrer do 1º ciclo do ensino básico, as crianças tendem a perceber a regulação da raiva como mais difícil do que, por exemplo, a regulação da tristeza (Zeman & Shipman, 1996 ref. Melo, 2005).

Um ponto a ter em conta no desenvolvimento emocional relaciona-se com a cultura em que se está inserido, pois esta será um factor de influência, tanto na expressão como na regulação emocionais. Estudos efectuados por Vikan e Dias (1996) e Dias e colaboradores (2000 ref. Oliveira, Dias & Roazzi, 2003), entre crianças brasileiras e norueguesas, expuseram que ambas empregam estratégias de regulação emocional diferentes. Enquanto as crianças brasileiras empregam mais estratégias relacionadas com a interacção social e o divertimento, as crianças norueguesas empregam estratégias mais relacionadas com as normas morais e técnicas cognitivas.

Saarni (1997, ref. Alves, 2006) afirma que até aos 7 anos avançam no sentido de moderar a expressão de algumas emoções de acordo com as normas culturais.

Embora com a entrada na escola as crianças já tenham adquirido algumas questões culturais relativas às emoções, ainda necessitam do auxílio dos agentes de socialização para a regulação emocional, só se tornando mais independentes neste aspecto a partir do 7 anos (Saarni, 1997 ref. Alves, 2006).

No que concerne às diferenças de género, existem indícios de uma possível influência desta variável na regulação emocional. Em estudos efectuados por Lisboa (2002, ref. Cruvinel & Boruchovitch, 2010) apurou-se que os meninos perante situações de conflito ou tensão recorrem a estratégias de regulação emocional menos ajustadas como é o uso de agressão física, já as meninas recorrem mais ao uso de agressões verbais.

4. Intervenção na competência emocional

Com o avanço da investigação na área das emoções, torna-se crescente a proliferação de programas de prevenção de algumas problemáticas relacionadas com esta temática, como é o caso da depressão, ansiedade, fobias, dependências, timidez exagerada, etc., e, ainda, de promoção de competências emocionais (Moreira & Melo, 2005). Estes programas de intervenção surgem para dar resposta a algum problema específico, no entanto, acabam por abranger diversas áreas do funcionamento humano, que não apenas as que estão relacionadas com a problemática que pretendem prevenir ou intervir.

No contexto internacional, é de mencionar pela positiva, o programa PATHS - Promoting Alternative Thinking Strategies de Greenberg e Kusché (1998), destinado a crianças do primeiro ciclo do ensino básico, que se propõe promover o desenvolvimento emocional e social, a capacidade de resolução de problemas e conflitos e, ainda, diminuir problemas de comportamento (Goleman, 2009; Bee, 2003).

Tendo também como público-alvo o primeiro ciclo do ensino básico, o programa construído por Monjas (1992), intitulado Programa de Enseñanza de las Habilidades de Interacción Social – PEHIS e ainda o Programa de Asertividad y Habilidades Sociales - PAHS, destinam-se, não só ao desenvolvimento de competências sociais, mas também às competências emocionais (emoções positivas e negativas) (Casares, 2009).

Outra intervenção de sucesso, de Stratton e Reid (2004), The Incredible Years - Dinosaur Social Skills and Problem Solving Child Training Program, é um programa inicialmente desenhado e aplicado a crianças com problemas de comportamento, especificamente, com distúrbio de conduta e distúrbio de oposição-desafio. Contudo,

chegou-se à conclusão que a capacidade de gerir as emoções e o comportamento, bem como a capacidade de criar e manter relações interpessoais positivas se constituem como factores de protecção e promoção do sucesso académico e das competências sociais e emocionais. Neste programa são, então, abrangidas as capacidades de literacia emocional, empatia, resolução de problemas interpessoais, comunicação e manejo da raiva.

Por último o programa CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning de Elias e *et al.* (1997), contribui para o processo de aprendizagem efectiva de competências sociais e emocionais e, ainda, para a aplicação desses conhecimentos, atitudes e comportamentos na regulação das emoções, na empatia com os outros, na tomada decisões responsáveis, no estabelecimento de relações interpessoais saudáveis e na forma como se lida com situações de conflito e de stress. Constitui-se ainda como um programa de sucesso tanto fora como dentro das salas de aula (Zins & Elias, s.d.).

No contexto nacional, no período pré-escolar, são ainda pouco frequentes as intervenções estruturadas e sistemáticas (Moreira & Melo, 2005; Jesus, 2003). Relativo ao primeiro ciclo do ensino básico é de referir o programa longitudinal “Crescer a Brincar” com vista ao ajustamento psicológico, da autoria de Moreira e Melo (Moreira & Melo, 2005).

Como é possível constatar, são inúmeros os esforços que têm sido feitos no sentido de proporcionar às crianças e aos jovens um bem-estar e bom ajustamento psicológico. No entanto, é premente que sejam inseridas estas intervenções nos programas curriculares das escolas, fazendo com que estas intervenções não sejam apenas pontuais, pois as competências carecem de tempo para serem trabalhadas correctamente e de modo a que haja uma integração e consolidação de todas as componentes trabalhadas.

No que diz respeito à temática da avaliação ao nível das competências emocionais são também visíveis os avanços que têm sido feitos. É de destacar a escala *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)* de MacDermott, Gullone, Allen, King & Tonge (2010) que avalia a qualidade da regulação emocional percebida por crianças e adolescentes entre os 9 e os 16 anos. É composta por três escalas (controlo emocional, auto-consciência emocional, responsividade situacional) com 16 itens do tipo *Likert*, desde o concordo ao discordo totalmente.

Temos ainda o *Assessment of Children's Emotion Skills, ACES* de Schultz, Izard e Bear (2002) composto por três sub-escalas que permitem obter o total da

Percepção Emocional Correcta. As três sub-escalas são a *Facial Expressions*, constituída por 26 itens, *Emotions Situations* e *Emotions Behaviors* constituídas por 15 vinhetas cada. Para cada uma das três escalas é possível calcular o total de respostas correctas, para cada uma das cinco emoções – alegria, tristeza, zanga, medo e normal.

Parte II

Estudo Empírico

Capítulo IV

A presente investigação foi dividida em dois estudos. No estudo 1 construíram-se instrumentos para a avaliação dos Comportamentos Escolares Disruptivos entre Pares, da Regulação Emocional e dos Comportamentos Assertivos em crianças dos 7 aos 10 anos, e analisaram-se as qualidades psicométricas dos mesmos. No estudo 2 concebeu-se e implementou-se o programa de intervenção intitulado “À Descoberta...”. Com a concepção do programa visou-se aperfeiçoar mecanismos de prevenção de disrupção entre pares, através da promoção de competências sociais, nomeadamente, de um estilo comunicacional assertivo, e da regulação de emoções.

Aquando da revisão de literatura, verificou-se o papel relevante das questões comunicacionais e relacionais na prevenção da indisciplina ou comportamento escolar disruptivo, designadamente ao nível da relação entre pares. Deste modo, acredita-se que é possível apostar numa abordagem preventiva, de forma a fomentar o desenvolvimento de competências comunicacionais, permitindo às crianças aprender a escutar, aceitar e respeitar opiniões diferentes da sua (Amado & Freire, 2009; Caldeira, 2007) e, ainda, auxiliar as crianças na regulação de emoções negativas que estão muitas vezes presentes nos conflitos entre pares.

Estudo 1 – Qualidades dos instrumentos de avaliação

1. Objectivos

Com este estudo pretendeu-se construir e apreciar a adequabilidade, interesse e relevância de três instrumentos de recolha de dados que contribuíssem para estudar impactos da promoção de competências sociais e emocionais, nas relações entre pares, a partir do programa de intervenção “À Descoberta...”.

Estas competências contribuem para o desenvolvimento adaptativo das relações entre pares, reflectindo-se nas competências de comunicação, nomeadamente a assertividade, e nas competências emocionais, através da regulação das emoções.

Como já antes mencionado, os instrumentos em apreço são: a Escala de Comportamentos Escolares Disruptivos entre Pares (ECEDEP), a Escala de Regulação Emocional (ERE) e a Escala de Comportamentos Assertivos (ECA).

2. Participantes

Neste ponto procedeu-se à caracterização do conjunto de participantes que colaborou no estudo da ECEDEP, da ERE e da ECA, e que constituí a amostra do estudo 1.

O quadro 1 apresenta-nos a distribuição desta amostra considerando as variáveis sexo e idade.

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

Idade	Sexo					
	Masculino		Feminino		Total	
	n	%	n	%	n	%
7 anos	1	1,40	0	0,00	1	0,7
8 anos	44	62,9	44	58,7	88	60,7
9 anos	23	32,9	30	40,0	53	36,6
10 anos	1	1,4	0	0,00	1	0,7
11 anos	1	1,4	1	1,3	2	1,4
Total	70	100	75	100	145	100

Participaram o total de 145 crianças, das quais 70 eram do sexo masculino (48,3%), e 75 do sexo feminino (51,7%) e. A média de idade dos participantes corresponde aos 8 anos, dado que as maiores percentagens centram-se nos 60,7%, sendo a idade mínima de 7 anos e a idade máxima de 11 anos.

Os participantes neste estudo frequentavam o terceiro ano de escolaridade de uma instituição de ensino privada da ilha de S. Miguel e de uma instituição de ensino pública da ilha Terceira.

3. Instrumentos

Foram construídas três Escalas que serviram de apoio ao estudo 2, de modo a avaliar as variáveis envolvidas, nomeadamente, a disrupção escolar entre pares, a regulação emocional e a assertividade (Ver anexo I).

A escolha pela construção das escalas recaiu sobre o facto de não terem sido encontradas, na nossa revisão de literatura, e no nosso conhecimento sobre escalas ou instrumentos, que respondessem às necessidades e objectivos do estudo dois.

3.1. Comportamentos Escolares Disruptivos entre Pares

A escala *Comportamentos Escolares Disruptivos entre Pares* é destinada a crianças a partir dos 8 anos e pretende avaliar as relações que se estabelecem entre os pares do ponto de vista da interrupção em contexto escolar. Esta escala analisa os comportamentos disruptivos que se estabelecem entre os alunos, que podem ir de pequenos desentendimentos a agressões físicas e verbais.

A construção desta escala baseou-se na Escala de Disrupção Escolar Professada (EDEP-2006) desenvolvida por Veiga (2001, ref Caldeira 2007) para alunos em ciclos de ensino mais avançados.

No Quadro 2 estão representados os itens que compõem a Escala Comportamentos Escolares Disruptivos entre Pares e a modalidade de resposta solicitada.

Quadro 2. Itens Escala Comportamentos Escolares Disruptivos entre Pares

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca
1. Incomodo os meus colegas durante a aula.					
2. Chamo nomes feios aos meus colegas.					
3. Quando vejo algum menino a bater num colega meu vou ajudá-lo.					
4. Bato e dou pontapés nos meus colegas.					
5. Estrago as coisas dos meus colegas.					
6. Respeito os meus colegas.					
7. Sou irritante com os meus colegas.					
8. Quando corro ou ando, empurro os meus colegas.					
9. Tiro coisas aos meus colegas.					
10. Sou simpático com os meus colegas.					
11. Faço ameaças aos meus colegas.					
12. Gozo com os colegas.					
13. Digo coisas feias sobre os meus colegas e a família deles.					
14. Quando não gosto de um colega, não deixo o meu grupo brincar com ele.					
15. As minhas brincadeiras deixam os meus colegas tristes.					
16. No recreio ando atrás dos meus colegas só para os chatear.					
17. Invento mentiras sobre os meus colegas quando não gosto deles.					
18. Uso material dos meus colegas sem lhes pedir autorização.					
19. Consigo o que quero batendo nos meus colegas.					
20. Meto-me nas brincadeiras dos outros colegas.					

Esta Escala é, assim, composta por um total de 20 itens distribuídos aleatoriamente com exceção dos 3, 6 e 10 por serem itens de não-disrupção (itens inversos pontuados reconvertidamente). No que concerne à modalidade de resposta, optou-se por uma escala *Likert* de 5 pontos, sendo que 1 corresponde a Nunca e 5 a Sempre. Deste modo, quanto maior for a pontuação, maior será a manifestação de comportamentos disruptivos entre pares.

3.2. Escala de Regulação Emocional para Crianças

A Escala de *Regulação Emocional para Crianças* reservada a crianças a partir dos 8 anos tenciona avaliar a percepção que as crianças têm das emoções e a forma como lidam com determinadas emoções, implicando a regulação emocional e ainda a identificação e diferenciação emocional.

Na construção desta Escala inspirámo-nos nos trabalhos desenvolvidos por Cruvinel e Boruchovitch (2010), na senda da elaboração de um instrumento de avaliação da regulação emocional para crianças a partir dos 7 anos. Optou-se por analisar as emoções básicas por serem as que surgem no início do desenvolvimento infantil e também por serem importantes nas interações entre pares.

Cada grupo, excepto o grupo da função das emoções é precedido de uma pequena definição da emoção em causa, de modo a clarificar possíveis dúvidas que pudessem surgir por parte das crianças.

Procede-se, assim, ao levantamento de percepções sobre a Tristeza, a Alegria, a Raiva, o Medo, a Surpresa e a Repulsa (Quadro 3 ao 9). Procede-se, ainda, ao levantamento da percepção sobre as funções das emoções (Quadro 9). No total a ERE é composta por sete grupos que no seu conjunto compreendem 49 itens, relativamente aos quais as crianças se devem pronunciar usando uma escala de *Likert* de 5 pontos, onde o 1 corresponde a Nunca e 5 a Sempre.

Quadro 3. Itens referentes ao grupo da Tristeza

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase Nunca	Nunca
1. Já me senti triste.					
2. Quando me acontece alguma coisa má penso em coisas boas para me ajudar a sentir melhor					
3. Quando me acontece uma coisa má penso que posso aprender alguma coisa com o que aconteceu.					
4. Quando estou triste costumo mostrar aos outros o que estou a sentir.					
5. Quando acontece uma coisa má costumo pedir ajuda aos meus amigos ou aos meus pais.					
6. Quando me acontece uma coisa má escondo e não digo nada a ninguém.					
7. Tento fazer coisas divertidas para esquecer as coisas más que aconteceram.					
8. Quando fico triste sinto-me atrapalhado na escola.					
9. Quando fico triste não consigo parar de pensar nisso.					
10. Quando me chamam nomes fico triste.					
11. Quando não posso brincar com os meus amigos fico triste.					

O grupo da Tristeza é composto por 11 itens distribuídos aleatoriamente. Os itens 2, 3, 4, 5 e 7 são pontuados reconvertidamente no sentido da regulação da tristeza.

Existem itens que não se referem apenas a estratégias de regulação da tristeza, mas também à identificação da mesma (item 1, 8, 10, 11).

O Quadro 4 exhibe os itens referentes ao grupo da Alegria.

Quadro 4. Itens referentes ao grupo da Alegria.

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase Nunca	Nunca
1. Quando estou alegre costumo fazer coisas boas para continuar alegre.					
2. Quando estou alegre divirto-me com tudo.					
3. Quando estou alegre só me apetece rir.					
4. Quando estou alegre todas as pessoas sabem.					

5. Quando me dizem uma coisa boa sobre mim fico alegre.					
---	--	--	--	--	--

Este grupo é constituído por 5 itens distribuídos aleatoriamente e pontuados no mesmo sentido. Os itens 3, 4, 5 são referentes à identificação da Alegria e os restantes itens e estratégias de regulação.

O Quadro 5 exhibe os itens alusivos ao grupo da Raiva.

Quadro 5. Itens referentes ao grupo da Raiva.

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase Nunca	Nunca
1. Quando estou com raiva penso em coisas boas para me distrair.					
2. Tenho explosões de raiva.					
3. Quando estou com raiva dos outros e vejo que as coisas lhes correm mal fico contente.					
4. Quando estou com raiva tento resolver o problema.					
5. Quando estou com raiva brigo com todos.					
6. A minha raiva atrapalha-me nas brincadeiras.					
7. Fico com raiva quando as coisas não correm como quero.					
8. Quando me batem fico com raiva.					

Este grupo é constituído por 8 itens distribuídos aleatoriamente, sendo os itens 1, 3 e 4 pontuados reconvertidamente, e os itens 2, 5, 6, 7 e 8 referentes à identificação da raiva.

O Quadro 6 diz respeito aos itens que compõem o grupo do Medo.

Quadro 6. Itens referentes ao grupo do Medo

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase Nunca	Nunca
1. Quando tenho medo procuro ajuda.					
2. Tenho medo que os meus amigos me batam.					
3. Tenho medo que os meus colegas não queiram brincar comigo na escola.					
4. Quando tenho medo, resolvo o problema.					
5. Quando estou com medo não consigo fazer nada bem feito.					
6. Quando estou com medo só me apetece					

desaparecer e chorar.					
7. Quando estou com medo tudo me parece perigoso.					
8. Tenho medo de ficar doente e não ir à escola.					

Este grupo é formado por 8 itens, sendo os itens 1 e 4 pontuados reconvertidamente no sentido da regulação do Medo; os restantes itens correspondem à identificação e diferenciação do medo.

O Quadro 7 concerne ao grupo da Surpresa.

Quadro 7. Itens referentes ao grupo da Surpresa

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase Nunca	Nunca
1. Fico surpreso quando tenho excelente numa difícil.					
2. Fico surpreso quando vejo um menino a dizer mentiras.					
3. Quando fico surpreso penso “não acredito que isto aconteceu”					
4. As surpresas atrapalham-me porque não estou à espera delas.					
5. Fico confuso quando me fazem uma surpresa.					
6. Prefiro ficar sozinho para pensar na surpresa que tive.					

O grupo relativo à surpresa é organizado por 6 itens pontuados no mesmo sentido. Os itens são compostos por estratégias de regulação e identificação da surpresa.

O Quadro 8 refere-se ao grupo da Repulsa.

Quadro 8. Itens referentes ao grupo da Repulsa

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase Nunca	Nunca
1. Detesto os meninos que dão pontapés nos outros.					
2. Sinto-me enjoado quando os meninos e meninas dão arrotos de propósito.					
3. Quando detesto alguém não brinco com ele.					
4. Quando algum menino me enjoa porque é diferente afasto-me dele.					
5. Quando me enjoo dos arrotos que os outros meninos dão faço uma cara esquisita.					
6. Quando sinto repulsa penso “não gosto disso”.					

7. Quando sinto repulsa fico desconfortável.					
--	--	--	--	--	--

O grupo da Repulsa é composto por 7 itens, pontuados no mesmo sentido. Estes itens envolvem as componentes de identificação da repulsa, assim como estratégias de regulação da mesma.

O Quadro 9 é respeitante ao último grupo da Escala da Regulação Emocional, o grupo da função das emoções.

Quadro 9. Itens referentes ao grupo da função das emoções

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca
1. As emoções são minhas amigas.					
2. Quando acontece coisas boas, as emoções ajudam-me a sentir coisas boas.					
3. As emoções não me servem para nada, não preciso delas.					
4. Quando acontecem coisas más as emoções ajudam-me a resolver as coisas.					

Este grupo refere-se ao que as crianças pensam sobre as emoções, sobre a função das mesmas. O item 3 é pontuado reconvertidamente, no sentido da não função das emoções.

3.3. Escala de Comportamentos Assertivos

A escala *Comportamentos Assertivos* destina-se a crianças a partir dos 8 anos e pretende examinar os estilos de comunicação (assertivo, passivo e agressivo) perante situações específicas que envolvem o quotidiano das crianças e ainda observar se existem estilos de comunicação predominantes.

A construção desta escala baseou-se na escala Children's Assertive Behavior Scale (CABS). Uma vez que a CABS é muito extensa, procurou-se criar uma escala mais acessível às crianças.

O Quadro 10 refere-se aos grupos que compõem a Escala de Comportamentos Assertivos.

Quadro 10. Itens/grupos que constituem a Escala Comportamentos Assertivos

Situações	Opções de Resposta	Estilo de Resposta
1	Quando dizem que sou simpático digo “Não sou nada”.	Agressivo
	Quando dizem que sou simpático digo “Obrigado, também acho”.	Assertivo
	Quando dizem que sou simpático não digo nada.	Passivo
2	Quando um colega faz uma coisa boa digo “sou capaz de fazer melhor do que tu”.	Agressivo
	Quando um colega faz uma coisa boa digo “está mesmo bom”.	Assertivo
	Quando um colega faz uma coisa boa não digo nada.	Passivo
3	Estou a jogar um jogo muito bem, mas um amigo diz “não sabes jogar” e eu digo “És um parvo”.	Agressivo
	Estou a jogar um jogo muito bem, mas um amigo diz “não sabes jogar”. Fico magoado e não digo nada.	Passivo
	Estou a jogar um jogo muito bem, mas um amigo diz “não sabes jogar” e eu digo “Eu acho que está bom”.	Assertivo
4	Vejo que um colega está triste, mas não digo nada.	Passivo
	Vejo que um colega está triste e digo-lhe “pareces triste, posso ajudar?”	Assertivo
	Vejo que um colega está triste por isso gozo com ele e digo “és um bebé”.	Agressivo
5	Estou preocupado com uma coisa e um colega diz-me “pareces preocupado” e eu respondo “Não tens nada com isso, deixa-me”.	Agressivo
	Estou preocupado com uma coisa e um colega diz-me “pareces preocupado” e eu respondo “Não é nada”.	Passivo
	Estou preocupado com uma coisa e um colega diz-me “pareces preocupado” e eu respondo Sim estou preocupado – Obrigado por perguntares”.	Assertivo
6	Estou a falar muito alto com um amigo e outro colega diz-me para falar mais baixo porque estou a incomodar e eu paro logo de falar.	Passivo
	Estou a falar muito alto com um amigo e outro colega diz-me para falar mais baixo porque estou a incomodar e eu respondo “Desculpa, vou falar mais baixo” e começo a falar mais baixo.	Assertivo
	Estou a falar muito alto com um amigo e outro colega diz-me para falar mais baixo porque estou a incomodar e eu respondo “Se não te agrada, vai-te embora” e continuo a falar alto.	Agressivo
7	Um colega meu que é muito irritante fez uma coisa que me aborreceu e eu grito-lhe “és um parvo, detesto-te”.	Agressivo
	Um colega meu que é muito irritante fez uma coisa que me aborreceu, mas não digo nada.	Passivo
	Um colega meu que é muito irritante fez uma coisa que me aborreceu e eu respondo “Estou zangado, não gostei nada do que fizeste”.	Assertivo
8	Um colega tem um jogo que eu gostava de usar e digo “Dá-me já o jogo”.	Agressivo
	Um colega tem um jogo que eu gostava de usar, mas não lhe peço emprestado.	Passivo
	Um colega tem um jogo que eu gostava de usar e digo que gosto muito do jogo que ele tem e se ele me pode emprestar.	Assertivo
9	No meu grupo de amigos estão a falar sobre um assunto de que gosto muito, gostava de participar, mas fico calado.	Passivo
	No meu grupo de amigos estão a falar sobre um assunto de que gosto muito chego ao pé deles e digo “vocês não percebem nada disto, quem percebe sou eu”.	Agressivo
	No meu grupo de amigos estão a falar sobre um assunto que gosto muito, gostava de participar então espero uma oportunidade para poder dar a minha opinião.	Assertivo
10	No recreio vejo alguém a cair, riu-me e digo “olha por onde andas “.	Agressivo
	No recreio vejo alguém a cair vou ter com ele e pergunto “Estás bem? Precisas de ajuda?”	Assertivo
	No recreio vejo alguém a cair, mas não faço nada.	Passivo

11	Rompi um livro e puseram as culpas no meu colega, mas não eu digo nada.	Passivo
	Rompi um livro e puseram as culpas no meu colega mesmo assim digo que fui eu.	Assertivo
	Rompi um livro e puseram as culpas no meu colega, mas não quero saber “Eles é que estão a errar ao culpá-lo a ele”.	Agressivo

Nesta Escala a criança é confrontada com 11 situações relativamente às quais tem de identificar qual o comportamento a adoptar, entre três opções possíveis. Estas, que se pretendem próximas do comportamento geral da criança naquela situação em particular, pressupõem um estilo passivo, agressivo ou assertivo.

4. Procedimentos

Este estudo iniciou-se com a construção das três escalas de avaliação referidas anteriormente. Desta construção resultou uma versão inicial de cada escala, tendo sido submetida, cada uma delas, ao método da “reflexão falada” com três crianças. Este método permitiu encontrar algumas ambivalências na construção de alguns itens, os quais foram modificados e submetidos a uma nova “reflexão falada” para se assegurar a sua compreensão por parte dos destinatários.

Desta etapa resultou uma segunda versão de cada escala, que foi submetida a um estudo preliminar que incluiu dezassete crianças de uma instituição de ensino público na ilha de S. Miguel. Não tendo sido detectadas dificuldades por parte dos respondentes às escalas após, este estudo preliminar, decidiu-se passar à recolha de dados para o estudo dos instrumentos.

A recolha de dados processou-se no segundo e terceiro períodos lectivos de 2011/12, em quatro turmas do terceiro ano de escolaridade de uma instituição de ensino privado da ilha de S.Miguel, e a quatro turmas do terceiro ano de uma instituição de ensino público da ilha Terceira. A aplicação das escalas teve uma duração de 45 minutos em cada turma.

Na recolha e análise dos resultados foram tidas em conta as questões éticas salvaguardando a confidencialidade das crianças e escolas que participaram neste estudo. Assim foram redigidos consentimentos informados dirigidos às escolas e encarregados de educação de modo a conceder a sua autorização para a aplicação das escalas (Ver anexo II).

No tratamento e análise dos resultados obtidos recorreu-se ao programa de tratamento de dados estatísticos Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Desta ferramenta de cálculo, foram seleccionados o teste do *alpha* de Cronbach, o

teste de correlação de *Pearson*, e o teste de Independência do Qui-quadrado (Bryman & Cramer, 2003; Pereira, 2005; Pestana & Gagueiro, 2005).

A escolha destes testes estatísticos versou a análise da qualidade das escalas através: da consistência interna dos itens de cada escala, dada pelo *alpha* de Cronbach; da correlação de cada item com o total de cada escala, com recurso ao teste de correlação de *Pearson*, para as escalas Comportamentos Escolares Disruptivos e Regulação Emocional para Crianças; e do teste de Independência do Qui-quadrado para a escala Comportamentos Assertivos. A escolha do teste de Independência do Qui Quadrado para a Escala Comportamentos Assertivos recaiu sobre o facto desta escala ser composta por variáveis nominais e não ordinais com é o caso das duas outras escalas (Bryman & Cramer, 2003; Pereira, 2005; Pestana & Gagueiro, 2005).

Averiguou-se também, medidas de tendência central (media, mediana, máximo, mínimo), e de dispersão (desvio padrão) que permitissem analisar a sensibilidade das escalas (Bryman & Cramer, 2003; Pereira, 2005; Pestana & Gagueiro, 2005).

5. Apresentação e Discussão dos Resultados

5.1. Escala Comportamentos Escolares Disruptivos entre Pares

Uma forma de analisar a qualidade de instrumentos de avaliação diz respeito à análise da sensibilidade dos mesmos, isto é, se o instrumento permite a disparidade dos indivíduos entre si (Almeida & Freire, 2000).

No Quadro 11 são apresentados os valores da média, mediana, máximo e mínimo da escala ECEDEP, assim como a amplitude da mesma.

Quadro 11. Estatísticas descritivas para o total da escala Comportamentos Escolares Disruptivos

Escala	Média	Mediana	Desvio Padrão	Máximo	Mínimo	Amplitude da Escala
Comportamentos Escolares Disruptivos	30,54	28,00	7,84	57	20	5 - 100

No Quadro 11 exposto observa-se uma diferença, de dois pontos sensivelmente, entre a média e a mediana, o que atesta uma não-normalidade na distribuição dos resultados. Esta análise mostra que não existe uma dispersão das respostas, por toda a amplitude possível da Escala, o que vem asseverar que a mesma não possui sensibilidade para distinguir os participantes, ou que o traço em apreciação não se distribui de acordo com a curva de Grauss na amostra (e na população).

Com a análise da consistência interna dos itens pretende-se entender se a escala está a medir aquilo que se deseja (Bryman & Cramer, 2003). Para a ECEDEP procedeu-se à análise da consistência dos itens através do teste *alpha* de Cronbach,, que evidenciou um coeficiente de 0.82, valor considerado bom na literatura da especialidade (Pestana & Gagueiro, 2005).

O Quadro 12 mostra coeficientes de correlação obtidos para o item-total da escala considerando a manutenção e a eliminação de cada item.

Quadro 12. Correlações item-total e *Alpha* se item eliminado para a escala Comportamentos Escolares Disruptivos

Item	Correlação Item-total	<i>Alpha</i> se item eliminado
1	0,450	0,818
2	0,717	0,805
3	0,003	0,844
4	0,412	0,820
5	0,397	0,821
6	0,362	0,824
7	0,321	0,826
8	0,515	0,816
9	0,605	0,814
10	0,368	0,823
11	0,574	0,813
12	0,525	0,814
13	0,392	0,822
14	0,300	0,828
15	0,251	0,830
16	0,513	0,819
17	0,590	0,813
18	0,451	0,818
19	0,354	0,824
20	0,517	0,817

No que diz respeito à análise do *alpha* de Cronbach nas correlações de cada item com o valor total da escala, como pode ser visto no Quadro 12, apurou-se que os valores de *alpha* não são muito elevados exceptua-se o item 2, que se revela como um dos mais importantes da escala. Analisando os restantes valores do *alpha* de cada item, caso cada um fosse eliminado, é visível um valor médio para todos os itens, sendo mais alto para os itens 3 e 15.

O Quadro 13 expõe os valores obtidos no teste de *Pearson* na análise da associação de cada item com o valor total escala.

Quadro 13. Associação de cada item com o total da escala Comportamentos Escolares Disruptivos.

Item	Correlação com o total da escala	Correlação de <i>Pearson</i> Significância
1	0,531	> 0,01
2	0,764	> 0,01
3	0,131	-
4	0,507	> 0,01
5	0,465	> 0,01
6	0,474	> 0,01
7	0,436	> 0,01
8	0,581	> 0,01
9	0,653	> 0,01
10	0,472	> 0,01
11	0,634	> 0,01
12	0,608	> 0,01
13	0,442	> 0,01
14	0,424	> 0,01
15	0,367	> 0,01
16	0,559	> 0,01
17	0,642	> 0,01
18	0,527	> 0,01

19	0,406	> 0,01
20	0,574	> 0,01

O teste de *Pearson* mostrou que a associação de cada item com o total da escala, é positiva moderada a forte (Bryman & Cramer, 2003) com o total da escala com excepção dos itens 3 e 15, uma vez que $p > 0,05$. O item 3 não possui qualquer associação com o total da escala, e o item 15 possui uma associação fraca com o total da escala, o que vem corroborar os resultados obtidos para estes itens respeitantes à consistência interna.

Das análises efectuadas, alusivas à consistência interna e à associação entre os itens, é possível afirmar que a maioria dos itens possui uma boa consistência interna, ou seja, esta consistência depende de todos os itens, com excepção dos itens 3 e 15 que revelaram fracas associações com o total da escala e ainda se fossem eliminados aumentariam o coeficiente de *alpha*. No entanto optou-se por não eliminar estes itens uma vez que a diferença de valores não era muito elevada.

Observando os resultados obtidos para a sensibilidade e consistência interna desta escala existem questões que ainda requerem uma maior atenção. Pode-se afirmar que, apesar de se terem alcançado bons resultados referentes à consistência interna dos itens que compõem a escala, os resultados referentes à sensibilidade apelam a melhor clarificação.

Os dados obtidos relativos à sensibilidade parecem indicar no sentido da não representatividade da amostra, que influencia a distribuição dos resultados, isto é, se a amostra não patentear correctamente a variabilidade e a diversidade que existe na população, as conclusões poderão ser enviesadas (Bryman & Cramer, 2003). Estes resultados podem ainda ter sido influenciados por questões relativas à *desejabilidade social*, uma vez que a distribuição das respostas recaiu em larga medida, sobre os comportamentos não disruptivos entre os pares, o que pode ter influenciado a normalidade da distribuição, ou, ainda, pode-se considerar que a disrupção não é um comportamento que assume uma distribuição gaussiana na população.

5.2 Escala da Regulação Emocional para Crianças

De modo a analisar a sensibilidade da Escala Regulação Emocional para crianças, estão representados no Quadro 14 os valores referentes à média, mediana, máximo e mínimos obtidos.

Quadro 14. Estatísticas descritivas para o total da escala Regulação Emocional

Escala	Média	Mediana	Desvio Padrão	Máximo	Mínimo	Amplitude
Regulação emocional	157,31	157,00	17,41	211	113	49 - 245

Ao analisar a média e a mediana é visível a proximidade dos valores o que nos remete para uma aproximação à distribuição normal e simétrica das respostas dadas pelas crianças, a diferença entre o máximo e o mínimo assevera dispersão, uma vez que a amplitude da escala varia entre 49 e 245. Esta qualidade permite asseverar que esta escala serve os propósitos do estudo 2.

No que diz respeito à consistência interna desta escala o coeficiente do *alpha* de Cronbach corresponde a 0.72, sendo um valor considerado razoável pela literatura da especialidade (Pestana & Gagueiro, 205).

Ao analisar separadamente cada grupo que compõe esta escala, são visíveis diferentes valores e *alpha* de Cronbach. O Quadro 15 é referente ao grupo da Tristeza, e apresenta os valores dos coeficientes de correlação de cada item com o total da escala, o *alpha* se item eliminado e, ainda, a medida de associação entre variáveis, a correlação de *Pearson*.

Quadro 15. Correlações item-total e *Alpha* se item eliminado e correlação de *Pearson* para a Tristeza.

Item	Correlação Item-total	<i>Alpha</i> se item eliminado	Item	Correlação de <i>Pearson</i> com o total da escala	<i>p</i>
1	0,319	0,655	1	0,389	>0,01
2	0,280	0,654	2	0,378	>0,01
3	0,272	0,654	3	0,376	>0,01
4	0,092	0,672	4	0,203	>0,05
5	0,312	0,651	5	0,408	>0,01
6	0,432	0,637	6	0,525	>0,01
7	0,227	0,660	7	0,312	>0,01
8	0,332	0,647	8	0,437	>0,01
9	0,435	0,635	9	0,534	>0,01

10	0,326	0,647	10	0,438	>0,01
11	0,335	0,647	11	0,440	>0,01

Relativamente a este grupo, o *alpha* de Cronbach é de 0,66, um valor considerado fraco (Pestana & Gagueiro, 2005). Das correlações de cada item com o valor do total da escala verificou-se que os valores de *alpha* não são muito elevados. Analisando o valor do *alpha* de cada item se fosse eliminado é visível um valor médio para todos os itens. Relativamente à associação de cada item com o total da escala, a correlação de *Pearson* mostra correlações positivas fracas a moderadas.

O Quadro 16 representa os valores referentes aos testes do coeficiente de correlação do *alpha* de Cronbach e de correlação de *Pearson* para o grupo da Alegria

Quadro 16. Correlações item-total e *Alpha* se item eliminado e correlação de *Pearson* para a Alegria

Item	Correlação Item-total	<i>Alpha</i> se item eliminado	Item	Correlação de <i>Pearson</i> com o total da escala	<i>p</i>
1	0,582	0,717	1	0,672	>0,01
2	0,498	0,730	2	0,601	>0,01
3	0,556	0,718	3	0,657	>0,01
4	0,516	0,714	4	0,657	>0,01
5	0,531	0,727	5	0,627	>0,01

Este grupo apresenta um *alpha* de 0,75 sendo evidente, através da correlação de *Pearson*, uma associação positiva moderada entre cada item com o total da escala.

No Quadro 17 são exibidos os resultados referentes ao grupo da Raiva.

Quadro 17. Correlações item-total e *Alpha* se item eliminado e correlação de *Pearson* para a Raiva

Item	Correlação Item-total	<i>Alpha</i> se item eliminado	Item	Correlação de <i>Pearson</i> com o total da escala	<i>p</i>
1	0,389	0,703	1	0,481	>0,01
2	0,510	0,687	2	0,601	>0,01

3	0,535	0,685	3	0,619	>0,01
4	0,334	0,708	4	0,430	>0,01
5	0,443	0,699	5	0,523	>0,01
6	0,445	0,692	6	0,551	>0,01
7	0,447	0,694	7	0,543	>0,01
8	0,399	0,702	8	0,488	>0,01

O *alpha* obtido para este grupo corresponde a 0,71 sendo visível o facto de que, se cada item fosse eliminado, o *alpha* total da escala desceria. A associação entre os itens e o total da escala revelaram-se positivas moderadas.

No Quadro 18 são expostos os resultados obtidos para o grupo do Medo.

Quadro 18. Correlações item-total e *Alpha* se item eliminado e correlação de *Pearson* para o Medo

Item	Correlação Item-total	<i>Alpha</i> se item eliminado	Item	Correlação de <i>Pearson</i> com o total da escala	<i>p</i>
1	0,608	0,736	1	0,665	>0,01
2	0,625	0,734	2	0,680	>0,01
3	0,521	0,741	3	0,591	>0,01
4	0,315	0,758	4	0,388	>0,01
5	0,713	0,725	5	0,760	>0,01
6	0,779	0,720	6	0,816	>0,01
7	0,713	0,727	7	0,758	>0,01
8	0,439	0,746	8	0,522	>0,01

Relativamente a este grupo do Medo, os resultados apurados mostram um *alpha* de 0,76 e mostram que nenhum item deve ser eliminado, caso contrário o valor do *alpha* para este grupo desce. As associações entre cada item com o total deste grupo, constituem-se como positivas fracas a moderadas entre o total e cada item.

Os resultados referentes ao grupo da surpresa são apresentados no Quadro 19.

Quadro 19. Correlações item-total e *Alpha* se item eliminado e correlação de *Pearson* para a Surpresa

Item	Correlação Item-total	<i>Alpha</i> se item eliminado	Item	Correlação de <i>Pearson</i> com o total da escala	<i>p</i>
1	0,110	0,758	1	0,227	>0,01
2	0,547	0,700	2	0,647	>0,01
3	0,541	0,705	3	0,634	>0,01
4	0,554	0,700	4	0,651	>0,01
5	0,596	0,692	5	0,689	>0,01
6	0,589	0,700	6	0,672	>0,01

Para este grupo os dados obtidos mostraram uma consistência interna de 0,73 revelando-se moderada, os valores dos itens caso fossem eliminados mostram que apenas o item 1 poderia ser eliminado fazendo com que o valor do *alpha* total da surpresa subisse. No que diz respeito à associação entre os itens com o total desta emoção verificou-se que existem associações positivas fracas a moderadas.

Os resultados referentes ao grupo da Repulsa são exibidos no Quadro 20.

Quadro 20. Correlações item-total e *Alpha* se item eliminado e correlação de *Pearson* para a Repulsa

Item	Correlação Item-total	<i>Alpha</i> se item eliminado	Item	Correlação de <i>Pearson</i> com o total da escala	<i>p</i>
1	0,365	0,736	1	0,469	>0,01
2	0,434	0,731	2	0,518	>0,01
3	0,521	0,719	3	0,607	>0,01
4	0,547	0,711	4	0,641	>0,01
5	0,558	0,715	5	0,638	>0,01
6	0,690	0,702	6	0,749	>0,01
7	0,578	0,722	7	0,639	>0,01

O grupo da repulsa revela um valor de *alpha* 0,74 que se mostra moderado. As associações entre os itens com o total da escala revelam-se como positivas moderadas a fortes.

O último grupo que compõe a Escala, diz respeito à percepção que as crianças têm da função das emoções. Os resultados referentes a este grupo estão representados no Quadro 21.

Quadro 21. Correlações item-total e *Alpha* se item eliminado e correlação de *Pearson* para a função das emoções

Item	Correlação Item-total	<i>Alpha</i> se item eliminado	Item	Correlação de <i>Pearson</i> com o total da escala	<i>p</i>
1	0,432	0,717	1	0,581	>0,01
2	0,450	0,717	2	0,582	>0,01
3	0,409	0,718	3	0,599	>0,01
4	0,621	0,668	4	0,734	>0,01

No que concerne às funções das emoções, ou seja, a tentativa de perceber a percepção das crianças sobre a utilidade das emoções, os resultados mostraram um *alpha* de 0,73, sendo ainda visíveis, nas correlações de *Pearson*, associações positivas entre os itens e o total da escala relativa à função das emoções.

A análise das qualidades da Escala de Regulação Emocional para crianças revela que a mesma possui uma boa consistência interna e possui sensibilidade, deste modo é possível asseverar que esta escala serve os propósitos do estudo 2 e quando melhorada, a escala pode servir em intervenções futuras.

5.3. Comportamentos Assertivos

Para esta escala obteve-se um *alpha* de 0,76 o que indica ser um valor moderado.

O Quadro 22 refere-se aos valores obtidos para a análise do *alpha* de Conbach e os valores obtidos do teste de independência do Qui Quadrado em cada situação-item.

Quadro 22. Correlações Item-total, *Alpha* se item eliminado e Teste de Independência do Qui-Quadrado para a escala Comportamentos Assertivos

Situação	Correlação Item-total	<i>Alpha</i> se item eliminado	Situação	Teste de Independência Qui Quadrado Sig ⁺
1	0,197	0,780	1	0,000
2	0,271	0,765	2	0,000
3	0,187	0,786	3	0,000
4	0,608	0,731	4	0,001
5	0,593	0,729	5	0,000
6	0,519	0,739	6	0,000
7	0,405	0,753	7	0,000
8	0,420	0,751	8	0,000
9	0,538	0,738	9	0,000
10	0,687	0,719	10	0,000
11	0,197	0,747	11	0,000

p<0,05

Observando os resultados, em todos os grupos verifica-se que nenhum deve ser eliminado, caso contrário o valor do *alpha* de Cronbach desce. Somente o grupo 1 e 3 obtêm um valor elevado de *alpha* caso sejam eliminados. No que concerne à associação estatística entre os grupos, esta revelou que todos possuem associação com o total da Escala, isto é, a distribuição do total da Escala varia com a distribuição de cada grupo.

6. Síntese

Com este estudo pretendia-se analisar as qualidades dos instrumentos construídos que servissem de apoio ao estudo 2.

Desta análise apurou-se que as três escalas revelaram bons índices de consistência interna: ECEDEP, 0,82; ERE, 0,72; e ECA, 0,76. O valor mais baixo conseguido na análise do *alpha* de Cronbach faz parte da ERE, e pensa-se que pode estar relacionado com o facto de estar subjacente à regulação emocional outras

componentes tais como a identificação, conhecimento e diferenciação emocionais. Fazer uma boa identificação das emoções, leva-nos a possuir um maior conhecimento emocional que, por sua vez, nos permite diferenciar com maior facilidade diferentes emoções e possibilita uma escolha eficaz de estratégias de regulação emocional, quando necessárias.

Do ponto de vista da análise da sensibilidade das ECEDEP e ERE, somente esta última obteve resultados satisfatórios. A primeira Escala revela não possuir sensibilidade, o que poderá enviesar os resultados. Este dado acerca da ECEDEP solicita que se retomem os resultados e se proceda a uma análise mais exaustiva dos mesmos, bem como que se proceda a recolhas em extensão, de modo a que os mesmos ofereçam maior representatividade e significância.

Deste modo crê-se que unicamente as escalas de Regulação Emocional e de Comportamentos Assertivos servem os propósitos do estudo 2 e podem vir a ser utilizadas em investigações futuras quando submetidas a estudos aprofundados de validade, que por sua vez requerem uma amostra maior. As fragilidades destas escalas prendem-se, possivelmente, com a representatividade da amostra, com a carência de estudos referentes à validade externa e, ainda, com questões relativas à “desejabilidade social”.

Estudo 2 – Programa de Intervenção “À Descoberta”

O *design* deste segundo estudo possui um carácter exploratório e quasi-experimental, pelo facto de não existir um grupo de controlo e pela não aleatoriedade dos participantes (Almeida & Freire, 2000). Esta investigação possui ainda uma índole quantitativa para a recolha de dados e tratamento dos resultados, contudo não se deixou de ter em atenção aspectos qualitativos relativos aos registos (não muito exaustivos ou sistemáticos) efectuados ao longo da intervenção.

A questão de investigação que norteou este trabalho remete-nos para a educação para as competências sociais e emocionais, como forma de promover relações positivas entre pares. Assim pretendia-se saber se: a intervenção em competências comunicacionais e de regulação das emoções contribui para uma melhoria nas relações entre pares em contexto escolar?

Esta questão originou a formulação de três hipóteses, como abaixo indicadas.

1. Hipóteses de investigação

H0₁ A exposição a um programa de promoção da assertividade e regulação emocional não traz benefícios aos comportamentos disruptivos escolares entre pares.

H0₂ A exposição a um programa de promoção da assertividade e regulação emocional não traz benefícios à aprendizagem da regulação emocional.

H0₃ A exposição a um programa de promoção da assertividade e regulação emocional não traz benefícios à aprendizagem da assertividade.

2. Variáveis em estudo

De acordo com as hipóteses enunciadas foram definidas como variáveis independentes, o programa de intervenção, o género e a idade. As variáveis dependentes correspondem aos comportamentos escolares disruptivos entre pares, à regulação emocional e à assertividade.

3. Objectivos

No contexto regional (Caldeira, 2007; Nunes, 2011) é visível a referência recorrente a situações de indisciplina na vertente da perturbação nas relações entre pares. Desta problemática surgem possíveis propostas de intervenção, destacando-se a abordagem preventiva.

Acredita-se ser possível apostar numa abordagem preventiva da disrupção entre pares fomentando o desenvolvimento de competências comunicacionais, que permitam às crianças aprender a escutar, aceitar e respeitar opiniões diferentes da sua (Amado & Freire, 2009; Caldeira, 2007) e, ainda, auxiliar as crianças na regulação de emoções que estão muitas vezes presentes em conflitos entre pares.

De modo a promover a construção de mecanismos que permitam prevenir eventuais situações de indisciplina nas perturbações entre pares ou como forma de promover relações positivas entre os pares em contexto escolar, propomo-nos a:

- a) Caracterizar o contexto educativo, no que diz respeito às situações de indisciplina entre pares;

- b) Criar e adaptar materiais e estratégias que possam ser utilizados pela comunidade escolar numa perspectiva preventiva da indisciplina escolar entre pares;
- c) Intervir na promoção de competências comunicacionais (sociais) e de gestão de emoções (regulação emocional);
- d) Avaliar a eficácia da intervenção levada a cabo;
- e) Apreciar a adequabilidade, interesse e a relevância dos materiais concebidos;

4. Participantes

É de salientar que a amostra foi constituída por conveniência pela sua disponibilidade, ou seja, pelo facto de ter sido a única escola a dar resposta positiva atempadamente ao pedido de aplicação do programa “ À Descoberta...”.

A constituição da amostra relativamente ao sexo e à idade é representada no Quadro 23

Quadro 23. Distribuição da amostra segundo o sexo e a idade

Idade	Sexo					
	Masculino		Feminino		Total	
	n	%	n	%	n	%
7 anos	1	2,80	0	0,00	1	1,40
8 anos	23	63,9	25	65,8	48	64,9
9 anos	12	33,3	13	34,2	25	33,8
Total	36	100	38	100	74	100

A amostra para este estudo foi constituída por 74 crianças que frequentavam o terceiro ano de escolaridade de uma instituição de ensino privada na ilha de S.Miguel, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos, apresentado a maioria das crianças 8 anos (64,9%).

Convém referir que a aplicação do programa de intervenção fez igualmente parte do estágio académico realizado para efeitos de conclusão do 2º ciclo de estudos em Psicologia, no qual esta dissertação se insere.

5. Materiais

Os instrumentos utilizados de modo a estudar o impacto do presente programa de intervenção correspondem aos instrumentos analisados no Estudo 1, a saber: a Escala de Comportamentos Escolares Disruptivos, a Escala de Regulação Emocional para Crianças e a Escala de Comportamentos Assertivos.

As actividades desenvolvidas para a construção do programa de intervenção partiram da colecção “Crescer a Brincar”, de Paulo Moreira, as quais têm por base o desenvolvimento de actividades e materiais que permitam trabalhar as competências emocionais e sociais.

5.1. Descrição do programa de intervenção

Sabendo que as relações entre pares são essenciais ao desenvolvimento socio-afectivo e socio-cognitivo das crianças, crê-se que a intervenção, numa óptica preventiva, das perturbações nas relações entre pares pode passar pela promoção de competências comunicacionais, através da assertividade e de competências de regulação emocional nas relações interpessoais.

Este programa inscreve-se numa perspectiva preventiva e promocional, devido à premissa de que os programas de intervenção em contexto escolar não devem ter como população alvo unicamente crianças sinalizadas com problemas, mas sim todas as crianças, fazendo destas aprendizagens algo essencial para a sua educação.

Deste modo, o programa de intervenção intitulado “À Descoberta...” (Ver anexo III) foi composto por 8 sessões divididas em dois módulos: o das competências sociais (3 sessões) e o das competências emocionais (5 sessões) como é apresentado no quadro 24.

Quadro 24. Resumo do programa de intervenção “À Descoberta...”.

Módulo	Sessão	Actividades
Competências Sociais Assertividade	1	“O Dentuças e a assertividade”
	2	“Os guarda-costas do Asserti”
	3	“A panela de pressão”
Competências Emocionais Regulação Emocional	4	“Vamos conhecer as emoções agradáveis e desagradáveis e vamos afiná-las”

	5	“A alegria com a Esponjinha, o Açucarinho e o Ri-te Ri-te”
	6	“A raiva e o Patudo”
	7	“A Trombinhas a vencer o medo”
	8	“ O Cui-Cui e a tristeza”

O módulo alusivo às competências sociais, mais especificamente a assertividade, tinha como objectivo proporcionar às crianças a aprendizagem de que existe diversidade na forma como cada um comunica as suas necessidades e expressa as suas emoções; a identificação dos diferentes estilos de comunicação da mesma mensagem perante determinadas situações; a compreensão e reflexão do seu próprio estilo de comunicação; o entendimento de que existem estilos de comunicação mais adequados do que outros; o treino de um estilo comunicacional mais ajustado (assertivo) e da expressão emocional funcional.

Iniciou-se este módulo com a sessão “O Dentuças e a assertividade”. Esta sessão tinha como objectivo introduzir o conceito de assertividade e os diferentes estilos de comunicação: o agressivo (personagem Agri), o passivo (personagem Passi) e o assertivo (personagem Asserti). Após terem sido introduzidos estes conceitos, na sessão 2, “Os guarda-costas do Asserti” aprofundaram-se as características dominantes de cada estilo de comunicação. A terceira e última sessão deste módulo, “A panela de pressão” teve como propósito consolidar as aprendizagens feitas nas últimas duas sessões relativas aos diferentes estilos de comunicação e respectivas componentes (fisiológica, a cognitiva, afectiva e a comportamental) implicadas.

O módulo das competências emocionais, nomeadamente a regulação emocional detinha o propósito de trabalhar a regulação de algumas emoções básicas, tais como a alegria, a tristeza, a raiva e o medo, através da identificação destas emoções (componente fisiológica, comportamental e cognitiva) e das possíveis estratégias de gestão e regulação das mesmas. Foram escolhidas estas emoções não só por serem básicas, mas também por serem, possivelmente, as emoções com as quais as crianças mais lidam no seu quotidiano escolar (Cruvinel & Boruchovitch, 2010).

Na primeira sessão “Vamos conhecer as emoções agradáveis e desagradáveis e vamos afiná-las” pretendeu-se explicar que as emoções podem ser agradáveis e desagradáveis e que aquilo que pode ser agradável para uns pode ser desagradável para outros, ou seja, não sentimos todos da mesma maneira perante a mesma situação. Também foi introduzida a noção de que por vezes as nossas emoções, não

são adequadas (nem sempre o que sentimos nos ajuda), que às vezes sentimos emoções que podem estar desreguladas e daí não serem nossas amigas.

Depois de terem sido introduzidas estas referências à regulação das emoções, optou-se, nas sessões seguintes, por trabalhar quatro das emoções básicas através da sua identificação (componente fisiológica, cognitiva e comportamental) e de possíveis estratégias de regulação quando estas emoções estão desadequadas.

Na sessão dois “A alegria com a Esponjinha, o Açucarinho e o Ri-te Ri-te” trabalhou-se a Alegria. Teve-se como objectivo clarificar a ideia de que sentir alegria depende de nós, se estivermos sentados sem nada fazer à espera que ela venha ter connosco ela não vem. Daí termos que, por vezes, saber regular as nossas emoções positivas.

A sessão três “A raiva e o Patudo” corresponde à emoção da Raiva, trabalhou-se a identificação da sua componente fisiológica e cognitiva, sendo seguida da apresentação de possíveis estratégias para saber lidar com ela ou regulá-la adaptativamente.

Na sessão quatro “A Trombinhas a vencer o medo” falou-se no medo atendendo à identificação da emoção na sua componente fisiológica e cognitiva, assim como as estratégias de regulação que podiam ser empregues em situações que nos causam medo por forma a saber lidar melhor com a situação.

Na última sessão referente à tristeza, “O Cui-Cui e a tristeza” foram igualmente trabalhadas as componentes da identificação e da regulação desta emoção.

Ao longo das sessões referentes a cada emoção, os objectivos foram comuns em todas, uma vez que se pretendia que as crianças soubessem identificar quais as manifestações fisiológicas de cada emoção, os pensamentos que surgem associados às mesmas, o que corresponde à componente cognitiva, e por fim que soubessem as diferentes estratégias que podem ser empregues de modo a saber lidar com estas emoções quando se tornam desagradáveis ou desreguladas. Outro ponto em comum nos propósitos destas sessões remete-nos para a função de cada emoção. Em cada sessão foi explicada a funcionalidade e a importância de cada emoção, de modo a que as crianças percebessem que todas as emoções são essenciais ao nosso bem-estar.

6. Procedimentos

Inicialmente a intervenção tinha sido idealizada para o terceiro e quarto anos de escolaridade. Contudo, a instituição onde foi aplicado o programa de intervenção,

achou mais benéfico intervir apenas nos alunos do terceiro ano, visto que os do quarto se encontravam em preparação para os exames de avaliação, mais especificamente as PASE. Assim, população alvo foi constituída por quatro turmas do terceiro ano.

Deu-se início à intervenção em Março de 2012 com o primeiro momento de avaliação que corresponde ao pré-teste da ECEDEP, ERE, ECA, sendo este seguido da implementação do programa de aprendizagem social e emocional com a finalidade de fornecer às crianças conhecimentos sobre as competências sociais e emocionais, findo o qual se voltou a proceder a nova avaliação.

A intervenção teve a duração de dois meses, em regime semanal, e com a duração de 45 min. Desenvolvendo-se em horário escolar, na disciplina de Cidadania. Foi escolhida esta disciplina porque constitui uma “(...) *área transversal, podendo a sua abordagem reflectir um conjunto de temáticas, como a educação para os direitos humanos, educação ambiental, e educação para saúde (...)*” (Marques, 2003, p.12), ou seja, esta disciplina visa incrementar nos alunos atitudes de auto-estima, respeito recíproco, regras de convivência que guiem à formação de indivíduos autónomos, participativos, solidários e responsáveis.

Todas as actividades desenvolvidas ao longo do programa foram expostas escrita e oralmente, com recurso a audiovisuais (powerpoints e vídeos temáticos); à reflexão e discussão com todos os elementos das turmas; auto-reflexão; auto-registo; *roleplaying*; e *brainstorming*. Todas as sessões foram avaliadas através de registos de carácter qualitativo e fichas de trabalho.

A selecção dos domínios trabalhados e dos meios de exposição foi executada segundo os conteúdos teóricos referentes aos constructos das competências sociais e emocionais e adequadas às características específicas da amostra em estudo.

A última sessão do programa de intervenção teve lugar em Maio de 2012, sendo seguida do momento de avaliação correspondente ao pós-teste.

Os dados obtidos foram introduzidos no programa de tratamento de dados estatísticos Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). De modo a analisar se ocorreram alterações entre o momento do pré-teste e pós-teste para as variáveis Comportamentos Escolares Disruptivos e Regulação Emocional, recorreu-se ao teste T de *Student* para amostras emparelhadas, uma vez que a amostra no momento do pré-teste e pós-teste é a mesma. (Pestana & Gagueiro, 2005). Para analisar se ocorreu modificações na variável Comportamentos Assertivos recorreu-se ao teste do Sinal pelo facto do tratamento dos dados ser através de categorias, isto é, nominal (Pestana & Gagueiro, 2005).

Neste estudo também foram consideradas as questões éticas referentes à confidencialidade das crianças que participaram no mesmo. Sendo assim, foi redigido um consentimento informado dirigido aos pais a informar a natureza da intervenção que se proponha implementar e a pedir autorização para os seus educandos participarem tanto no preenchimento das escalas, como no programa de intervenção (Ver anexo II).

7. Apresentação e Discussão dos Resultados

Um dos objectivos a que nos propúnhamos consistia em caracterizar a instituição de ensino onde se desenvolveu a intervenção, no que concerne a questões de indisciplina na vertente das perturbações nas relações entre pares.

No Quadro 25 são expostas as percentagens de respostas para cada item no momento de pré-teste referentes à Escala Comportamento Escolares Disruptivos.

Quadro 25. Percentagens referentes às respostas para cada item no momento do pré-teste

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca
	%				
1. Incomodo os meus colegas durante a aula.	-	4,1	27,0	47,3	21,6
2. Chamo nomes feios aos meus colegas.	-	-	12,2	20,3	67,6
3. Quando vejo algum menino a bater num colega meu vou ajudá-lo.	54,1	25,7	17,6	-	2,7
4. Bato e dou pontapés nos meus colegas.	-	1,4	8,1	27,0	63,5
5. Estrago as coisas dos meus colegas.	-	-	1,4	2,7	95,9
6. Respeito os meus colegas.	41,9	25,7	21,6	9,5	1,4
7. Sou irritante com os meus colegas.	-	1,4	18,9	23,0	52,7
8. Quando corro ou ando, empurro os meus colegas.	-	-	5,4	20,3	74,3
9. Tiro coisas aos meus colegas.	-	-	4,1	4,1	89,2
10. Sou simpático com os meus colegas.	48,6	28,4	16,2	1,4	4,1
11. Faço ameaças aos meus colegas.	-	1,4	6,8	6,8	85,1
12. Gozo com os colegas.	1,4	-	6,8	33,8	58,1
13. Digo coisas feias sobre os meus colegas e a família deles.	-	-	1,4	4,1	94,6
14. Quando não gosto de um colega não deixo o meu grupo brincar com ele.	2,7	-	10,8	17,6	68,9
15. As minhas brincadeiras deixam os meus colegas tristes.	-	-	8,1	17,6	74,3
16. No recreio ando atrás dos meus colegas só para lhes chatear.	-	2,7	4,1	13,5	79,7
17. Invento mentiras sobre os meus colegas quando não gosto deles.	1,4	-	4,1	8,1	86,5
18. Uso material dos meus colegas sem lhes pedir autorização.	-	-	4,1	14,9	81,1

19. Consigo o que quero batendo nos meus colegas.	-	-	2,7	-	97,3
20. Meto-me nas brincadeiras dos outros colegas.	2,7	-	18,9	17,6	60,8

Analisando as percentagens de respostas é visível a quase inexistência de situações de disrupção entre pares, uma vez que as respostas centram-se, em larga medida entre o Nunca e Quase Nunca. Quando têm lugar, alguns conflitos entre pares, são tidas como pequenas disputas, desentendimentos e insultos indo ao encontro do que é retratado na literatura (Martins, 2011). Estes resultados podem ficar a dever-se ao facto de se ter constatado que a instituição possui um ambiente “familiar”, composto de relações cooperativas entre alunos, docentes e família. Assim o carácter privado da instituição parece ter enviesado os dados obtidos.

De modo a verificar a eficácia e adequabilidade dos materiais e estratégias construídas, nomeadamente do programa de intervenção procedeu-se à análise das hipóteses colocadas.

No que diz respeito à H_{01} , os resultados obtidos permitem afirmar que a exposição a este programa de promoção da assertividade e regulação emocional não trouxe benefícios aos comportamentos disruptivos entre pares. Estes resultados encontram-se reflectidos no Quadro 26 que expõe os resultados do teste t.

Quadro 26. Resultados obtidos do teste t para amostras emparelhadas entre os dois momentos de avaliação (pré-teste e pós-teste) para a indisciplina nas perturbações entre pares

Item	Momento	Média	DP	Teste t	p^*
Total da escala	Pré-teste	29,06	6,777	-1,033	0,305
	Pós-teste	30,41	7,749		

* $p < 0,05$

A partir do Quadro 25 é possível ver que não ocorreram mudanças estatísticas significativas entre os dois momentos. É de referir que a média e o desvio padrão, no momento do pós-teste aumentou, embora pouco, no sentido da disrupção. Esta situação pode estar relacionada com a atenção das crianças para este assunto, isto é, no momento de pós-teste as crianças podem ter estado mais atentas ou despertas para identificar situações de conflito entre pares.

As diferenças entre género, respeitantes aos comportamentos disruptivos entre pares não constituem um ponto de análise central desta investigação. Achou-se, no entanto pertinente verificar se existiam diferenças nas respostas entre rapazes e raparigas.

No Quadro 27 referente aos dados obtidos do teste Qui-Quadrado de *Pearson* é possível verificar que para os dois momentos de avaliação não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 27. Teste Qui-Quadrado de *Pearson* para verificar diferenças entre género para a ECEDEP

Escola	Qui-Quadrado de <i>Pearson</i>	
ECEDEP	Pré-teste	Pós-teste
	0,485	0,246

p<0,05

Embora não se tenham encontrado diferenças significativas no momento do pré e pós teste, a literatura aponta que as raparigas evidenciam mais comportamentos pró-sociais, sendo mais evidentes comportamentos de empatia, altruísmo e prestação de assistência física ou verbal (Bee, 2003), tal evidência não foi encontrada, neste estudo.

Na literatura é também exposto, que o género masculino manifesta com mais frequência comportamentos de agressão física e verbal, tal facto não foi comprovado neste estudo (Seixas, 2006).

No que concerne à H0₂ os dados obtidos possibilitam assegurar que exposição a este programa de promoção da assertividade e regulação emocional não trouxe benefícios à aprendizagem da regulação emocional.

O Quadro 28 corresponde aos resultados obtidos para o teste T referente ao total obtido para a regulação emocional e para cada emoção trabalhada no decorrer da intervenção.

Quadro 28. Resultados do Teste t para amostras emparelhadas para a regulação emocional

Item	Momento	Média	DP	Amplitude	Teste T	p*
Total Escala	Antes	178,77	12,383	49 - 245	1,517	0,135
	Depois	175,40	14,830			
Total grupo Tristeza	Antes	40,64	4,287	11 - 55	3,150	0,002
	Depois	38,34	4,485			
Total grupo Alegria	Antes	21,97	2,538	5 - 25	-0,030	0,976
	Depois	21,99	2,965			
Total grupo Raiva	Antes	27,16	3,553	8 - 40	-0,081	0,936
	Depois	27,20	3,500			
Total grupo Medo	Antes	24,83	4,554	8 - 40	1,165	0,248
	Depois	24,00	4,342			
Total Função das Emoções	Antes	16,76	2,688	4 - 20	-1,138	0,259
	Depois	17,26	2,545			

p<0,05

Verificou-se que não ocorreram mudanças com significado estatístico para o total da regulação emocional e para os grupos de emoções trabalhadas, com exceção do grupo referente à Tristeza ($p=0,002$).

A constatação de não alterações, no total da escala e restantes grupos, pode estar relacionada com as capacidades que as crianças já possuíam referentes à regulação emocional. Analisando a amplitude dos resultados fica patente o facto de as crianças já possuírem boas capacidades de regulação emocional, o que pode corroborar a não alteração após a intervenção.

Referente às diferenças entre género, não foram achadas diferenças estatisticamente significativas. O Quadro 29 mostra os resultados obtidos para o teste Qui-Quadrado de *Pearson* para verificar diferenças entre género para a ERE.

Quadro 29. Teste Qui-Quadrado de *Pearson* para verificar diferenças entre género para a ERE

Escala	Qui-Quadrado de <i>Pearson</i>	
ERE	Pré-teste	Pós-teste
	0,788	0,529

$p<0,05$

Estes resultados não atestam o que é suportado pela literatura, que as raparigas têm uma tendência para sentir emoções negativas, como é o caso da tristeza, ao passo que os rapazes sentem mais raiva (Brody, 1999, Saarni, 1984 refs. Chaplin, Cole & Zahn-Waxler, 2005; Lewis, Haviland-Jones & Barret, 2008). No que concerne à emoções positivas, as raparigas têm a tendência para sentir mais emoções positivas e ligadas ao bem-estar, entre elas, a Alegria (Lewis, Haviland-Jones & Barret, 2008).

Alguns factores podem ter influenciado os resultados obtidos, na medida em que as diferenças de género podem depender de condições relacionados com a personalidade, com a pressão no processo de socialização, influenciando a expressão ou não determinadas emoções, no desempenho de determinados papéis e a ainda a influência cultura (Lewis, Haviland-Jones & Barret, 2008). É relevante assegurar que os traços biológicos relativos ao sexo masculino ou feminino são mediados pela educação, as crianças tendem a manifestar comportamentos sociais diferentes, de maneira a ajustarem-se aos estereótipos sexuais vigorantes no seu meio e cultura (Palacios & Hidalgo, 1993 ref. Alves, 2003).

Os resultados obtidos, no geral, para a regulação emocional parecem estar relacionados com os resultados obtidos nos comportamentos disruptivos entre pares. Uma boa regulação emocional pode ajudar a evitar e a resolver conflitos, uma vez que

a agressão do tipo impulsiva pode ser impelida pelas emoções, nomeadamente a raiva. Podem ainda estar subjacentes a esta relação factores que levam aos comportamentos agressivos, dos quais se destacam as competências socio-afectivas (emoções e cognições) da própria criança (Ramirez, 2001 *cit in* Velez, 2010; Cavaco, 2002).

A literatura sugere casos pouco frequentes de conflitos entre pares mostram que as crianças possuem boas capacidades de conhecimento e regulação da experiência e expressão emocional. Estas capacidades, por sua vez, são determinantes nas relações positivas entre pares, o que parece ser corroborado neste estudo (Denham & Grout, 1993, Vaughn & Waters, 1981, Bost, Vaughn, Washington, Cielinsky, Caya, & Bradbard, 1998 ref. Machado *et. al.*, 2008).

No que concerne à H0₃ confirma-se que a exposição a este programa de promoção da assertividade e regulação emocional não trouxe benefícios aos comportamentos assertivos.

O Quadro 30 refere-se aos resultados obtido no teste do Sinal para a análise entre o pré-teste e pós-teste.

Quadro 30. Resultados do Teste do Sinal para os Comportamentos Assertivos

Grupo Pré-teste e Pós-teste	Diferenças negativas	Diferenças positivas	Permaneceram sem alteração	Teste do Sinal Sig.
Total Assertividade	26	23	10	0,38
Grupo 1	18	14	40	0,29
Grupo 2	11	3	60	0,02
Grupo 3	25	17	32	0,14
Grupo 4	2	7	64	0,09
Grupo 5	11	19	43	0,10
Grupo 6	6	10	50	0,22
Grupo 7	22	19	31	0,37
Grupo 8	3	5	64	0,36
Grupo 9	8	7	58	0,5
Grupo 10	2	10	61	0,01
Grupo 11	7	16	50	0,04

p<0,05

Ao analisar o teste do sinal apurou-se que no total da assertividade não se obteve diferenças estatísticas significativas (p – 0.38), apontando a grande maioria das respostas para o predomínio dos comportamentos assertivos.

Parece também haver uma conjugação entre os resultados obtidos para os comportamentos disruptivos entre pares e os comportamentos assertivos. A literatura refere que as crianças com boas capacidades de comunicação assertiva, são, ainda, crianças mais expansivas, mais autónomas, mais confiantes, mais persistentes,

experienciam mais emoções positivas, exprimem de maneira ajustada as suas necessidades, desenvolvem naturalmente os seus relacionamentos e interagem com os seus pares de forma positiva, que por sua vez proporcionam o aumento do desenvolvimento de aptidões como a empatia e boa capacidade de comunicação (Bee, 2003; Bukowsky, 2001, ref. Lisboa, 2005). Estes dados vêm confirmar os obtidos no presente estudo, uma vez que são quase inexistentes situações de conflitos entre pares. Seria, assim, de esperar que as crianças apresentassem competências assertivas.

Não foram constatadas diferenças significativas entre o género masculino e feminino na intervenção nas competências sociais (assertividade). No Quadro 31 são apresentados os valores do teste de Qui-Quadrado de *Pearson* para verificar diferenças entre género para a ECA

Quadro 31. Teste Qui-Quadrado de *Pearson* para verificar diferenças entre género para a ERE

Escala	Qui-Quadrado de <i>Pearson</i>	
ECA	Pré-teste	Pós-teste
	0,424	0,169

p<0,05

Na literatura revista, Coie e Dodge (1998, ref. Bee, 2003) afirmam que os rapazes são mais assertivos nas suas relações interpessoais quando comparados com as raparigas. Deste modo, os resultados obtidos são incongruentes com o que é mencionado na literatura, uma vez que, também segundo Eisenberg e Fabes (1998, ref. Alves, 2006) as raparigas tendem a comportar-se em consonância com comportamentos pró-sociais do que os rapazes.

8. Síntese

Os resultados obtidos podem parecer insatisfatórios numa primeira análise, apontando no sentido da não eficácia das estratégias e materiais construídos.

No entanto, a inexistência de mudanças após a intervenção nas variáveis estudadas pode dever-se ao facto das crianças já apresentarem boas capacidades de identificação e regulação e boas capacidades de comunicação assertiva. Estas capacidades podem estar, por sua vez, relacionadas como o carácter privado da instituição de ensino, uma vez que se verificou ser um ambiente “familiar” revestido de relações de cooperação entre os intervenientes em contexto escolar.

Outro facto relacionado com os resultados obtidos diz respeito ao carácter pontual da própria intervenção, visto o programa envolver uma grande quantidade de variáveis, que se sabem complexas, relativas às emoções (identificação, diferenciação, conhecimento e regulação) e à assertividade (diferentes estilos de comunicação, o assertivo, o passivo e o agressivo) deveria ter um carácter longitudinal com sessões sistemáticas, que permitiriam a oportunidade de a criança consolidar as aprendizagens tanto emocionais, como sociais, e, ainda, a oportunidade de reflectir ou transpor conhecimentos para situações reais de conflito ou de dificuldade. É de referir que os períodos de interrupção, decorrentes de feriados e período de férias (Páscoa), que podem ter influenciado os resultados. O facto de não existir grupo de controlo parece denotar algumas dificuldades de comparação dos resultados obtidos e garantir que os mesmos se devem efectivamente ao programa.

Existem, mesmo assim, muitos pontos positivos a reter, nomeadamente o empenho e entusiasmo com que as crianças sempre participaram ao longo das sessões desenvolvidas. No decorrer deste trabalho de campo surgiam situações nas quais as crianças iam expondo as suas ideias sobre o desenvolvimento do trabalho efectuado, dando as suas opiniões e trazendo situações específicas e particulares sobre o seu mundo interno muito enriquecedoras para o programa. Outro ponto positivo corresponde à reflexão que as crianças pareciam fazer sobre determinados assuntos trabalhados nas sessões, transpondo para a sua vida os conhecimentos que iam adquirindo e fazendo analogias, interpelando depois sobre os mesmos, pedindo ainda opiniões de como agir em determinadas situações empregando as estratégias ensinadas. Muitos dos conteúdos trabalhados eram novos para as crianças, o que pode ter sido igualmente um ponto a favor no decorrer das sessões.

Crê-se, posto isto, que o programa de intervenção é pertinente e pode ser utilizado em outras investigações, quando melhorados aspectos referentes ao desenho da intervenção. Julga-se também pertinente alargar a sua implementação a outros contextos educativos, com outras características socioculturais, e, ainda, em crianças sinalizadas com necessidades educativas especiais. Seria também relevante este programa abranger outros ciclos escolares (pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade).

Conclusão

A presente investigação surgiu da preocupação para com a realidade escolar actual, que tem tido como princípio orientador, por parte dos administradores escolares, dos professores e dos pais a “construção de um clima escolar em que todos se sintam seguros e confiantes, onde haja espaço para o desenvolvimento de boas relações humanas, onde haja espaço para ensinar e para aprender (...)” (Freire, Simão & Ferreira, 2006, p.159).

O conhecimento adquirido ao longo do percurso académico pelas crianças não se destina apenas a aprendizagens do domínio cognitivo, mas também à aquisição e desenvolvimento de competências do domínio pessoal, emocional e social. Estas, quando trabalhadas ou optimizadas, podem ser úteis na promoção e prevenção de diversas problemáticas (Caldeira, 2007; Amado & Freire, 2009; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011; Bandeira, Prette, & Prette, 2006).

Planeava-se, com esta investigação, contribuir teórica e metodologicamente e teoricamente para o estudo da promoção de competências sociais e emocionais, com o intuito de proporcionar relações entre pares positivas e adaptativas em contexto escolar.

Ao longo da revisão da literatura foi dado a conhecer a relação intrincada que se estabelece entre as competências sociais e emocionais e as relações entre pares, influenciando-se mutuamente. As relações entre pares constituem-se como um elemento essencial no desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança, pois compõem-se como contextos ricos e propícios à aquisição e aprendizagem social e emocional através do respeito mútuo, da compreensão, tolerância, amizade, solidariedade e cooperação (Alves, 2006). Estes são os valores postos em causa quando têm lugar perturbações ou comportamentos disruptivos nestas relações, manifestando-se através de pequenos desentendimentos e brigas ou agressões físicas e verbais (Amado & Freire, 2009). Sabe-se que as crianças possuem, no geral, a percepção da necessidade de se respeitar um conjunto de regras e normas que possibilitam um bom clima relacional, contudo também se sabe que, durante o percurso académico, as crianças experimentam pelo menos uma ou duas situações de agressão (Boulton, 1998, ref. Amado & Freire, 2009).

Por estas razões, acredita-se ser benéfico dotar as crianças de competências necessárias para evitar estes conflitos ou para revolucioná-los de forma benigna para todos. Neste âmbito, surge a importância da prevenção de certas problemáticas, mais

especificamente os conflitos entre pares, através da promoção de competências comunicacionais e de regulação de emoções (Caldeira, 2007; Amado & Freire, 2009).

Partindo desta premissa, foi construído um programa de intervenção em competências de comunicação e competências de regulação emocional destinado a crianças a partir dos 8 anos pertencentes ao primeiro ciclo do ensino básico. O intuito deste programa consistia em dotar as crianças de um estilo comunicativo assertivo e proporcionar estratégias de regulação das emoções básicas, com as quais as crianças se deparam com mais frequência no seu quotidiano escolar, nomeadamente, a alegria, tristeza, raiva e o medo.

Neste sentido, de modo a recolher informação sobre as variáveis em estudo, foram criadas para o efeito três escalas de avaliação permitissem avaliar os comportamentos tidos nas relações entre pares em contexto escolar, especificamente os comportamentos disruptivos, a forma como regulam as emoções, e ainda, os estilos de comunicação das crianças.

O tratamento de dados relativo ao estudo das escalas levou-nos a constatar, para o estudo um, que apenas duas das escalas, nomeadamente a ERE e a ECA possuíam qualidades que serviam os propósitos de avaliar o impacto do programa de intervenção, no entanto também envergam algumas limitações relativas à representação da amostra e a questões referentes à “desejabilidade social”.

No que concerne ao estudo referente à implementação do programa, a recolha de dados permitiu verificar que a intervenção em competências de comunicação e de regulação emocional não levou a mudanças significativas. Debruçando-nos sobre os resultados obtidos, é possível afirmar que, no geral, as crianças deste estudo possuem boas capacidades de regulação das emoções (alegria, medo, raiva e a tristeza). Sabem, ainda, identificar e diferenciar estas diferentes emoções, o que constitui uma mais-valia para perceberem as suas próprias experiências emocionais, bem como saberem como regulá-las. E, ainda, ao saberem identificar e diferenciar as emoções, as crianças saberão qual a melhor estratégia a empregar na sua regulação e como expressá-las adaptativamente (Cruselas, Barbosa, Moreira & Sá s.d).

A literatura menciona que crianças que possuem relações adaptativas com os pares detêm uma boa regulação emocional, boas capacidades de comunicação recorrendo com mais frequência ao estilo assertivo, tendo sido estes aspectos corroborados pelo estudo referente à implementação do programa.

Ainda referente a este estudo, as crianças revelam condutas assertivas na maioria das situações descritas na ECA, sabendo negociar, falar e ouvir os outros, reflectir antes de agir, e dizer não de forma assertiva (Moreira, 2004). No âmbito da

vertente negativa das relações entre pares, nomeadamente a disrupção, também se constatou a quase inexistência de situações de conflito referidas pelos alunos. Este aspecto é ainda referenciado na literatura como um bom preditor das relações positivas entre pares, pois crê-se que as dificuldades de relacionamento interpessoal em contexto escolar podem derivar em situações de *bullying* e em condutas interpessoais disruptivas, que interferem com o funcionamento e rendimento do próprio aluno, assim como dos restantes colegas (Casares, 2009).

A ausência de mudanças após a implementação deste programa nas relações entre pares pode dever-se ao facto de ter sido evidenciado, através da ECEDEP, que eram quase inexistentes comportamentos disruptivos entre pares.

Apesar dos resultados parecerem pouco expressivos, acredita-se terem sido criados materiais úteis para a prevenção de eventuais situações de perturbação ou disrupção nas relações entre pares. Podemos acreditar na hipótese de o programa “À Descoberta...” ser útil quando, prolongado por mais tempo. Iniciando a aplicação do programa não apenas no 1º ciclo, mas no ensino pré-escolar, extensível a toda a comunidade escolar constituindo-se assim como um programa longitudinal e inerente ao currículo escolar.

No todo, acredita-se na adequabilidade, interesse e relevância, de algumas escalas criadas, assim como do programa de intervenção, fazendo crer, que após uma melhoria de ambos, este se podem constituir como uma mais-valia para futuras investigações.

Referências Bibliográficas

- Alves, D. R. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar. Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Almeida, L., Freire, L. A. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Amado, J. d. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA.
- Amado, J. d., & Freire, I. P. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola: Compreender para Prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Arsenio, W. F., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective Predictors of Preschoolers' Aggression and Peer Acceptance: Direct and Indirect Effects. *Developmental Psychology*, 36, pp. 438-448.
- Bandeira, M., Prette, Z. A., & Prette, A. D. (2006). *Estudos sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Baptista, N. J., Monteiro, C. A., Silva, M. O., Santos, F. C., & Sousa, I. S. (2011). *Programa de Promoção de Competências Sociais: Intervenção em Grupo com Alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido em 10 de Outubro de 2011, de Psicologia.pt. O portal dos Psicólogos: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0239.pdf>
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento* (9ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Brain, P. F. (1985). The Multidisciplinary Approach To The Study of Aggression . In J. M. Ramírez, & P. F. Brain, *Aggression: Functions and Causes* (pp. 9-15). Madrid: Universidade de Sevilha.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2003). *Análise de Dados em Ciências Sociais - Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS para Windows*. Oeiras: Celta Editora.
- Caldeira, S. N. (2000). *A Indisciplina em Classe. Contributos para a Abordagem Preventiva*. Dissertação de Doutoramento Publicada, Universidade dos Açores, Ciências da Educação.
- Caldeira, S. N. (2007). *(Des) Ordem na Escola. Mitos e Realidades*. Coimbra: Quarteto.

- Cardoso, M. d. (2011). *Compreensão Emocional: A Compreensão Causal das Emoções em Crianças de Idade Escolar*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Carvalho, M., & Taveira, M. d. (s.d.). *SER+ no mundo da escola: projecto de promoção do clima psicossocial*. Obtido em 5 de Janeiro de 2012, de www.dgjidc.min-edu.pt/.../2Marisa_Carvalho_Clima_Psicossocial_esc
- Casares, M. I. (2009). *Cómo Promover la Convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS) (2ª ed.)*. Madrid: Narcea.
- Casares, M. I. (Junho de 2010). *Promoción de las Habilidades Sociales en la Infancia y en la Adolescencia en el Contexto Escolar*. Obtido em 10 de Outubro de 2011, de <http://www.uned-illesbalears.net/Tablas/resilienciamonjas1.pdf>
- Casares, M. I., & Moreno, B. d. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Obtido em Agosto de 2011, de <http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinter/HABILIDADDES.pdf>
- Cavaco, A. A. (2002). *As Relações de Amizade e a Adaptação Social ao Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado não Publicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental Socialization of Emotion Expression: Gender Differences and Relations to Child Adjustment. *Emotion*, 5 (1), pp. 80-88.
- Cia, F., & Barahm, E. J. (Jan-Mar de 2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho académico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia*, 26, pp. 45-55. Obtido a 10 de Outubro de 2011 em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n1/a05v26n1.pdf>.
- Coll, C., Marchesi, Á., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia Evolutiva (2ª ed., Vol. I)*. São Paulo: Artmed.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' Emotion Regulation Strategy Understanding: Relations with Emotion

- Socialization and Child Self-regulation. *Blackwell Publishing Ltd.*, 18 (2), pp. 324-352.
- Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R., & Dias, P. (2010). Versão portuguesa da Escala de Dificuldades de Regulação Emocional e sua relação com sintomas psicopatológicos. *Revista de Psicologia Clínica*, 37(4), pp. 145-151.
- Crusellas, L., Barbosa, M., Moreira, P., & Sá, I. (s.d.). *Promoção do Ajustamento Psicológico no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Avaliação do Programa “Crescer a Brincar”*. Obtido em Março de 2012, de Prevenir.com: http://www.aprevenir.com/Aprevenir/crescerabrincar_files/Artigo%20Resultados CB.pdf
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (Julho-Setembro de 2010). Regulação Emocional: Construção de um Instrumento e Resultados Iniciais. *Psicologia em Estudo*, 15 (3), pp. 537-545.
- Dias, M. d., Vikan, A., & Gravås, S. (2000). Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza. *Estudos de Psicologia*, 5 (1), pp. 494-790.
- Diaz-Aguado, M. J. (s.d.). *Mejorar la convivencia en las aulas a través de la prevención de los conflictos*. Obtido em Janeiro de 2012, de http://www.acosomoral.org/pdf/MJ_DIAZ_AGUADO.pdf
- Dodge, K. A., & Rabiner, D. L. (2004). Returning to Roots: On Social Information Processing and Moral Development. *Child Development*, 75, pp. 1003–1008. Obtido a 20 de Outubro de 2011 em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2763558/>.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., et al. (Abril de 2003). Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children. *Child Development*, 74, pp. 374-393. Obtido a 20 de Outubro de 2011 em http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ675277&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ675277.
- Dunsmore, J. C., Noguchi, R. J., Garner, P. W., Casey, E. C., & Bhullar, N. (2008). Gender-Specific Linkages of Affective Social Competence With Peer Relations in Preschool Children. *Early Education & Development*, 19, pp. 211-237.

Obtido a 9 de Novembro de 2011 em em
<http://www.tandfonline.com/loi/heed20>

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (19 de Janeiro de 2010). Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, pp. 495-525.

Eisenberg, N. (1988). The Development of Prosocial and Agressive Behavior. In M. H. Bornstein, & M. E. Lamb, *Development Psychology: An Advanced Textbook* (pp. 461-496). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Elliott, S. N., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2001). New Directions in Social Skills Assessment and Interventions for Elementary and Middle School Students. *Exceptionality*, 9, pp. 19-32. Obtido a 10 de Outubro de 2011 em http://faculty.unlv.edu/sloe/Courses/EPY%20715/Elliott,%20Malecki,Demaray_2001.pdf

Esteves, M. d. (2010). *Desconforto Subjectivo e Regulação Emocional nos Estudantes de Medicina Dentária em Portugal*. Dissertação de Mestrado, ISCTE. Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.

Freire, I. P., Simão, A. M., & Ferreira, A. S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico — um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, pp. 157-183.

Goleman, D. (2009). *Inteligência Emocional* (13ª ed.). Camarate: Círculo de Leitores.

Gómez, P. (2002). *Capítulo 7. Estrategias didácticas para trabajar las habilidades sociales en el contexto escolar*. Obtido em 10 de Outubro de 2011, de Estrategias educativas para la prevención de la violencia: mediación y diálogo : http://www.cruzrojajuventud.org/pls/portal30/docs/PAGE/SITE_CRJ_2/AREA_SERVICIOS/ENLACES_SERVICIOS/GUIA_PREVENCION_VIOLENCIA/CAPITULO7.PDF

Gross, J. (2008). Emotion Regulation. In M. Lewis, L. F. Barrett, & J. M. Haviland-Jones, *HandBook of Emotions* (pp. 497-512). New York: The Guildford Press.

Hartup, W. W. (2009). Critical Issues and Theoretical Viewpoints. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen, *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (pp. 3-20). USA: Guilford Press.

- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: ASA.
- Jesus, S. N. (2003). *A Psicologia em Portugal*. Coimbra : Quarteto.
- Johnson, D. (Janeiro de 1981). Student-Student Interaction: The Neglected Variable In Education. *Educational Researcher*, 10 (1), pp. 5-10.
- Ladd, G. W. (1999). Peer Relationships and Social Competence During Early and Middle Childhood. *Annual Reviews Psychology* , 50, 333-359. Obtido em 9 de Novembro de 2011 em www.annualreviews.org
- Lewis, M., Barrett, L. F., & Haviland-Jones, J. M. (2008). *Handbook of Emotions*. New York: The Guildford Press.
- Lisboa, C. S. (2005). *Comportamento Agressivo, Vitimização e Relações de Amizade de Crianças em Idade Escolar. Fatores de Risco e Proteção*. Tese de Doutoramento. Não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Rio Grande do Sul.
- Lizarraga, M. L., Ugarte, M. D., Cardelle-Elawar, M., Iriarte, M. D., & Baquedano, M. T. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction*, 13, pp. 423-439. Obtido a 9 de Dezembro de 2011 em www.elsevier.com/locate/learninstruc
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M. C., Mathur, S., & Quinn, M. (2011). *Competências Sociais. Aspectos comportamentais, Emocionais e da Aprendizagem* (2ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica* , 3, pp. 463-478. Obtido em 12 de Outubro de 2011 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v26n3/v26n3a08.pdf>
- Macklem, G. (2008). *Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children*. New York: Springer Science.
- Marques, R. (2002). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, M. J. (2007). Violência Interpessoal e Maus-tratos entre Pares, em Contexto Escolar. *Revista da Educação*, 15 (2), pp. 51-78.

- Martins, M. J. (Junho de 2011). Prevenção da indisciplina, da violência e do bullying nas escolas. *PROFFORMA*, 3, pp. 1-6.
- Martins, M. J. (2005). O Problema da Violência Escolar: uma clarificação e diferenciação de varios conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, pp. 96-115.
- Matos, M., & Simões, C. (s.d.). *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais*. Obtido em 10 de Outubro de 2011, de Seminário "Promoção do Sucesso Educativo": http://www.aaa.fpce.ul.pt/documentos/seminario_suc_edu/Margarida_Gaspar_Matos_e_Celeste_Simoes.pdf
- Melo, A. I. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Minho.
- Moreira, P., & Melo, A. (2005). *Saúde Mental: Do tratamento à prevenção*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P. (2004). *Ser Professor. Competências Básicas III*. Porto: Porto Editora .
- Moreira, P. (2006). *Ser Professor: Competências Básicas II*. Porto: Porto Editora.
- 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.
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (1998). *Compreender as Emoções*. Almada: Piaget.
- Oliveira, S. S., Dias, M. d., & Roazzi, A. (2003). O Lúdico e suas Implicações nas Estratégias de Regulação das Emoções em Crianças Hospitalizadas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), pp. 1-13.
- Pahl, K. M., & Barrett, P. M. (2007). The Development of Social–Emotional Competence in Preschool-Aged Children: An Introduction to the Fun FRIENDS Program. *Australian Journal of Guidance & Counselling* , 17, pp. 81–90. Obtido a 10 de Outubro de 2011 em <http://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:136612>
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C., & Buskirk, A. A. (12 de Janeiro de 2005). *Peer Relationships, Child Development, and Adjustment: A Developmental Psychopathology Perspective*. Obtido em 12 de Novembro de

- 2011, de
http://www.rubinlab.umd.edu/pubs/Downloadable%20pdfs/kenneth_rubin/peers%20interactions%20and%20relationships/Peer%20Relationships,%20Child%20Development,%20and%20Adjustment.pdf
- Pereira, A. (2008). *Guia Prático de Utilização do SPSS - Análise de Dados para Ciências Sociais* (7ª ed.). Lisboa: Sílabo.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais : a complementaridade do SPSS* (4ª ed.). Lisboa: Sílabo.
- Prette, Z. A., & Prette, A. D. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18, pp. 517-530. Obtido a 10 de Outubro de 2011 em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a08.pdf>
- Renca, A. A. (2008). *A Indisciplina na Sala de Aula: Percepções de A Indisciplina na Sala de Aula*. Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Aveiro.
- Reverendo, I. M. (2011). *Regulação Emocional, Satisfação com a Vida & Percepção da Aceitação-Rejeição Parental: Estudo de Adaptação e Validação da Versão Portuguesa do Emotions Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Rodrigues, M. C., Oliveira, P. A., Rubac, J. S., & Tavares, A. L. (Jan-Jul de 2007). Literatura infantil, teoria da mente e processamento de informação social. Histórias e desenvolvimento sociocognitivo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 11, pp. 77-88. Obtido a 10 de Outubro de 2011 em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a08.pdf>
- Sampaio, D. (1999). *Indisciplina: Um signo geracional?* Instituto de Inovação Educacional.
- Seixas, S. R. (2006). *Comportamentos de Bullying entre Pares, Bem-estar e Ajustamento Escolar*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra.
- Sert, A. G. (2003). *The Effect of an Assertiveness Training on the assertiveness and self esteem level of 5th Grade Children*. Dissertação de Mestrado não

publicada, Educational Sciences, Turquia. Obtido a 10 de Outubro de 2011 em <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/1217686/index.pdf>

Spence, S. H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8 (2), pp. 84–96.

Obtido a 10 de Outubro de 2011 em <http://espace.library.uq.edu.au/eserv/UQ:11076/camh03.pdf>

Tonelotto, J. M. (2002). Aceitação e Rejeição: Percepção de Escolares Desatentos no Ambiente Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6, pp. 141-148. Obtido em 20 de Novembro de 2011 em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572002000200004&script=sci_arttext

Torrego, J. C., & Moreno, J. M. (2007). *Convivencia y Disciplina en la Escuela. El Aprendizaje de la Democracia*. Madrid: Alianza Editorial.

Vagos, P. (2006). *Assertividade e Comportamento Assertivo: a Gestão do Eu, Tu, Nós*. Obtido em Novembro de 2011, de Departamentos de Ciências de Educação – Universidade de Aveiro: <http://pt.scribd.com/doc/58294833/assertividade-Paula-Vagos>

Vagos, P. E. (2010). *Ansiedade social e assertividade na adolescência*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro. Obtido a 9 de Dezembro de 2011 em http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3819/1/Tese_Completa_PVagos.pdf

Vaz, F. J. (2009). *Diferenciação e Regulação Emocional na Idade Adulta: Tradução e Validação de Dois Instrumentos de Avaliação para a População Portuguesa*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Braga.

Veiga, F. H. (2002). *Indisciplina e violência na escola: Contributos psico-educacionais de compreensão e intervenção*. Departamento de Educação. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Velez, M. F. (2010). *Indisciplina e Violência na Escola: Factores de Risco - Um estudo com alunos do 8º e 10º Anos de Escolaridade*. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Vieira, D. (s.d.). *Desenvolvimento de Competências Sociais em Contexto Escolar: Avaliação de uma Intervenção* . Obtido em 10 de Outubro de 2011, de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6594/1/RGP_1-63.pdf

Zins, J. E., & Elias, M. J. (s.d.). *Social and Emotional Learning*. Obtido em Março de 2012, de CASEL.org: http://casel.org/wp-content/uploads/elias_zins.pdf

Anexo I

Caderno das Escalas



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Neste caderno vais encontrar um conjunto de perguntas sobre o modo como os meninos se comportam, sentem e pensam. Por favor, lê com atenção cada afirmação apresentada e assinala com uma cruz (X) a tua posição, de acordo com os teus comportamentos, sentimentos e pensamentos. Não existem respostas certas ou erradas. Todas as respostas são verdadeiras, desde que sejam verdadeiras para ti. É muito importante que sejas sincero nas tuas respostas. Não precisas de escrever o teu nome. A tua ajuda é muito importante para perceber melhor os meninos e para os ajudar.

Data _____

Idade _____

Sexo M _____ F _____

Escala Comportamentos Escolares Disruptivos entre Pares
(versão para investigação de Caldeira, S. e Martins, M.)

No questionário que se segue, todas as frases têm a ver com o teu comportamento na escola.

Por favor lê com atenção e assinala a resposta que achas mais verdadeira.

Não existem respostas certas ou erradas. Responde de acordo com o que achas mais verdadeiro.

	Assinala com um X a tua posição em relação a cada frase				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca
21. Incomodo os meus colegas durante a aula.					
22. Chamo nomes feios aos meus colegas.					
23. Quando vejo algum menino a bater num colega meu vou ajudá-lo.					
24. Bato e dou pontapés nos meus colegas.					
25. Estrago as coisas dos meus colegas.					
26. Respeito os meus colegas.					
27. Sou irritante com os meus colegas.					
28. Quando corro ou ando, empurro os meus colegas.					
29. Tiro coisas aos meus colegas.					
30. Sou simpático com os meus colegas.					
31. Faço ameaças aos meus colegas.					
32. Gozo com os colegas.					
33. Digo coisas feias sobre os meus colegas e a família deles.					
34. Quando não gosto de um colega não deixo o meu grupo brincar com ele.					
35. As minhas brincadeiras deixam os meus colegas tristes.					
36. No recreio ando atrás dos meus colegas só para lhes chatear.					
37. Invento mentiras sobre os meus colegas quando não gosto deles.					
38. Uso material dos meus colegas sem lhes pedir autorização.					
39. Consigo o que quero batendo nos meus colegas.					
40. Meto-me nas brincadeiras dos outros colegas.					

Obrigado pela tua colaboração



Escala Regulação Emocional

(versão para investigação de Carvalho, C. e Martins, M.)

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.

A <u>tristeza</u> aparece em situações que acontecem de maneira diferente do que gostaríamos. Quando estamos tristes pode-nos apetecer chorar, estar calados ou então pedir ajuda a alguém para nos consolar ou fazer companhia.					
	Assinala com um X a tua posição em relação a cada frase				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase Nunca	Nunca
1. Já me senti triste.					
2. Quando me acontece alguma coisa má penso em coisas boas para me ajudar a sentir melhor.					
3. Quando me acontece uma coisa má penso que posso aprender alguma coisa com o que aconteceu.					
4. Quando estou triste costumo mostrar aos outros o que estou a sentir.					
5. Quando acontece uma coisa má costumo pedir ajuda aos meus amigos ou aos meus pais.					
6. Quando me acontece uma coisa má escondo e não digo nada a ninguém.					
7. Tento fazer coisas divertidas para esquecer as coisas más que aconteceram.					
8. Quando fico triste sinto-me atrapalhado na escola.					
9. Quando fico triste não consigo parar de pensar nisso.					
10. Quando me chamam nomes feios fico triste.					
11. Quando não posso brincar com os meus amigos fico triste.					

A **alegria** aparece em situações que nos são agradáveis, ou quando nos acontece uma coisa boa.

	Assinala com um X a tua posição em relação a cada frase				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase Nunca	Nunca
1. Quando estou alegre costumo fazer coisas boas para continuar alegre.					
2. Quando estou alegre divirto-me com tudo.					
3. Quando estou alegre só me apetece rir.					
4. Quando estou alegre todas as pessoas sabem.					
5. Quando me dizem uma coisa boa sobre mim fico alegre.					

A **raiva** faz-nos sentir vontade de atacar ou gritar quando ficamos zangados com alguma coisa ou com alguém.

	Assinala com um X a tua posição em relação a cada frase				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase Nunca	Nunca
1. Quando estou com raiva penso em coisas boas para me distrair.					
2. Tenho explosões de raiva.					
3. Quando estou com raiva dos outros e vejo que as coisas lhes correm mal fico contente.					
4. Quando estou com raiva tento resolver o problema.					
5. Quando estou com raiva brigo com todos.					
6. A minha raiva atrapalha-me nas brincadeiras.					
7. Fico com raiva quando as coisas não correm como quero.					
8. Quando me batem fico com raiva.					

O **medo** aparece em situações que nos parecem perigosas. Às vezes deixa-nos parados, outras vezes dá vontade de fugir.

	Assinala com um X a tua posição em relação a cada frase				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase Nunca	Nunca
1. Quando tenho medo procuro ajuda.					
2. Tenho medo que os meus amigos me batam.					
3. Tenho medo que os meus colegas não queiram brincar comigo na escola.					
4. Quando tenho medo, resolvo o problema.					
5. Quando estou com medo não consigo fazer nada bem feito.					
6. Quando estou com medo só me apetece desaparecer e chorar.					
7. Quando estou com medo tudo me parece perigoso.					
8. Tenho medo de ficar doente e não ir à escola.					

A **surpresa** aparece em situações que não estamos à espera que aconteça alguma coisa. Quando acontece alguma coisa que não contávamos.

	Assinala com um X a tua posição em relação a cada frase				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase Nunca	Nunca
1. Fico surpreso quando tenho excelente numa matéria difícil.					
2. Fico surpreso quando vejo um menino a dizer mentiras.					
3. Quando fico surpreso penso “não acredito que isto aconteceu”					
4. As surpresas atrapalham-me porque não estou à espera delas.					
5. Fico confuso quando me fazem uma surpresa.					
6. Prefiro ficar sozinho para pensar na surpresa que tive.					

A <u>repulsa</u> aparece quando nos sentimos mal ou enjoados com alguma coisa ou pessoa. Quando detestamos alguma coisa.					
	Assinala com um X a tua posição em relação a cada frase				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase Nunca	Nunca
1. Detesto os meninos que dão pontapés nos outros.					
2. Sinto-me enjoado quando os meninos e meninas dão arrotos de propósito.					
3. Quando detesto alguém não brinco com ele.					
4. Quando algum menino me enjoa porque é diferente afasto-me dele.					
5. Quando me enjoo dos arrotos que os outros meninos dão faço uma cara esquisita.					
6. Quando sinto repulsa penso “não gosto disso”.					
7. Quando sinto repulsa fico desconfortável.					

Muito bem, estás quase a terminar este questionário. Até agora falaste sobre emoções como o medo, a alegria, a repulsa, a surpresa, a raiva e a tristeza.

O que tu pensas sobre as emoções?

	Assinala com um X a tua posição em relação a cada frase				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca
5. As emoções são minhas amigas.					
6. Quando acontecem coisas boas, as emoções ajudam-me a sentir coisas boas.					
7. As emoções não me servem para nada, não preciso delas.					
8. Quando acontecem coisas más as emoções ajudam-me a resolver as coisas.					

Obrigado pela tua colaboração



Escala Comportamentos Asseritovs
(versão para investigação Caldeira, S., Carvalho, C., Martins, M.)

Neste questionário vais encontrar frases em grupos de três. Lê as três frases de cada grupo e escolhe uma que achas mais verdadeira para ti.

Coloca uma cruz (X) no quadrado respeitante a essa frase. Não há respostas certas ou erradas, responde da maneira como tu costumavas agir.

Escolhe só uma frase de cada grupo.

1.

Quando dizem que sou simpático digo “Não sou nada”.

Quando dizem que sou simpático digo “Obrigado, também acho”.

Quando dizem que sou simpático não digo nada.

2.

Quando um colega faz uma coisa boa digo “sou capaz de fazer melhor do que tu”.

Quando um colega faz uma coisa boa digo “está mesmo bom”.

Quando um colega faz uma coisa boa não digo nada.

3.

Estou a jogar um jogo muito bem, mas um amigo diz “não sabes jogar” e eu digo “És um parvo”.

Estou a jogar um jogo muito bem, mas um amigo diz “não sabes jogar”. Fico magoado e não digo nada.

Estou a jogar um jogo muito bem, mas um amigo diz “não sabes jogar” e eu digo “Eu acho que está bom”.

4.

Vejo que um colega está triste, mas não digo nada.

Vejo que um colega está triste e digo-lhe “pareces triste, posso ajudar?”

Vejo que um colega está triste, por isso gozo com ele e digo “és um bebé”.

Escolhe só uma frase de cada grupo.

5.

Estou preocupado com uma coisa e um colega diz-me “pareces preocupado” e eu respondo “Não tens nada com isso, deixa-me”.

Estou preocupado com uma coisa e um colega diz-me “pareces preocupado” e eu respondo “Não é nada”.

Estou preocupado com uma coisa e um colega diz-me “pareces preocupado” e eu respondo “Sim estou preocupado. Obrigado por perguntares”.

6.

Estou a falar muito alto com um amigo e outro colega diz-me para falar mais baixo porque estou a incomodar e eu paro logo de falar.

Estou a falar muito alto com um amigo e outro colega diz-me para falar mais baixo porque estou a incomodar e eu respondo “Desculpa, vou falar mais baixo” e começo a falar mais baixo.

Estou a falar muito alto com um amigo e outro colega diz-me para falar mais baixo porque estou a incomodar e eu respondo “Se não te agrada, vai-te embora” e continuo a falar alto.

7.

Um colega meu, que é muito irritante fez uma coisa que me aborreceu e eu grito-lhe “és um parvo, detesto-te”.

Um colega meu, que é muito irritante fez uma coisa que me aborreceu, mas não digo nada.

Um colega meu, que é muito irritante fez uma coisa que me aborreceu e eu respondo “Estou zangado, não gostei nada do que fizeste”.

8.

Um colega tem um jogo que eu gostava de usar e digo “Dá-me já o jogo!”.

Um colega tem um jogo que eu gostava de usar, mas não lhe peço emprestado.

Um colega tem um jogo que eu gostava de usar. Digo que gosto muito do jogo que ele tem e se ele me pode emprestar.

Escolhe só uma frase de cada grupo.

9.

No meu grupo de amigos estão a falar sobre um assunto de que gosto muito, gostava de participar, mas fico calado.

No meu grupo de amigos estão a falar sobre um assunto de que gosto muito. Chego ao pé deles e digo “você não percebe nada disto, quem percebe sou eu!”.

No meu grupo de amigos estão a falar sobre um assunto que gosto muito, gostava de participar então espero uma oportunidade para poder dar a minha opinião.

10.

No recreio vejo alguém a cair, riu-me e digo “olha por onde andas “.

No recreio vejo alguém a cair vou ter com ele e pergunto “Estás bem? Precisas de ajuda?”

No recreio vejo alguém a cair, mas não faço nada.

11.

Rompi um livro e puseram as culpas no meu colega, mas eu não digo nada.

Rompi um livro e puseram as culpas no meu colega, mesmo assim digo que fui eu.

Rompi um livro e puseram as culpas no meu colega, mas não quero saber “Eles é que estão a errar ao culpá-lo a ele”.

Obrigado pela tua colaboração



Anexo II

Consentimentos informados
dirigidos às escolas e aos
encarregados de educação



Universidade dos Açores

Ex.mo (a) Senhor (a) Presidente do Concelho Executivo da Escola A:

No âmbito do 2º ciclo de estudos em Psicologia da Educação, da Universidade dos Açores enquadrado no projecto de dissertação, Mónica Martins encontra-se a realizar, sob orientação da Doutora Suzana Caldeira e Doutora Célia Carvalho, um estudo sobre a promoção das relações interpessoais em contexto escolar, nomeadamente as relações entre pares como forma de contribuir para um bom clima escolar.

Concretamente este estudo pretende avaliar a eficácia de um programa de intervenção em competências sociais (assertividade) e emocionais (regulação emocional) em crianças do 3º ano do 1º ciclo do ensino básico.

A eficácia do programa será testada através de três questionários que avaliam as dimensões em análise (assertividade, regulação emocional, comportamentos em contexto escolar).

Neste quadro, gostaria de solicitar a Vossa colaboração, nomeadamente, através da autorização de aplicação dos referidos questionários a turmas do 3º ano do 1º ciclo do ensino básico.

Saliento que as respostas dadas aos questionários são confidenciais e destinam-se exclusivamente para fins académicos e de investigação pelo que os resultados serão analisados em grupo e não individualmente.

Manifesto desde já a minha disponibilidade para qualquer informação adicional sobre este estudo. Agradecendo antecipadamente a Vossa colaboração, apresento os melhores cumprimentos.

Angra do Heroísmo, 16 de Abril de 2012

Mónica Martins

Ex.mo (a) Senhor (a) Presidente do Concelho Executivo



Universidade dos Açores

Ex.mo (a) Senhor (a) Encarregado (a) de Educação:

No âmbito do 2º ciclo de estudos em Psicologia da Educação, da Universidade dos Açores enquadrado no projecto de dissertação, Mónica Martins encontra-se a realizar, sob orientação da Doutora Suzana Caldeira e Doutora Célia Carvalho, um estudo sobre a promoção das relações interpessoais em contexto escolar, nomeadamente as relações entre pares como forma de contribuir para um bom clima escolar.

Concretamente este estudo pretende avaliar a eficácia de um programa de intervenção em competências sociais (assertividade) e emocionais (regulação emocional) em crianças do 3º ano do 1º ciclo do ensino básico.

A eficácia do programa será testada através de três questionários que avaliam as dimensões em análise (assertividade, regulação emocional, comportamentos em contexto escolar).

Neste quadro, gostaria de solicitar a Vossa colaboração, nomeadamente, através da autorização de participação do vosso educando no preenchimento dos referidos questionários e participação no referido programa.

Saliento que as respostas dadas aos questionários são confidenciais e destinam-se exclusivamente para fins académicos e de investigação pelo que os resultados serão analisados em grupo e nunca individualmente.

Manifesto desde já a minha disponibilidade para qualquer informação adicional sobre este estudo. Agradecendo antecipadamente a Vossa colaboração, apresento os melhores cumprimentos.

Ponta Delgada, 1 de Março de 2012

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

_____ tomei conhecimento e autorizo que o meu educando participe no preenchimento dos questionários e no programa de intervenção no âmbito do estudo de promoção de relações interpessoais (relações entre pares) em contexto escolar, que será realizado por Mónica Martins sob a orientação da Doutora Suzana Caldeira e Doutora Célia Carvalho, no âmbito do 2º ciclo de estudos em Psicologia da Educação, da Universidade dos Açores.

Ponta Delgada, ____ de _____ de 2012

Assinatura

Anexo III

Descrição do programa de intervenção

Módulo da Assertividade

Sessão 1 - “O Dentuças e a assertividade”

Duração: 45 min. Participantes: aproximadamente 80 crianças

Iniciou-se a sessão com o recurso a um *brainstorming* acerca da palavra assertividade, de modo a compreender os conhecimentos das crianças relativos a este conceito.

As crianças verbalizaram não saber o que era a assertividade, nem o que era ser assertivo, verificando-se, assim, que as crianças não tinham a noção do conceito em si.

De seguida foi explicado o que era a assertividade, tendo a explicação sido seguida da apresentação de um vídeo com a história do “*Dentuças*”. Esta história aborda os diferentes estilos comunicativos: o agressivo, o passivo e o assertivo. Ao longo da história existem alguns momentos de decisão que implicam uma atitude por parte do *Dentuças*.

A história serve para explorar os estilos comunicacionais dominantes em cada uma das personagens. Nestes diferentes, as crianças souberam identificar algumas das suas principais características dizendo que a personagem da *Doninha* (estilo comunicacional agressivo) era “*má*”, “*mandona*”, “*sempre zangada*”, “*querendo tudo à sua maneira*”. Para a personagem do *Dentuças* (estilo comunicacional passivo) conseguiram ver que estava “*sempre com medo*” e que “*nunca dizia não*”.

Partiu-se destas identificações para perguntar à criança se o *Dentuças* agiu de maneira correcta nunca dizendo o que pensava e o que sentia, ou seja, porque não foi assertivo e de que maneira ele poderia proceder.

No fim foi apresentado o vídeo sobre o *Asserti*, personagem relativa à assertividade, que explicava que era especialista em várias coisas, uma vez que conseguia defender a sua posição (dizendo aquilo que pensa e sente), respeitando a posição do outro (sem os magoar e tendo em conta o ponto de vista do outro), sabendo dizer não quando necessário.

A sessão foi finalizada com questões relativas à avaliação da actividade, se as crianças tinham gostado, se tinham dúvidas e do que tinham gostado mais e porquê.

Foi dado a cada criança um separador de livro com as personagens destinadas a cada estilo comunicativo, como forma de actuar como “auxiliar de memória” daquela actividade.

Figura 1. Separadores de livros



Sessão 2 - “Os guarda-costas do Asserti”

Duração: 45 min. Participantes: aproximadamente 80 crianças

Iniciou-se a sessão relembrando os conteúdos principais da sessão anterior. De seguida foi passado o vídeo do *Passi* e o *Agri*. Este vídeo serviu para introduzir as personagens do *Passi* que corresponde ao estilo passivo e o *Agri*, que diz respeito ao estilo agressivo, servindo estas personagens para caracterizar cada estilo comunicativo.

O impacto foi bom, na medida em que as crianças perceberam as características de cada um e até identificaram cada personagem (*Agri* e o *Passi*) com as personagens da história do *Dentuças* da sessão anterior. As crianças referiram que o “*Dentuças* é o *Passi*” e a “*Doninha* é o *Agri*”.

No fim do vídeo foi perguntado se algum deles já tinha sido atacado pelo *Agri* e pelo *Passi*. Uma vez mais denotou-se a compreensão das crianças sobre os conceitos já trabalhados e a ligação que fizeram com a sua realidade, isto é, com as suas vivências.

Estas personagens foram apresentadas como sendo guarda-costas do *Asserti*, isto é, as três personagens são vistas como uma equipa na qual o *Asserti* é o líder, mas nem sempre o *Asserti* consegue liderar, então aparece o *Agri* ou o *Passi* que ajudam o *Asserti* a actuar em função das características da situação.

Depois foi efectuado o jogo do júri. Foi dada a cada uma das crianças uma imagem com cada uma das personagens como se fosse uma placa de votação, logo de seguida foi passado um power point com diferentes situações que implicavam um

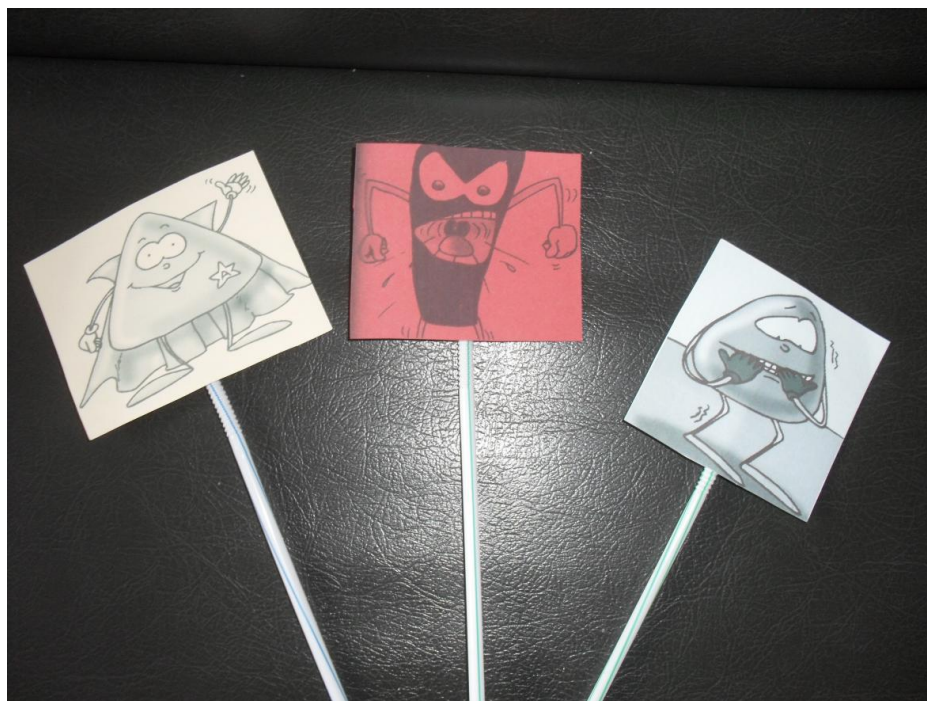
estilo comunicativo específico, as crianças levantaram a imagem da personagem que acharam estar implícita na situação. As crianças tinham que levantar a imagem da personagem que achassem estar implícita na situação.

É de salientar que algumas situações do power point pretendiam que a criança percebesse que o estilo assertivo é o mais ajustado, mas que em determinadas situações, ser passivo ou agressivo é uma forma funcional de comunicar.

Nestas situações as crianças identificaram correctamente as personagens implicadas, o Asserti em conjunto com a outra personagem consoante a situação.

No final da sessão foram oferecidas às crianças as imagens utilizadas no jogo do júri.

Figura 2. Personagens do jogo “o júri”



Sessão 3 - “A panela de pressão”

Duração: 45 min. Participantes: aproximadamente 80 crianças

Iniciou-se a sessão com um breve resumo da sessão anterior. Seguidamente passou-se o vídeo da “Panela de Pressão”. Este vídeo utiliza a metáfora da panela de pressão para explicar melhor as componentes relativas aos estilos de comunicação, ou seja, a componente fisiológica, a cognitiva, afectiva e a comportamental.

Esta ligação é feita através de: a) uma situação desencadeadora de uma resposta; b) que despoleta uma resposta fisiológica, ou seja, como fica o nosso corpo (com muita ou pouca pressão); c) como nos sentimos em relação aquela situação e o que pensamos, como se chama aquilo que sentimos e pensamos (Frio, quente ou a

ferver), ou seja, nesta etapa estão presentes as emoções e os pensamentos; d) referente à componente comportamental, como é manifesta a resposta naquela situação, ou seja, como se pode dizer ou transmitir o que se pensa e sente, através: do estilo comunicacional assertivo, como o Asserti (ir deixando sair o vapor aos poucos), do estilo comunicacional passivo, como o Passi (fecha a tampa e vai acumulando tudo), e do estilo comunicacional agressivo como o Agri (Salta logo a tampa por tudo e por nada, começando logo a chiar).

Logo de seguida foi feito o jogo do adivinha “*qual é a panela, qual é ela*”. Este jogo foi feito através de um powerpoint que continha diversas situações nas quais eram utilizadas as metáforas da panela de pressão, agora relacionadas cada um dos estilos comunicativos, sendo que as crianças respondiam com mímica, ou seja, fazendo a expressão facial e corporal característica de cada personagem/estilo.

No fim da sessão foi oferecido a cada criança um crachá (anexo 8) com a figura do líder da equipa, o Asserti.

Módulo 2 – Promoção das competências emocionais - regulação emocional¹

Sessão 1 “Vamos conhecer as emoções agradáveis e desagradáveis e vamos afiná-las”

Duração: 45 min. Participantes: aproximadamente 80 crianças

A sessão iniciou-se com a explicação de que iríamos iniciar um novo módulo e que ao longo das próximas sessões iríamos falar sobre as emoções.

De seguida foi passado um vídeo onde se explicava que todos sentimos emoções que nos são agradáveis e ou outras que são desagradáveis. Também foi explicado que o que pode ser agradável para uns pode ser desagradável para outros, ou seja, não sentimos todos da mesma maneira perante a mesma situação, tendo as crianças dado exemplos práticos destas situações. De seguida foi feito o exercício de identificação das emoções agradáveis e desagradáveis em diferentes situações dando oportunidade às crianças para que assimilassem ainda melhor o facto de que todos sentimos de maneira diferente para a mesma situação, uma vez que para algumas situações descritas as crianças assinalaram uma ou duas emoções diferentes.

Depois deste exercício foi passado outro vídeo sobre “*O Fofo, o Robas e o Chias*”. Este vídeo tinha o intuito de mostrar às crianças que nem tudo o que sentimos

é adequado (nem sempre o que sentimos nos ajuda), às vezes sentimos emoções que podem não estar adequadas (desafinadas) e daí não serem nossas amigas.

Para tal, a personagem do Robas era um robot, ou seja, não sentia nada, nem as coisas boas, nem as coisas más (por exemplo não se defendia do perigo porque não sentia medo), a personagem do Chias era muito exagerado, sentia tudo de maneira exagerada e por fim o Fofo, que tudo o que sentia era adequado às situações.

A partir da história do Fofo, Robas e Chias, fez-se um exercício do afinador das emoções. Este afinador tinha a forma de cartaz, cujo afinador se assemelhava a um relógio cujos números, neste caso, correspondiam a várias emoções e pensamentos típicos acompanhantes das emoções.

Este exercício convidou as crianças a afinar as emoções que estavam desreguladas nas situações que foram apresentadas através de powerpoint. As crianças analisaram a situação identificando a emoção e o pensamento típico desregulado e propuseram uma outra forma (mais adaptativa) de pensar sobre aquela situação e emoção, rodando os ponteiros para o pensamento e emoção que acharam mais adequado, de seguida discutiu-se com a turma as escolhas feitas.

As crianças gostaram em particular deste jogo, pois todas queriam participar e dar o seu contributo/testemunho, contando à turma alguma situação que se tivesse passado com elas e que necessitasse de ser regulada. Este cartaz foi deixado na sala de aula de cada turma, para que, sempre que o desejassem, pudessem recorrer ao afinador. Este mostrou ser um bom instrumento para os professores no trabalho com as emoções.

Figura 3. Jogo o Afinador das Emoções



Sessão 2 – “A alegria com a Esponjinha, o Açucarinho e o Ri-te Ri-te”

Duração: 45 min. Participantes: aproximadamente 80 crianças

Iniciou-se a sessão fazendo um resumo do que foi falado na sessão anterior e esclarecendo os alunos acerca do que iríamos falar na sessão actual.

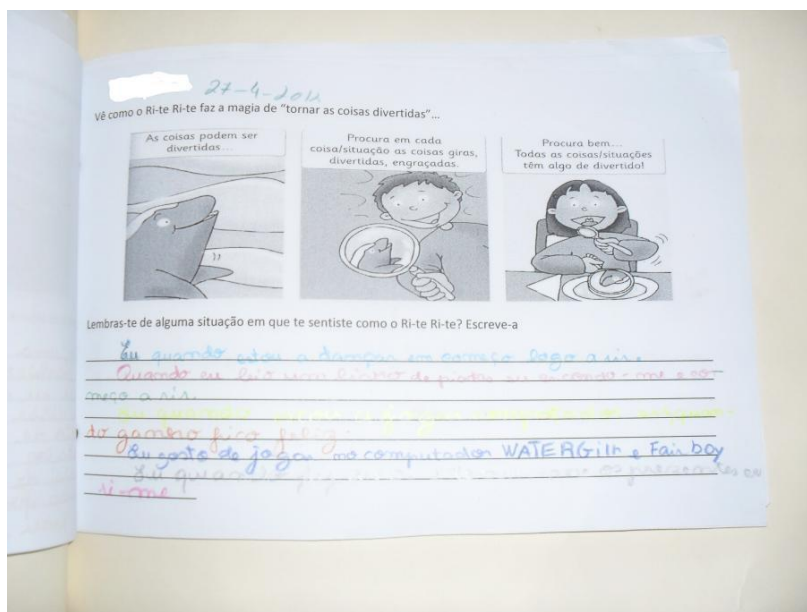
De seguida foi passado o vídeo da Esponjinha e o Açucarinho com o intuito de passar às crianças a ideia de que as pessoas são diferentes, daí gostarem de coisas diferentes e terem diferentes actividades que lhes dão prazer ou que os fazem sentir emoções positivas.

Depois foi passada, em vídeo, a história do Ri-te Ri-te e a alegria. Esta história trabalha a ideia de que sentir alegria depende de nós, se estivermos sentados sem nada fazer à espera que ela venha ter connosco ela não vem.

É também de retirar que esta história faz com que as crianças vejam que, mesmo quando estamos a trabalhar ou a fazer coisas importantes, existe sempre algo de positivo ou que nos podemos divertir de alguma maneira.

Na última parte da sessão foi pedido às crianças para ajudarem na construção de um livro sobre a alegria ilustrada com experiências delas próprias. Assim foi dada a cada criança uma ficha na qual era pedido que escrevessem alguma situação em que já se tivessem sentido como o Ri-te, Ri-te.

Figura 4. Exemplo do livro sobre a Alegria



Sessão 3 - “A raiva e o Patudo”

Duração: 45 min. Participantes: aproximadamente 80 crianças

No início da sessão foi entregue à turma o livro feito com as experiências dos alunos. Todos ficaram curiosos e todos queriam ler o livro ao mesmo tempo. A opção de fazer um livro para a turma prendeu-se com o facto de pretendermos transmitir às crianças a ideia de que todos podemos aprender uns com os outros e também para as ajudar a perceber aquilo que os outros gostam ou não gostam e a maneira que têm de lidar com as situações. Este livro pretendeu também servir para ajudar a lembrar a sessão, assim, sempre que as crianças quiserem lembrar do que fizemos na sessão

da alegria vão consultar o livro e observar nas legendas os principais pontos abordados sobre a alegria.

Foi passado um vídeo do Pato Donald no qual ele teve um grande acesso de raiva, partindo tudo à sua volta e deixando a Daisy chateada. Neste vídeo, o Donald vai fazer um curso de controlo da raiva com diversas técnicas, para saber lidar melhor com esta emoção.

Esta história foi escolhida porque todos gostam da personagem mencionada e porque ilustrava bem a componente fisiológica da raiva e algumas estratégias a utilizar, por exemplo o respirar fundo ou contar até 10.

De seguida foi passado o vídeo com a história do *Patudo*, um pato que andava sempre zangado, mas que aprendeu estratégias para regular a raiva.

Posteriormente à identificação da componente fisiológica da raiva a partir da história, também se procedeu à identificação da componente cognitiva da raiva e possíveis estratégias cognitivas de regulação da raiva.

A componente cognitiva da raiva foi trabalhada através dos seus pensamentos típicos (o “preto e branco” e o “convencido”) que podem ser substituídos, como forma de a regular. Esta substituição deve ser feita por pensamentos do tipo do “positivo”, o “relaxado” e dos “três-olhos”, que são aliados da calma.

Na última parte da sessão foi feito o exercício da construção do livro referente à raiva. Para isso as crianças tiveram de preencher uma ficha com uma situação em que tenham ficado com raiva, indicando como ficou o seu corpo, o que pensaram e o que sentiram.

Nesta última componente do exercício, referente à forma como se sentiram foi onde se notou maior dificuldade de compreensão por parte das crianças.

Sessão 4 – “A Trombinhas a vencer o medo”

Duração: 45 min. Participantes: aproximadamente 80 crianças

No início da sessão foi entregue a turma o livro da raiva.

Foi apresentado um vídeo do Pato Donald sobre o medo e de seguida o vídeo com a história do “Trombinhas a vencer o medo”. Este último vídeo conta a história de uma elefanta que era controlada pelo medo, mas que com um conjunto de diferentes ferramentas, conseguiu vencê-lo. Nesta história são igualmente identificadas as componentes fisiológica e cognitiva do medo.

Foi também explicada às crianças a importância de sentir o medo e o porquê de ele ser nosso amigo. Porque nos faz defender dos perigos.

Foi feito um exercício que pretendeu mostrar como a Trombinhas poderia vencer o medo, através da identificação de pensamentos do tipo (“ai-jesus”, “chorinhas” e a preguiça”) e chamando o corajoso (com pensamentos do tipo “positivo”, “três-olhos”, “craque”, “relaxado”).

Foi igualmente feito o exercício da construção do livro referente ao medo, tendo as crianças preenchido uma ficha com uma situação em que tenham ficado com medo, como ficou o corpo delas, o que pensaram e o que sentiram.

O que é de retirar desta sessão, é o facto de se ter constatado que o pensamento de que o expressar algumas emoções, tais como o medo ou a tristeza é sinónimo de fraqueza e vergonha e ainda, tema de chacota e gozo. Esta pensamento, para além de continuar enraizado, continua a ser transmitido às gerações mais novas. Esta asserção é reforçada pela verbalização de uma aluna que no decorrer da actividade de construção do livro sobre o medo, me veio dizer que tinha medo do escuro, mas que tinha vergonha de escrever isso porque depois “os colegas vão gozar comigo”.

Sessão 5 – “ O Cui-Cui e a tristeza”

Duração: 45 min. Participantes: aproximadamente 80 crianças

No início da sessão foi entregue à turma o livro do medo. Foi apresentado um vídeo com a história do “Cui-Cui a vencer a tristeza” que conta a história de um porquinho que estava triste porque não havia bolotas, ou seja, não podia ter aquilo que queria de imediato e por causa disso andava sempre triste, com a ajuda do seu amigo Rui-Rui aprendeu estratégias para regular a tristeza. Nesta história foram igualmente identificadas as componentes fisiológica e cognitiva da tristeza.

Também foi explicado às crianças, que apesar, de se pensar que ficar triste é uma coisa má, a tristeza detém uma função importante para o nosso funcionamento. Sentir tristeza faz-nos integrar ou reequilibrar em função de algo que aconteceu, possui a função de fortalecer os laços sociais, pois quando estamos tristes, por vezes, procuramos companhia e/ou ajuda nas pessoas que mais gostamos ou que nos são próximas, e ainda a tristeza permite que se reflecta sobre algo que correu mal e que despoletou essa emoção.

Foi feito um exercício de como o Cui-Cui poderia vencer a tristeza, através da identificação de pensamentos do tipo (“ai-jesus”, “preto e branco”, “deita-abaixo”) e chamando a alegria (com pensamentos do tipo “positivo”, “três-olhos”, “craque”, “relaxado”).

Foi igualmente feito o exercício da construção do livro referente à tristeza, tendo as crianças preenchido uma ficha com uma situação em que tenham ficado tristes, como ficou o corpo delas, o que pensaram e o que sentiram.

No final deste programa de intervenção socio-emocional foi entregue a cada criança um mapa do tesouro representativo dos conceitos que fomos trabalhando ao longo das sessões (através das personagens Agri, Passi, Asserti e com os representantes da alegria, raiva, medo e tristeza) e um diploma de participação.

Figura 5. Mapa do Tesouro

