

Ângela Daniela Moreira Pinto

Competências Sociais, Problemas de Comportamento e Competências

Acadêmicas: Um estudo no 2º Ciclo do Ensino Básico



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2015

Ângela Daniela Moreira Pinto

Competências Sociais, Problemas de Comportamento e Competências

Acadêmicas: Um estudo no 2º Ciclo do Ensino Básico



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2015

Ângela Daniela Moreira Pinto

**Competências Sociais, Problemas de Comportamento e Competências
Acadêmicas: Um estudo no 2º Ciclo do Ensino Básico**

(Ângela Daniela Moreira Pinto)

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade
Fernando Pessoa como parte dos requisitos para
obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Ramo:
Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária, sob
a orientação da Professora Doutora Susana Marinho.

RESUMO

O comportamento social corresponde ao conjunto de ações, atitudes e pensamentos que o indivíduo apresenta em relação à comunidade, aos indivíduos com que interage e a si próprio. As competências sociais assumem uma importância decisiva no 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 (Baptista, Monteiro, Silva, Santos & Sousa, 2011).

Os 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 antissociais, agressividade, delinquência e ao consumo de substâncias (Baptista et al., 2011; Lopes et al., 2006).

Neste estudo, de abordagem quantitativa, pretendeu-se investigar a relação entre as variáveis género, idade, realização escolar e as competências sociais, os problemas de comportamento e competência académica e analisar a influência de um programa estruturado e promotor de competências sociais, aplicado a um grupo de 49 alunos do 2º ciclo do ensino básico nas habilidades sociais, nos problemas de comportamento e competência académica.

Foi administrada a *Escala de Competências Sociais K-6: Forma para Professores* (Lemos & Meneses, 2002) em dois momentos distintos: antes e depois da aplicação do programa de competências sociais.

Os resultados encontrados indicam, na perspetiva dos professores, que alunos de 5º e 6º ano não se diferenciam quanto às Habilidades Sociais (HS), Problemas de Comportamento (PC) e Competência Académica (CA); não parecem existir diferenças nas HS e nos PC

entre rapazes e raparigas; os resultados indicam que alunos mais velhos parecem apresentar menos HS e mais PC; as HS e os PC parecem associar-se à realização escolar e alunos com valores mais elevados nos PC apresentam resultados escolares mais baixos; parecem existir melhorias nas HS e uma diminuição dos PC com a implementação do programa de intervenção, contudo não foram assinaladas diferenças relativas à CA.

Palavras-Chave: Competências Sociais; Problemas de Comportamento; Competência Académica.

ABSTRACT

Social behavior corresponds to the set of actions, attitudes and thoughts that the person has in relation to the community, to individuals with which he interacts and to himself. Social skills play a decisive role in human development, since they are related not only with peer relations, but also with the academic and professional success and the psychosocial adjustment (Baptista, Monteiro, Silva, Santos & Sousa, 2011).

Deficits in social skills can lead to difficulties in social acceptance, learning difficulties, psychological maladjustment in childhood, mental health problems in adolescence and adulthood, learning disabilities, increased risk of developing anti-social behavior, aggression, delinquency and substances abuse (Baptista et. al., 2011; Lopes et. al., 2006).

This quantitative study of aims to investigate the relationship between gender, age, school achievement and social skills, behavior problems and academic competence as well as the influence of a structured program of social skills, applied to a group of 49 students of the 2nd Cycle of Basic Education, in social skills, behavior problems and academic competence. The *Social Skills Scale K6: Form for Teachers* (Lemos & Meneses, 2002), was administered before and after the implementation of the social skills program.

The results show that, from teachers perspective, students from 5th and 6th grade do not differ in Social Skills (SS), Behavior Problems (BP) and Academic Competence (AC); there seems to be no differences in the SS and BP between boys and girls; the results indicate that, older students seem to show less SS and more BP; there seems to be a relationship between SS and BP regarding school achievement, the students with higher BP showing lower academic results; there seems to be improvements in the SS and a decrease in BP with the implementation of the intervention program, but were not marked differences related to AC.

KeyWords: Social Skills; Behavior Problems; Academic Competence.

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Susana Marinho (UFP), pela sua excelente orientação, pelo apoio e por fazer parte do meu desenvolvimento académico e pessoal, através de todos os seus ensinamentos. Obrigada por toda a ajuda, pelo encorajamento, pela disponibilidade, pelos conhecimentos que me foram transmitidos e pela oportunidade que me proporcionou em realizar este estudo.

Um muito obrigada à Universidade Fernando Pessoa, pelo acolhimento e pela formação que me proporcionou ao longo destes anos. A todos os colaboradores e docentes, o meu Muito Obrigada!

Agradeço à Direção do Agrupamento Vertical de Escolas de Paços de Ferreira, por me receberem de forma acolhedora, por me autorizarem na recolha dos dados e incentivarem na conclusão desta fase final do meu percurso académico.

A todos os alunos que aceitaram participar nas atividades e no programa desenvolvido, porque sem vocês nada disto seria possível. Obrigada pelo carinho, empenho, dedicação e por sempre acreditarem no meu trabalho.

A todos os meus colegas que me acompanharam ao longo deste percurso académico.

Aos meus pais António e Gracinda e à minha irmã Beatriz, pelo amor e apoio incondicional, pela esperança que depositaram em mim, por me terem apoiado ao longo deste projeto e terem tornado possível o meu sonho. *Amo-vos para sempre!*

Ao meu namorado Adriano, por tolerar com paciência o meu cansaço, as minhas ausências e as minhas angústias, por todo o amor que me deu forças para continuar a prosseguir o meu sonho.

A toda a minha família por estarem sempre presentes e contribuírem para o meu desenvolvimento pessoal, social e académico. Obrigada a todos!

À minha querida amiga Anabela que acompanhou todo o meu percurso académico com a qual partilhei alegrias, tristezas, angústias e conquistas, e que terá sempre um lugar especial na minha vida. Adoro-te!! Obrigada por tudo!

Às minhas amigas Sara e Marta por proporcionarem momentos de diversão, encorajando-me a continuar toda esta caminhada.

A todos, muito obrigada!

ÍNDICE GERAL

RESUMO	i
ABSTRACT	iii
AGRADECIMENTOS	iv
ÍNDICE DE TABELAS	
Tabela 1 Caracterização da amostra	43
Tabela 2 Consistência interna da ECS K-6	50
Tabela 3 Teste Normalidade de Shapiro-Wilk para as Subescalas e para a Escala Total (Pré-Teste)	51
Tabela 4 Teste Normalidade de Shapiro-Wilk para as Subescalas e para a Escala Total (Pós-Teste).....	51
Tabela 5 Diferenças nas HS, PC e CA entre os alunos de 5º e 6º ano (Pré-Teste).....	53
Tabela 6 Diferenças nas HS, PC e CA entre os alunos de 5º e 6º ano (Pós-Teste)	55
Tabela 7 Diferenças de gênero nas HS e nos PC (Pré-Teste).....	56
Tabela 8 Diferenças de gênero nas HS e nos PC (Pós-Teste)	57
Tabela 9 Relação entre as HS e PC e a Idade (Pré-Teste).....	58
Tabela 10 Relação entre as HS e PC e a Idade (Pós-Teste)	59
Tabela 11 Teste Normalidade de Shapiro-Wilk para a Realização Escolar	60
Tabela 12 Relação entre as HS e PC e a Realização Escolar	60
Tabela 13 Diferenças nas HS dos alunos de 5º e 6º ano (Pré e Pós-Teste)	61
Tabela 14 Diferenças nos PC dos alunos de 5º e 6º ano (Pré e Pós-Teste)	62
Tabela 15 Diferenças na CA de alunos de 5º e 6º ano (Pré e Pós-Teste)	63
Tabela 16 Relação entre CA e Realização Escolar.....	63

INTRODUÇÃO	1
Parte I.- Enquadramento Teórico	4
Capítulo I - Competências Sociais	5
1.1. Delimitação de Conceitos	5
1.2. Modelos explicativos das competências sociais	7
1.3. Desenvolvimento de competências sociais nas escolas	9
1.4. Estilos de comunicação.....	12
1.5. Modelos explicativos dos défices de competências assertivas	14
1.6. Competências sociais e relação com o grupo de pares	16
1.7. Modelos e técnicas de treino de competências sociais em contexto escolar	19
Capítulo II – Competências Sociais, Problemas de Comportamento e Desempenho Académico	25
2.1. Problemas de comportamento e desempenho académico.....	26
2.2. Habilidades/Competências Sociais e desempenho académico	28
Parte II.- Estudo Empírico	35
1. Justificação do estudo	36
2. Objetivos da investigação	37
3. Hipóteses de investigação	38
4. Método	39
4.1. Participantes.....	41
4.2. Instrumento	44
4.3. Procedimento	46
5. Resultados	49

5.1. Qualidades Psicométricas da Escala de Competências Sociais K-6: Forma para Professores	49
5.2. Competências Sociais, Problemas de Comportamento e Resultados Escolares	50
6. Discussão dos resultados	64
Conclusão	70
Referências	75

Anexos

Anexo I – Questionário Sociodemográfico.

Anexo II – Parecer da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa.

Anexo III – Parecer da Direção Geral de Educação.

Anexo IV – Pedido de autorização para a utilização da ECS K-6.

Anexo V – Documento para o Conselho Pedagógico do Agrupamento.

Anexo VI – Autorização Pais/Encarregados de Educação.

Anexo VII – Folha de presenças.

Anexo VIII – Agendamento de reunião com os Pais/Encarregados de Educação.

Anexo IX – Atividades Programa de Intervenção nas Competências Sociais (Ângela Pinto, 2014).

INTRODUÇÃO

A importância de interações sociais satisfatórias é reconhecida pelos profissionais da área das Ciências Humanas e Sociais nos mais diversos campos de atuação e em diferentes orientações teóricas, como sendo um fator do desenvolvimento infantil, da saúde, da satisfação no trabalho, no exercício da cidadania e da qualidade de vida comunitária (Del Prette & Del Prette, 1996).

As habilidades sociais são comportamentos desejáveis que habilitam a pessoa a interagir com o outro de modo que as necessidades sejam satisfeitas e satisfaçam as expectativas dos que o rodeiam. Estes comportamentos incluem não só a verbalização como também a expressão facial, a postura, o contacto visual, gestos, aparência física e entre outras. Assim, as habilidades sociais podem ser consideradas como imprescindíveis para o desenvolvimento socioemocional e o ajustamento do indivíduo (Del Prette & Del Prette, 2001).

Os principais contextos para o desenvolvimento destas habilidades são a família, a escola e o grupo de amigos. A família é o primeiro grupo social a que o indivíduo pertence, oferecendo modelos de comportamento e modelação da conduta social através de práticas disciplinares. Os pais costumam funcionar como modelos, devendo estar sensíveis aos sinais emitidos pela criança, dando-lhes condições de obter êxitos em relação a seus comportamentos adaptativos (Del Prette & Del Prette, 2010).

A escola completa o quadro das influências mais significativas sobre o comportamento infantil e contribui de diversos modos para a formação do indivíduo por meio de desenvolvimento de comportamentos, habilidades e valores etc (Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante & Del Prette, 2006).

O campo teórico-prático do Treino de Habilidades Sociais, para além da aplicação em intervenções individuais e grupais, tem sido pertinente na realização de pesquisas de modo a estudar as relações existentes entre este conceito e as múltiplas variáveis existentes bem como compreender as várias formas de intervenção e avaliação da eficácia das mesmas (Silva, Del Prette & Del Prette, 2000).

O treino das habilidades sociais através de programas estruturados é entendido como um conjunto de atividades planificadas que estruturam os processos de aprendizagem, sendo orientados por um terapeuta que procura ampliar/melhorar as habilidades sociais que possam ser deficitárias, desenvolver habilidades sociais novas e diminuir/extinguir comportamentos desajustados (Del Prette & Del Prette, 2010).

A literatura tem vindo a mostrar a influência que as habilidades sociais e os problemas de comportamento podem ter no desempenho académico, sendo que a qualidade das relações estabelecidas no contexto escolar pode afetar, positiva ou negativamente, as interações sociais e o processo de ensino-aprendizagem (Del Prette & Del Prette, 2005).

Deste modo, tendo como base as considerações teóricas e empíricas face às competências sociais, problemas de comportamento e competência académica, considera-se que a análise destas variáveis pode contribuir para uma melhor compreensão da sua influência e relação.

Os objetivos principais deste trabalho são: analisar diferenças entre alunos do 5º e 6º ano relativamente às habilidades sociais, os problemas de comportamento e competência académica; verificar a associação entre as competências sociais e problemas de comportamento e as variáveis género, idade e realização escolar; verificar os efeitos da implementação de um programa de intervenção nas competências sociais, nos problemas de comportamento e na competência académica.

Assim, a presente dissertação é constituída por duas partes: parte I- Enquadramento teórico e a parte II- Estudo empírico. O enquadramento teórico encontra-se dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo é dedicado à revisão de literatura sobre os principais conceitos e dos modelos explicativos das competências sociais e a sua relação com o contexto escolar. No segundo capítulo apresenta-se uma revisão de vários estudos sobre as interrelações entre as competências sociais, os problemas de comportamento e a realização escolar.

A segunda parte deste trabalho remete para o estudo empírico com a apresentação das opções metodológicas, participantes, instrumentos e procedimentos, seguindo-se a apresentação e discussão dos resultados.

Na conclusão são apontados os resultados mais relevantes do estudo, as limitações e constrangimentos encontrados ao longo da investigação e propostas para pesquisas futuras.

Parte I.- Enquadramento Teórico

Capítulo I - Competências Sociais

1.1. Delimitação de Conceitos

O conceito de 'competência' tem sido utilizado em diversos contextos e com utilizações muito distintas, originando interesse em várias áreas. O termo competência, começa progressivamente a aplicar-se no âmbito escolar, apoiando-se nos saberes teóricos e/ou práticos (Dias, 2010). Segundo Boterf (2003) e Perrenoud, (2000, 2001) a competência, manifesta-se na ação ajustada diante de situações complexas, mutáveis, imprevisíveis e sempre singulares.

Em diferentes áreas de estudo, como na Sociologia, na Educação e na Psicologia, tem-se procurado explicar e interpretar o conceito de competência, que emerge como alternativa à capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade e conhecimento e, ainda, que é a competência que permite ao sujeito enfrentar e regular, adequadamente, um conjunto de tarefas e de situações (Dias, 2010).

De acordo com Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn, (2006) definir um conceito uniforme de competências sociais parece não ser consensual, pois competência, habilidade ou capacidade são conceitos que se cruzam, mas não são iguais.

O conceito “*social competence*” (competência social) tem sido utilizado por alguns autores como sinónimo do conceito “*social skills*” (habilidades sociais). As definições apresentadas para estes dois conceitos vão na direção de que “*social competence*” é mais abrangente, englobando em si o conceito de “*social skills*”. Deste modo, os dois conceitos não se equivalem pois as habilidades sociais referem-se à existência de diferentes comportamentos sociais do sujeito para lidar de maneira adequada com as situações interpessoais. Por outro lado, caracteriza-se a competência social num sentido mais

avaliativo, ou seja, qualifica a capacidade do desempenho do sujeito na organização de pensamentos, sentimentos e ações em função dos seus objetivos e valores, articulando-os com as necessidades do meio onde está inserido. Sendo este conceito caracterizado como avaliativo, implica o uso de instrumentos de avaliação baseado em critérios, sendo eles: o alcance dos objetivos da interação; a manutenção ou melhoramento da auto-estima; a manutenção ou melhoramento da qualidade da relação; maior equilíbrio entre os ganhos e as perdas entre pares e respeito e ampliação dos direitos humanos básicos (Bolsoni-Silva, Del Prette, Montanher, Bandeira, & Del Prette, 2006; Del Prette & Del Prette, 2001).

Por outro lado, o termo ‘desempenho social’ refere-se à concretização de um comportamento ou sequência de comportamentos numa situação social. Na dinâmica das relações sociais, as habilidades sociais fazem parte dos componentes de um desempenho social, permitindo dizer que comportamento e desempenho social ou interpessoal são termos equivalentes a habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2006). Possuir um bom repertório de habilidades sociais não garante um desempenho socialmente competente pois, a pessoa pode apresentar dificuldades na descodificação dos estímulos do ambiente o que poderá resultar na apresentação de comportamentos desajustados à situação social (Villas Boas, Silveira & Bolsoni-Silva, 2005).

Para Lemos e Meneses (2002), a competência social é um construto multidimensional e interativo que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano de um modo geral e no funcionamento e adaptação do sujeito em contextos específicos.

Para McFall (1976) o conceito de competência social relaciona-se com o déficit de comportamento, não apenas na ausência de um comportamento específico, mas também quando um comportamento emitido em direção a um determinado objetivo não atinge certos índices de competência. Essa competência é definida por McFall (1976) como a

capacidade aprendida/adquirida através de treino ou experiência, que produz um efeito que preenche as necessidades de uma situação de vida.

A competência social para Caballo (1987) e Moreira (2004), é definida como sendo um conjunto de comportamentos que um indivíduo revela, num espaço interpessoal, sentimentos, desejos, opiniões, respeitando os outros, demonstrando capacidade de resolução de problemas imediatos, de modo a lidar de forma mais adaptativa a ocorrência de problemas futuros.

A competência social pode ser entendida como a capacidade de estabelecer relações interpessoais e de desenvolver interações positivas através de estilos de comunicação adequados, diálogo e debate; da empatia; da participação; do autocontrolo e conformidade; da responsabilidade; do respeito pelas regras sociais e pelos outros; da iniciativa e assertividade; da cooperação e ajuda; da partilha; da argumentação, negociação e cedência; da resolução de conflitos; do respeito mútuo e reciprocidade, entre outros (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2006).

1.2. Modelos explicativos das competências sociais

Para uma melhor compreensão no campo teórico no que respeita às competências sociais serão abordados, de seguida, cinco modelos que explicam a estrutura e o funcionamento das competências sociais, derivando hipóteses explicativas no que respeita aos problemas e estratégias de intervenção nessas áreas.

O Modelo da Assertividade (Wolpe, 1976) deriva de estudos elaborados de forma experimental e em contexto de laboratório, apoiando-se em duas vertentes (condicionamento clássico e condicionamento operante) que podem explicar os défices ou dificuldades de desempenho social. Uma dessas vertentes remete-nos para a presença de

níveis elevados de ansiedade quando o desempenho social se associa a estímulos aversivos, criando inibição nas respostas assertivas (condicionamento clássico). Por outro lado, considera-se que as dificuldades de desempenho social podem ser encontradas como consequência de um controlo inadequado de estímulos na sequência de respostas sociais (condicionamento operante), percebendo que os indivíduos se comportam de forma não assertiva por não serem reforçadas de modo adequado, por serem punidas quando demonstram formas assertivas de comportamento ou serem compensadas quando apresentam comportamentos não assertivos (Loureiro, 2011; Silva, 2004).

O Modelo da Perceção Social desenvolvido por Agyle (1967/1994), refere que o desenvolvimento das habilidades sociais é formado, essencialmente, através de processos cognitivos que procuram compreender o ambiente e o contexto social em que o indivíduo está inserido. A compreensão do meio implica uma leitura e descodificação correta da situação/contexto social de modo a responder de uma forma socialmente competente, ou seja, o sujeito deve ter determinado comportamento de acordo com o contexto e ter a possibilidade de tomar a decisão de emitir esses comportamentos ou não. Se por ventura houver uma falha nas etapas de leitura e/ou descodificação da mensagem verbal e não verbal e na utilização das normas e valores culturais inerentes ao contexto social, a resposta que será dada baseia-se em equívocos que irão dificultar o estabelecimento de relações interpessoais, podendo surgir consequências negativas (Loureiro, 2011; Silva, 2004).

O terceiro modelo, o Modelo da Aprendizagem Social, defende que uma grande parte das habilidades sociais é aprendida através das experiências pessoais e interpessoais. Quer isto dizer que, com a observação do desempenho de outros significativos e respetivas consequências, o processo de assimilação mental dos modelos torna-se bem-sucedida (Woolfolk, 2000). O fator importante é a modelação, ou seja, para a criança e para o

adolescente os modelos de referência de interação pessoal são respetivamente, os pais e os pares, podendo as respostas sociais ser reforçadas ou punidas (Loureiro, 2011; Silva, 2004).

No Modelo Cognitivo, o desempenho social decorre das aptidões sociocognitivas aprendidas através da interação do indivíduo com o meio social onde está inserido. Estas aptidões sociocognitivas referem-se à capacidade de organizar as cognições e comportamentos dirigidos para os objetivos sociais ou interpessoais aceites socialmente, de modo a aumentar a possibilidade de alcançar esses mesmos objetivos (Loureiro, 2011; Silva, 2004).

Por último, o Modelo da Teoria de Papéis contribuiu para caracterizar o carácter situacional-cultural das aptidões sociais, identificando os problemas relacionados com a fixação em determinados papéis tendo em conta a flexibilidade perante os variados papéis que um indivíduo pode adotar nas relações sociais e examinar fatores associados aos fenómenos de liderança e autoridade (Silva, 2004).

Assim, este estudo adoptou o Modelo da Aprendizagem Social (Woolfolk, 2000), uma vez que defende que uma grande parte das habilidades sociais é aprendida através das experiências pessoais e interpessoais com a observação do desempenho dos outros significativos.

1.3. Desenvolvimento de competências sociais nas escolas

Para Del Prette e Del Prette (2001, 2006), existem duas instituições que têm responsabilidade mais direta sobre o desenvolvimento integral da criança: a família e a escola. Desta forma, é de salientar o papel da família, uma vez que esta é o primeiro agente socializador da criança, que oferece modelos de comportamento e modelação da conduta

social através de práticas disciplinares tornando-se um exemplo na transmissão de valores, regras e capacidades sociais que lhe permita uma melhor adaptação e relação com o contexto social (Silva, 2004).

A competência social desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos indivíduos em geral, e, especificamente, no seu funcionamento na escola (Lemos & Meneses, 2002).

A escola e os professores surgem, assim, como um modelo de continuidade e articulação com as vivências familiares. A criança terá a oportunidade de progredir no seu processo de desenvolvimento a partir das interações que desenvolve neste espaço, nomeadamente com o meio, os professores e os seus pares. A escola é um meio mais abrangente que a família, pois é um ambiente desconhecido da criança que a afastada da sua zona de conforto, porém é neste espaço que se reorganiza comportamentos, e onde a criança desenvolve novos comportamentos sociais que lhe permitirão construir um percurso de vida (Dias, 2004).

A escola é um local privilegiado para o desenvolvimento de ferramentas que ajudem as crianças/jovens na utilização de estratégias de adaptação no contacto com diversas situações e desafios, nomeadamente na relação com o insucesso escolar, com as dificuldades de adaptação à escola e com as dificuldades de regulação do comportamento pessoal e social (Matos & Sampaio, 2009). Assim, os professores representam uma fonte importante de obtenção de informação acerca do comportamento do aluno em sala de aula e da sua competência académica, pois as suas avaliações baseiam-se numa grande amostra que se prolonga num maior espaço de tempo (Lemos & Meneses, 2002). É com a entrada na escola que a criança, para além das competências que já adquiriu, passa também a reconhecer novos papéis e novas formas de interagir com os outros, nomeadamente, com os pares e com a comunidade educativa (Papalia, 2001).

A escola promove as competências, tendo como desafio constante e contínuo potenciar as capacidades de aprendizagem. A competência pedagógica aumenta a competência do aluno, portanto a escola assume uma função quantitativa e qualitativa no sucesso escolar de todos os alunos desempenhando um papel significativo na aceitação e integração social de cada indivíduo (Lopes et al., 2006).

O sistema escolar está organizado em pequenos subsistemas que ganham importância e que estabelecem lugares de referência para os alunos. Estamos a falar das relações que os alunos estabelecem com os professores, funcionários e colegas que se destacam como variáveis que influenciam o seu desenvolvimento pessoal e social, que se impõem como modelos de comportamento (Dias, 2004).

Embora a família seja fundamental no desenvolvimento das competências sociais, sabemos que podem existir realidades diferentes. Assim, é sempre possível provocar mudança, ou seja, mesmo que a criança não tenha um comportamento adequado, com a sua permanência na escola deve-lhe ser dada a oportunidade para inverter essa situação, de modo a proporcionar a aprendizagem através de outros modelos que não a família (Moreira, 2004).

É no ambiente escolar que, por abranger um sistema complexo de relacionamentos interpessoais e intergrupais, se encontra um contexto favorável para a implementação de programas que promovam o desenvolvimento de habilidades sociais que impulsionem a diminuição de conflitos interpessoais e valorizem a escola e o professor, aumentando as relações interpessoais afetivas adequadas, que são importantes para a integração no grupo (Del Prette & Del Prette, 2006).

Deste modo, a construção de programas de habilidades sociais tem vindo a direccionar-se do contexto individual para o contexto grupal. Estes programas em grupo têm demonstrado a potencialidade da estratégia da promoção das habilidades sociais,

destacando o envolvimento dos participantes nas atividades, desenvolvendo junto dos participantes as várias habilidades, dando e recebendo feedback do grupo de forma imediata, maximizando as condições de ocorrência de aprendizagem por observação e treino e criando a possibilidade do planeamento de apoio extra-sessão de forma a tornar mais provável a generalização das habilidades sociais adquiridas no contexto grupal (Del Prette & Del Prette, 1996). Assim, as escolas poderiam pensar em formas de integrar estratégias que trabalhem de maneira mais focada as habilidades sociais tendo em conta a mútua influência que estas exercem entre outras problemáticas, nos problemas de comportamento e na realização escolar (Cia & Barham, 2009).

1.4. Estilos de comunicação

O ser humano é um ser comunicativo que utiliza formas e estilos diferentes para estar em contacto com o meio que o rodeia. Através da comunicação que se estabelecem trocas de vivências e de sentimentos com os seus semelhantes, os quais conhecem e partilham um código e significados comuns.

Para Dias (2004), a comunicação é classificada como um processo que assegura e constitui um elemento facilitador ou limitador da interação social. Ao comunicarmos entramos num processo de partilha, contínuo e indispensável no relacionamento humano, promovendo o aumento do contacto com outros elementos da sociedade.

Desta forma, a comunicação não verbal e verbal são duas formas que o indivíduo apresenta para se expressar, devendo ser encaradas como um conjunto uma vez que estas se complementam, podendo estar em sintonia ou contradição, mas contudo estão presentes e são fundamentais nos relacionamentos interpessoais (Moreira, 2004).

A linguagem não verbal é utilizada pelo ser humano quando este emite ou recebe mensagens, através de determinados gestos, posturas corporais, expressões faciais, tom de voz, silêncios, proximidade ou distanciamento entre as pessoas, entre outros. Por outro lado, a comunicação verbal é utilizada quando se pronuncia palavras, verbos, que podem ocorrer através da escrita (livros, os cartazes, as cartas, *e-mail*, entre outros) (Caetano & Rasquilha, 2007).

No processo de comunicação interpessoal podemos distinguir vários estilos de comunicação como: o estilo passivo, o estilo agressivo, o estilo manipulativo e o estilo assertivo. O estilo de comunicação passivo é caracterizado por ser conformista, inibido, submisso. É um estilo de comunicação que pode estar relacionado com 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 afeto, daí existir uma procura de aprovação e justificação excessivas. Trata-se de indivíduos com dificuldades em expressarem sentimentos, pensamentos e opiniões, encobrando-os devido à falta de confiança e medo (Moreira, 2004).

No que diz respeito ao estilo de comunicação agressivo este engloba comportamentos autoritários, dominantes, competitivos e prepotentes. Neste estilo fazem ainda parte características como a ansiedade que é vivenciada pelo indivíduo por pretender obter os seus objetivos a todo o custo, colocando de parte os direitos dos outros defendendo única e exageradamente os seus interesses e opiniões. 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; Moreira, 2004).

O estilo de comunicação manipulativo utiliza a linguagem como disfarce, habitualmente ao serviço de interesses próprios e em detrimento dos alheios. Não se afirma

diretamente e apresenta-se sempre com boas intenções. A nível gestual não se evidencia tendo em conta o seu comportamento encoberto (Fachada, 2000).

O estilo que é considerado pelos autores como o mais adaptativo refere-se ao estilo assertivo. Um indivíduo com características assertivas é descrito pela sua auto-afirmação, auto-expressão, empatia, justiça, autocontrolo e expressão emocional ajustadas. Desta forma, a ansiedade sentida remete para o 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). A assertividade possui um carácter positivo na interação 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 (Vagos, 2010).

1.5. Modelos explicativos dos défices de competências assertivas

São vários os modelos que surgiram de forma a tentar explicar os fatores que estão subjacentes ou que podem contribuir a dificuldades a nível da assertividade.

O **Modelo da deficiência da habilidade** proposto por Linehan (1979), afirma que o indivíduo pode ter os elementos básicos constituintes do comportamento assertivo no seu reportório comportamental, mas não os sabe utilizar de forma eficaz, de modo a emitir uma resposta adaptativa a determinada situação social. Este tipo de défice pode surgir devido ao facto de o sujeito não ter tido modelos eficientes, que permitissem uma aprendizagem 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 (Bandeira, Del Prette & Del Prette, 2006).

Segundo Ribeiro (1990), o **Modelo de inibição de resposta** pode ser dividido em três modelos: 1) modelo operante de inibição da resposta; 2) o modelo da inibição mediada pela ansiedade e 3) modelo da inibição mediada pela cognição.

O modelo operante de inibição da resposta pela punição tem as suas confirmações fixadas nos modelos de condicionamento do comportamento, mais concretamente no condicionamento operante. A inibição mediada pela ansiedade, postulado por Wolpe (1958), é baseada no antigo modelo do condicionamento clássico, para o qual a aprendizagem resulta do emparelhamento de estímulos. E, por último, o modelo da inibição mediado pela cognição tem as suas bases no modelo cognitivo de Ellis, o qual expõe que reações emocionais negativas podem ocorrer de crenças irracionais, que, numa situação social específica, podem inibir a conduta assertiva (Bandeira, Del Prette & Del Prette, 2006).

Linehan (1979), apresentou o **Modelo de dificuldades discriminativas** que explica o défice de comportamentos assertivos através do facto de o indivíduo, apesar de saber a melhor forma de agir assertivamente, não conseguir diferenciar as situações em que o deve fazer. Estes pontos levam-nos para o conceito da perceção social, no qual a criança teria de possuir para poder ter um desempenho social adequado à situação específica, uma vez que uma boa perceção social implica uma leitura a situação a nível dos comportamentos adequados à mesma e apreender os sinais (verbais e/ou não verbais) e emoções que o interlocutor possa ter (Bandeira, Del Prette & Del Prette, 2006).

Por último, o **Modelo de escolha racional** apontado por Linehan (1979), afirma que os défices nas competências assertivas podem dever-se apenas 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 (Bandeira, Del Prette & Del Prette, 2006).

1.6. Competências sociais e relação com o grupo de pares

As relações existentes com o grupo de pares assumem um destaque no domínio das competências sociais, uma vez que propiciam o desenvolvimento de comportamentos socialmente adaptados.

A qualidade das relações entre pares é influenciada pela forma como a criança/jovem utiliza as suas competências sociais, isto é, a forma como a criança/jovem exhibe comportamentos ajustados e regula comportamentos menos adaptados. Deste modo, é importante referir a relação recíproca de causalidade entre as relações entre pares e as competências sociais, pois a forma positiva ou negativa das relações entre pares assume-se como causa e reflexo das competências sociais (Alves, 2006).

Quando se fala em relações interpessoais pressupõe-se que haja um laço que une pelo menos duas pessoas como um casal, amigos, um (a) pai/mãe e o seu/sua filho (a) ou mesmo entre irmãos. Trata-se, deste modo, de uma relação de troca de experiências entre duas pessoas nos mais diversos contextos. As relações são uma construção comum e que não podem ser reduzidas apenas a características de uma ou de outra pessoa. Essa construção resulta da ação que cada um dos indivíduos exerce sobre o outro afetando progressivamente o modo de ver, sentir e agir em determinada situação (Claes, 2007).

Torna-se extremamente importante realçar a perspetiva do desenvolvimento psicossocial como o resultado da interação entre a criança ou o jovem com os diversos contextos em que vai interagindo (a família, a escola e o grupo de pares) e outros contextos mais alargados (sociais ou institucionais) confrontando-se com diversas experiências relacionais nos mais diversos contextos em que está inserido (Lopes et al., 2006).

É na escola que o indivíduo adquire formação mas também onde procura a sua identidade social, pois é neste contexto que é estabelecido o contacto com a sociedade, adquirindo novas capacidades e relações (Silva, 2004).

O grupo de pares constitui um contexto de aprendizagem e apoio básico para os diversos desafios do crescimento psicológico e social com que a criança ou jovem se confronta, tornando-se estes agentes importantes para o processo de socialização ao longo do desenvolvimento, tendo bastante impacto nos interesses académicos e no desenvolvimento social dos alunos (Soares, 1990). A interação positiva com o grupo de pares promove o desenvolvimento cognitivo e emocional, o crescimento de competências interpessoais, as atitudes, a estabilidade e a competência social (Lopes et al., 2006).

Alguns autores defendem que a interação com o grupo de pares contribui para a socialização das crianças ou jovens de três formas: 1) as relações funcionam como uma base motivacional que apoia na participação no contexto; 2) as relações são trabalhadas de modo a promover a possibilidade da criança ou jovem se deparar com novas situações nas quais poderão contribuir para formar a sua independência e socialização; 3) as relações podem constituir-se como contextos eficazes de ensino-aprendizagem permitindo aumentar as habilidades sociais, a internalização de normas sociais e um conhecimento maior na comunidade social, mais concretamente no grupo de pares (Lopes et al., 2006).

A capacidade de um indivíduo para interagir e comunicar com os outros de um modo ajustado, implica que a pessoa possua um conjunto de habilidades complexas como seguir regras, saber fazer perguntas, saber lidar com as críticas, solicitar mudanças de comportamento, resolver problemas interpessoais, ter respeito pelos outros, ter lealdade e direitos pessoais, para que a interação com os pares seja feita de modo adequado (Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette & Del Prette, 2006; Cruz, 2000).

É através destas interações que as crianças/adolescentes desenvolvem valores sociais fundamentais para que se consiga viver em sociedade e poderem ter, também, um papel fundamental no controlo das suas emoções e na interpretação das experiências emocionais. Assim, começa a surgir uma fonte de emoções desde a alegria de uma partilha da amizade, passando pela primeira paixão, mas também pelo sofrimento e dor que ocorrem nas separações, perdas e lutos (Claes, 2007).

As relações interpessoais variam segundo um grau de proximidade, orientadas pelos princípios da reciprocidade e interdependência. Estas relações baseiam-se em encontros regulares e durante um longo período de tempo. As relações de amizade ou as relações amorosas caracterizam-se por serem relações mais significativas devido ao seu elevado grau de interdependência e de influência mútua, ligação emocional intensa e um grau de intimidade mais elevado (Claes, 2007).

Deste modo, para Cruz (2000), o desenvolvimento social parece ser bastante influenciado pelo tipo de relação que sucede no contexto do grupo de pares, uma vez que é através desta interação que as crianças/adolescentes se integra nas regras sociais, hábitos e valores morais do grupo, aumentando o seu conhecimento social. Para além disso, e de acordo com Schaffer (1999), o grupo de amigos fornece à criança um contexto que não só lhe facilita o acesso a novas experiências, como promove uma companhia para que lhe seja permitido experimentar e aperfeiçoar as suas potencialidades de dialogar, persuadir, tomar iniciativas, negociar, argumentar, cooperar, competir, perceber pontos de vista, antecipar, resolver problemas, expressar afetos e estabelecer relações de amizade.

Silva (2004) afirma que o processo de socialização é reconhecido como fundamental pois, promove a individualidade e integração social da criança que será a estrutura-base no decorrer da vida adulta.

1.7. Modelos e técnicas de treino de competências sociais em contexto escolar

No que concerne a este tópico, a literatura faz referência aos seguintes modelos e técnicas de treino de competências no contexto escolar: 1) Aprendizagem cooperativa; 2) Lidar com a ira; 3) Autocontrolo; 4) Reforço social; 5) Sistema de créditos; 6) Modelagem; 7) Contrato comportamental.

No que diz respeito à **aprendizagem cooperativa** esta remete-nos para os trabalhos desenvolvidos por Vygotsky (1934), cujas observações revelaram que os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em cooperação com companheiros mais capazes. É importante salientar que o aluno não constrói o seu conhecimento apenas de um modo individual, mas através da interação social. Assim, a teoria socioconstrutivista compreende que a construção social do conhecimento é um processo complexo, tendo em conta o contexto sociocultural da criança e segundo a qual o pensamento, a linguagem e a cultura devem estar interligados (Fontes & Freixo, 2004).

Para Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa é uma metodologia na qual os alunos ajudam-se no processo de aprendizagem, trabalhando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um determinado assunto. Deste modo, e no entender de Pujolás (2001) a aprendizagem cooperativa é uma estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma turma onde se privilegia uma aprendizagem individualizada que só é possível se os alunos cooperarem para aprender, afastando uma aprendizagem competitiva e individualista.

O trabalho com os alunos onde este modelo é utilizado deve ser realizado com grupos de pequenas dimensões com os objetivos previamente definidos para a realização da tarefa. Este trabalho realiza-se em pequenos grupos de forma que todos aprendam os conteúdos e as atitudes previamente estabelecidas. A cooperação pode realizar-se com toda a turma

(permitindo que todos os alunos consigam aprender os conteúdos lecionados) e também poderá estender-se à escola (permitindo que todos os alunos da escola progridam). Quando os alunos estão em interação com o grupo procuram estimular e incentivar de modo a que o grupo e individualmente obtenham o sucesso. Nestes pequenos grupos são discutidos os conteúdos, procurando soluções para a realização da atividade, escutam as explicações e opiniões dos colegas, esforçam-se para atingirem os objetivos comuns, ajudando-se mutuamente, quer a nível da aquisição de conhecimentos quer no desenvolvimento de competências e aptidões (Fontes & Freixo, 2004; Lopes et al., 2006).

As interações sociais por vezes não são pacíficas por diversos fatores, contudo as crianças/jovens devem conter formas de **lidar com a ira** para uma melhor resolução dos problemas. Assim, para Novaco (1975 cit in Lopes et al., 2006) a ira é uma resposta emocional intensa a uma provocação que tem componentes nervosos centrais e autónomos e também determinantes cognitivos. Esta definição pressupõe que uma pessoa reage a uma determinada situação de acordo como interpreta essa mesma situação. Uma vez que se trata de uma emoção natural não é previsível que seja eliminada, contudo é fundamental fornecer técnicas necessárias para o controlo da mesma.

No seguimento dos estudos de Novaco (1975 cit in Lopes et al., 2006) este explica que existe uma associação entre a ira e a agressão, sendo a agressão a libertação da tensão criada pela situação que gerou a ira. Deste modo, o problema do controlo da ira poderá relacionar-se com a compreensão, com a produção ou com a mediação. Na sequência de intervenção deverá ter em conta a necessidade do aluno na compreensão da tarefa, na produção espontânea de mediadores e estratégias e usar esses mesmos mediadores para orientar, monitorizar e controlar o seu desempenho (Meichenbaum, 1977 cit in Lopes et al., 2006).

Uma das formas de controlar a ira remete para as estratégias de resolução de problemas que, para Leme (2004), é entendida como um processo atitudinal complexo, envolvendo aspetos comportamentais, cognitivos e afetivos. Cada um de nós é responsável por controlar a sua ira, deste modo torna-se importante aprendermos a resolver os nossos problemas. Assim, é importante que o problema seja definido em termos concretos e que seja interpretado como uma situação a resolver e não como uma “batalha”. Desta forma, Lopes e colaboradores (2006, p.145) recomendam alguns passos para lidar com a ira, sendo eles: 1) identificar o maior número de soluções para o problema; 2) após a ponderação sobre as consequências de cada solução, proceder à escolha adequada; 3) implementar a melhor solução; 4) avaliar a eficácia da solução; 5) criar um “registo de problemas” (documento escrito do processo de resolução de problemas).

O uso de técnicas baseadas no controlo voluntário da respiração tem como objetivo a redução do stresse e promoção do bem-estar biopsicossocial e espiritual do indivíduo (Neto, 2011). O ensino de técnicas de relaxamento é um método que pode ser utilizado em momentos particularmente stressantes, ao longo do dia, depois das aulas e em todas as situações do quotidiano. Algumas técnicas que podem ser utilizadas são a respiração diafragmática que tem como objetivo ensinar o aluno a respirar de modo lento, relaxado, profundo, ritmado a partir do diafragma, que promove o relaxamento e reduz o ritmo cardíaco. Por outro lado, o relaxamento progressivo tem como principal objetivo o relaxamento de todos os grupos musculares (Lopes et al., 2006). A utilização destas técnicas pode ser feita em todos os contextos, inclusive em sala de aula onde o professor encoraja o aluno a diminuir o stress de modo a resolver a problemática.

Os alunos em todas as suas interações com o meio devem deter um nível de **autocontrolo** ajustado. Assim, o autocontrolo pode ser definido como uma forma de controlar o próprio comportamento, geralmente em situações conflituosas, de acordo com

padrões definidos pela sociedade (Sisto & Rueda, 2008). Segundo Shapiro e Cole (1992 cit in Lopes et al., 2006), o autocontrolo envolve três tipos de capacidades: automonitorização, autoavaliação e autorreforço. A automonitorização refere-se à auto-observação e registo dos seus comportamentos específicos, permitindo à pessoa recolher informações de comportamentos que possam a ser alvo de modificação.

A autoavaliação refere-se ao processo de comparação, por parte do sujeito, do comportamento estipulado por eles ou por outros elementos externos. Na autoavaliação o aluno pode comparar o comportamento com três tipos de padrão: 1) comparação do seu próprio comportamento atual relativamente ao comportamento antes de começar a automonitorização; 2) comparação do seu comportamento com os elementos da turma; 3) comparação do comportamento com padrões específicos estabelecidos pelo professor (a) para esse comportamento (Lopes et al., 2006).

Por último, o autorreforço é o processo através do qual os alunos selecionam e atribuem consequências positivas pelo seu comportamento. Este processo passa por duas fases: o planeamento e a implementação. Na fase de planeamento são estabelecidos os critérios e requisitos para que possam usufruir do reforço positivo que selecionaram. Na implementação aplicam os autorreforços por terem atingido um critério para o comportamento alvo (Lopes et al., 2006).

No que concerne ao **reforço social** este é um processo de encorajamento para a aquisição/fortalecimento de comportamentos. Assim, o reforço social envolve três componentes: atenção (do professor), *feedback* (dizer ao aluno o que fez de bem) e aprovação (elogiar o aluno por fazer bem).

Com a atenção do professor, este pode proporcionar um melhoramento tanto do comportamento negativo como manter o comportamento positivo. É através de pequenos sinais como o franzir o sobrolho, abanar a cabeça, que o aluno percebe que o

comportamento adotado não é o mais adequado e poderá proceder à modificação do mesmo. Por outro lado, através do sorriso, o polegar no ar ou um piscar de olho que o aluno compreende que o comportamento efetuado é o mais correto e tende a mantê-lo no sentido de adquirir a aprovação do professor. É com bastante frequência que os professores têm a tendência de se focarem apenas nos comportamentos disruptivos, negligenciando os positivos contudo, é com estes últimos que o comportamento tende a modificar-se (Woolfolk, 2000).

O *feedback* é a base de todas as relações interpessoais e no contexto escolar este tem extrema importância. O *feedback* dado pelo professor fornece ao aluno informação específicas que lhe permite analisar o seu desempenho, comparar o seu comportamento e dar uma resposta adequada à situação ou tarefa (Lopes et al., 2006).

Por último, a aprovação do professor, envolvendo o elogio e outras respostas positivas (através de palavras, expressões faciais e proximidade), constitui uma forma de incentivar o aluno desde que seja utilizado com frequência, de forma específica e sincera (Woolfolk, 2000).

A presença deste reforço incrementa a aquisição do comportamento ou, por outro lado a ausência e inibição do mesmo (Gotzens, 2003). Uma das estratégias que podem ser aplicadas designa-se por **sistema de créditos** que pode ajudar a resolver o problema ganhando créditos por trabalho académico e comportamento da sala de aula. Estes créditos podem ser pontos, marcas fichas dinheiro de brinquedo ou outro, podendo, periodicamente os alunos trocarem os créditos por alguma recompensa desejada como pequenos brinquedos, artigos escolares, trabalhos especiais na aula, entre outros. Uma outra estratégia designa-se por contrato de contingência onde o professor redige um contrato individual com cada aluno, descrevendo exatamente o que o aluno deve fazer para ganhar uma recompensa particular. Este contrato pode ser feito através de um processo de

negociação pois torna esta experiência num ato educativo no estabelecimento de objetivos razoáveis (Woolfolk, 2000).

Observar um comportamento, ver esse mesmo comportamento reforçado e depois receber elogios por manifesta-los, é uma forma bastante eficaz de aprendizagem de comportamentos novos. A este acontecimento designa-se o nome de **modelagem**, que é um procedimento experimental que os alunos aprendem ou modificam os comportamentos sociais e académicos através da observação e reprodução dos comportamentos (Lopes et al., 2006).

Os estudos realizados por Albert Bandura vêm sugerir que uma parte das aprendizagens que os indivíduos fazem ocorre através da imitação e modelagem. Bandura (cit in Sprinthall & Sprinthall, 2000) tem sido um importante teórico no que respeita à aprendizagem social, pois este demonstra preocupação com a aprendizagem que ocorre no contexto social e afirma que os comportamentos aprendidos neste contexto podem vir a ser modificados mediante as respostas dos elementos do grupo nas suas interações sociais. A existência de reforço para a aprendizagem de comportamentos é importante mas, Bandura afirma que aprendizagem dos comportamentos nem sempre ocorre com a presença do reforço. Ou seja, os indivíduos também aprendem imitando o comportamento dos outros ou de modelos mesmo que o comportamento imitado não seja reforçado (Sprinthall & Sprinthall, 2000).

Ainda os mesmos autores referem que, para além dos pais, os professores apresentam um papel importante na modelagem dos comportamentos visto que as crianças tendem simular as situações e comportamentos com o grupo de pares e em casa com a família. Assim, o professor poderá utilizar técnicas de modificação do comportamento através do estabelecimento de objetivos educacionais ao nível do comportamento e mediante a taxa de sucesso utilizar o reforço positivo pois, este aumenta a probabilidade do comportamento

positivo permanecer e mediante a taxa de insucesso utilizar um reforço negativo de modo a diminuir a ocorrência do comportamento desadequado (Lopes et al., 2006).

Uma última técnica que poderá ser utilizada no treino de competências sociais refere-se ao **contrato comportamental ou de contingência** (Lopes et al., 2006; Sprinthall & Sprinthall, 2000) que é um acordo formal, escrito para a mudança de comportamento do aluno negociado entre o aluno e outras pessoas significativas como o professor, pais, colega entre outros. O contrato deve ser redigido de forma clara, simples, realista e deve estar especificado qual ou quais os comportamentos a incrementar e/ou reduzir, os objetivos do aluno relativamente a esses comportamentos e as respetivas consequências dos mesmos.

Capítulo II – Competências Sociais, Problemas de Comportamento e Desempenho Académico

Apesar da existência de diversos estudos apontando a relação entre as habilidades sociais, os problemas de comportamento e o desempenho académico em crianças e adolescentes, ao longo da pesquisa da literatura para esta investigação, verificou-se que os mesmos não abordam todas essas variáveis em simultâneo, e estudos na faixa etária do 2º ciclo do ensino básico parecem ser escassos.

Os estudos que têm vindo a ser desenvolvidos na área das habilidades sociais têm mostrado que as crianças com dificuldades de aprendizagem podem apresentar problemas de comportamento e vice-versa, caracterizando uma comorbilidade entre estas duas problemáticas (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette & Del Prette, 2006; Ferreira & Maturano, 2002).

Défices nas habilidades sociais podem contribuir para que crianças expressem problemas de comportamento externalizados e internalizados, que têm sido considerados por vários autores como sendo um fator de risco para a realização académica e para o desenvolvimento socioemocional, que poderá ser agravado na adolescência e idade adulta (Gresham, 2009).

2.1. Problemas de comportamento e desempenho académico

A definição do conceito de problemas de comportamento gera algumas controvérsias. Assim, Bolsoni-Silva (2003) analisa os problemas de comportamento como sendo prejudiciais para a interação das crianças com os pares e com os adultos. Desta forma, estes problemas podem dificultar os alunos no acesso a diversos ambientes que contribuem para a aquisição de novas habilidades, como as académicas (Correia-Zanini & Rodrigues, 2010).

Por se entender que além da funcionalidade do comportamento, o tipo de resposta também é importante, considera-se a classificação de Achenbach e Edelbrock (1979, *cit in* Bolsoni-Silva, Loureiro & Marturano, 2011; Bee & Boyd, 2011; Del Prette & Del Prette, 2005) que classificam os comportamentos em internalizados ou perturbações emocionais (retraimento, depressão, ansiedade e queixas somáticas) e externalizados ou disruptivos (impulsividade, agressão, agitação, características desafiantes e antissociais). Ambas as dimensões de comportamentos podem trazer dificuldades de interação da criança com os seus pares e adultos por comprometer a possibilidade de aquisição de novas competências.

Um estudo longitudinal desenvolvido por Pizato, Maturano e Fontaine (2014) pretendeu estudar a estabilidade das habilidades sociais e dos problemas de comportamento externalizados e internalizados de crianças na escola do 3º ao 5º ano do

ensino fundamental, assim como a influência da Educação Infantil (EI). Para este estudo participaram 294 crianças (146 meninos e 148 meninas), com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos ($M=10.94$ meses; $DP=4.58$ meses). Estes alunos frequentaram o 3º ano do ensino fundamental (2007) e foram seguidos até 2009, no 5º ano. Trinta alunos não tinham frequentado o Ensino Infantil (EI), 78 completaram um ano na EI e 186 concluíram dois anos na EI. Os resultados encontrados no estudo demonstram que EI foi associada a menos problemas de comportamento internalizados, entre as meninas (melhores habilidades sociais) e um maior risco de problemas internalizados nos rapazes nos primeiros anos de escolaridade.

A influência dos problemas de comportamento no rendimento escolar foi estudada por Correia-Zanini e Rodrigues (2010) com uma amostra de quarenta crianças (da 1ª à 8ª ano ensino fundamental) com uma média de idades de 9.2 anos, de uma escola na cidade de São Paulo e respetivos professores. Este estudo decorreu em três etapas sendo a primeira a aplicação do Teste de Desempenho Escolar-TDE (Stein, 1994) aos alunos e a Escala de Comportamento Infantil (ECI) de Rutter aos professores. Na segunda etapa os professores participaram num curso sobre comportamento em sala de aula e por último, na terceira etapa, voltou-se a aplicar os instrumentos. Os resultados deste estudo demonstraram que os indicadores de competência académica estavam correlacionados com problemas de comportamento.

Em Portugal um estudo desenvolvido por Lopes (2007), com alunos do 7º ano de escolaridade, na região norte do país, mostrou que 46% dos alunos participantes apresentavam problemas de comportamento, sendo que 19% exibiam problemas significativos de externalização e 10% exibiam problemas significativos de internalização. No que se refere à prevalência dos problemas de comportamento em função do género, diversos estudos observaram que os rapazes apresentam significativamente mais problemas

de comportamento do que as raparigas. Não obstante, as raparigas apresentam quase sempre mais problemas de comportamento internalizados, e os rapazes mais problemas de comportamento externalizados.

A compreensão dos comportamentos problemáticos na sala de aula, na perspectiva dos professores, foi analisada num estudo desenvolvido por Marinho e Lopes (2010) onde participaram 13 professores (7 de Português e 6 de Matemática) do 2º e 3º ciclo do ensino básico de escolas públicas da área metropolitana do Porto, com idades compreendidas entre os 34 e os 55 anos ($M=47$). O objetivo deste estudo foi identificar as concepções dos professores sobre os comportamentos problemáticos dos alunos na sala de aula e, também, compreender a sua associação com o rendimento escolar. Os resultados encontrados demonstram que os comportamentos externalizados são percebidos como os mais perturbadores e os internalizados parecem ser mais difíceis de identificar e não parecem ser tão problemáticos. Parece ainda existir, na perspectiva dos professores, uma forte associação entre os problemas emocionais e de comportamento e a baixa realização escolar.

A relação entre problemas de comportamento, défices nas habilidades sociais e competência académica sugere que o ajustamento escolar envolve, amplamente, tanto aspetos académicos como interpessoais (Bandeira et al., 2006).

2.2. Habilidades/Competências Sociais e desempenho académico

A literatura é consensual no que se refere às habilidades sociais que podem ter uma função facilitadora da aprendizagem académica. Uma vez que o processo de ensino-aprendizagem ocorre num ambiente social, com interações sociais educativas, pode-se presumir que a qualidade das relações estabelecidas nesse contexto pode afetar positiva ou negativamente o desempenho académico (Del Prette & Del Prette, 2005).

Um estudo realizado por Barreto, Freitas e Del Prette (2011) pretendeu analisar a comorbilidade entre os problemas de comportamento e de aprendizagem comparando os resultados obtidos através dos instrumentos Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC-Del-Prette) e o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) bem como avaliações feitas pelas crianças e pelos professores. Neste estudo participaram 11 professores que avaliaram o reportório de habilidades sociais de 50 crianças com idades que variavam entre os 9 e os 12 anos. Os resultados obtidos indicaram défices na aquisição e desempenho nas habilidades sociais das crianças, sobretudo nas habilidades assertivas e empáticas e uma alta frequência de problemas de comportamento externalizados (que comprometem a qualidade das relações das crianças com professores e pares bem como a adaptação escolar) e internalizados (que comprometem as relações de amizade e comportamentos orientados para a aprendizagem).

A associação de desempenho académico aos comportamentos sociais foi, também, estudada por Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura e Zimbardo (2000) através de um estudo longitudinal com um grupo de 294 crianças italianas com uma média de idades de 8.5 anos, em que após cinco anos, o efeito positivo sobre o desempenho académico e o comportamento prossocial (oferecer ajuda, partilhar e cooperar) foi mais acentuado comparativamente com ao efeito negativo de comportamentos antissociais (agressividade). Estes resultados devem ser tidos em consideração pois, os efeitos do fracasso escolar podem apresentar-se como fatores de risco no desenvolvimento da criança, acompanhando-os ao longo dos anos e interferindo nos vários contextos, escolar, relacional e familiar (Correia- Zanini & Rodrigues, 2010). As habilidades sociais como referimos anteriormente são adquiridas através de um processo de aprendizagem que se desenvolve desde a infância, sendo este um período de maior importância para o desenvolvimento adequado das mesmas (Caballo, 2003 cit in Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del

Prette, 2006). Deste modo, Monila e Del Prette (2006) realizaram um estudo longitudinal onde participaram 16 alunos (seis meninas e dez meninos) com idades compreendidas entre os sete e os treze anos, e que apresentavam dificuldades de leitura e escrita. Neste estudo foram criados dois grupos, sendo que num deles os alunos participaram num programa de habilidades sociais e o outro apenas usufruiu de treino académico. Na análise dos resultados, verificaram que o grupo submetido a um programa de habilidades sociais apresentou melhorias no reportório social e, conseqüentemente, ganhos académicos, enquanto o outro grupo, que foi submetido apenas a treino académico, não obteve ganhos no reportório social. Assim, as autoras concluem que os resultados favorecem a hipótese da relação entre habilidades sociais e desempenho académico.

Ainda que a associação entre baixa competência social e dificuldades de aprendizagem esteja bem fundamentada, destaca-se que o carácter da sua relação e as suas características necessitam ser mais investigados (Bandeira et al., 2006).

Alguns estudos mostram que alunos com dificuldades de aprendizagem podem constituir um grupo de risco para os problemas de ajustamento social, do mesmo modo que alunos com baixa competência social pode criar um grupo de risco para as dificuldades de aprendizagem. Assim, torna-se importante identificar as necessidades educacionais dos adolescentes portugueses de modo a construir programas de prevenção e remediação para estes problemas (Santos & Maturano, 1999).

Iturra, Goic, Astete e Jara (2012) desenvolveram dois estudos não experimentais transversais correlacionais, um com uma amostra de 245 estudantes do ensino secundário (65.7% raparigas e 34.3% rapazes) com uma média de idades de 16.5 anos e outro com uma mostra de 200 universitários (50% raparigas e 50% rapazes) com uma média de idades de 21.45 anos. Este estudo pretendia estudar as associações entre habilidades sociais e o rendimento académico a partir do género. Os resultados revelam que os géneros

apresentam diferentes perfis na associação entre as variáveis, uma vez que o rendimento académico nas raparigas correlaciona-se, de forma marginal, com as habilidades sociais. Por outro lado, não se observam correlações destas variáveis nos rapazes, contudo parece haver uma associação entre as habilidades sociais e a aceitação por parte dos pares. Estes resultados apontam para que as diferenças relativas ao género se mantenham no ensino universitário. Kupersmidt e Coie (1990 cit in Welsh, Parke, Widaman & O'Neil, 2001) estudaram as relações entre os resultados sociais e académicos e investigaram o valor de rejeição pelos pares na previsão de delinquência juvenil e desajustamento na escola. Assim, acompanharam um grupo de alunos do quinto ano até à conclusão do ensino médio, e concluíram que a rejeição dos colegas e agressão na primeira infância parecem ser preditores do abandono escolar, contacto com a polícia ou tribunais juvenis, suspensão escolar e retenções.

O desempenho académico e interpessoal em adolescentes portugueses foi estudado num grupo de 848 adolescentes com idades compreendidas entre os 10 e os 21 anos ($M=13.81$), tendo os resultados mostrado que os adolescentes sem dificuldades de aprendizagem descreveram uma maior aceitação pelos pares, apresentando mais habilidades assertivas e menos problemas de comportamento; não houve diferenças entre sexos para as habilidades assertivas e problemas de comportamento e ainda que os rapazes relatam maior aceitação pelos pares e maior tendência para apresentarem dificuldades de aprendizagem do que as raparigas (Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2009).

Um estudo longitudinal realizado por Welsh, Parke, Widaman e O'Neil (2001) para analisar a relação entre competência social e competência académica foi concretizado através de um grupo de 163 alunos (75 rapazes e 88 raparigas) de oito escolas primárias no sul da Califórnia. Para avaliar a aceitação social, os comportamentos prossociais e agressivos foi solicitada a colaboração dos professores e o desempenho académico das

crianças foi avaliado através da leitura e matemática. Deste modo, os resultados indicam que a competência acadêmica influencia diretamente a competência social do 1º ao 2º ano e do 2º para 3º ano de escolaridade e, a competência social está reciprocamente relacionada com a competência acadêmica do 2º ao 3º ano.

As possíveis relações entre habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico foram, também, estudadas por Feitosa, Del Prette, Del Prette e Loureiro (2011), tendo a amostra consistido em 80 crianças com uma média de idades de 8.15 anos, sendo 57.5% rapazes e 42.5% raparigas. As crianças foram avaliadas com o recurso do Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994), enquanto os pais e os professores dessas crianças responderam de modo independente, ao Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR, Del Prette, 2003). Os resultados obtidos neste estudo revelaram que as habilidades sociais têm maior probabilidade de promover o desempenho escolar do que os problemas de comportamento de prejudica-lo.

Ao longo dos vários estudos realizados acerca destas variáveis verifica-se que as habilidades sociais se relacionam significativamente com os problemas de comportamento, ou seja, quanto maior for o reportório das habilidades menor a probabilidade de ocorrência de problemas de comportamento. Por sua vez, a competência acadêmica apresenta uma correlação com as habilidades sociais e os problemas de comportamento, pois estes fatores influenciam-se mutuamente (Medeiros, Loureiro, Linhares & Maturano, 2003).

Os trabalhos que têm vindo a ser desenvolvidos sob o referencial teórico-prático do treino de habilidades sociais têm contribuído de maneira significativa para o desenvolvimento de metodologias em várias partes do mundo para a promoção da saúde e do desenvolvimento humano. Assim, acredita-se que quando esses conhecimentos e práticas forem mais divulgados entre os profissionais das várias áreas que interagem com

educandos com défices de habilidades sociais e baixo rendimento escolar, esses serão beneficiados na escola e na sua vida quotidiana (Murta, 2005).

Vários estudos apontam para a pertinência da proposta de programas de habilidades sociais na assistência a crianças com problemas de comportamento e/ou dificuldades de aprendizagem, visando favorecer a inserção dos alunos na escola e na comunidade (Del Prette & Del Prette, 2005). Também diversos profissionais têm demonstrado a importância das intervenções nas competências sociais ao longo da formação académica, pois estão preocupados com a qualidade no percurso escolar das crianças e o seu bem-estar e inserção na vida adulta. É o exemplo de escolas americanas e europeias que já incluem programas de desenvolvimento de habilidades interpessoais nos currículos básicos (Campos, 1989). Um outro exemplo é o CASEL (*Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning*), uma organização fundada em 1994 pelo Departamento de Psicologia da Universidade de Illinois (E.U.A.), que envolve educadores, cientistas, políticos e outros cidadãos preocupados em identificar os modelos educacionais que potencializem o desenvolvimento social e emocional das crianças, o seu desempenho académico, as habilidades pessoais e a cidadania.

Em Portugal, é importante mencionar o trabalho da Equipa Aventura Social, da Universidade Técnica de Lisboa (UTL), que desenvolve um forte trabalho nas mais diversas áreas. De acordo com a especificidade da população-alvo, tipo de intervenção e âmbito de estudo, este projeto divide-se em vários sub-projetos, nomeadamente “**Aventura Social e Risco**” que desenvolve trabalhos de elaboração, implementação, formação, supervisão e avaliação de programas de promoção de competências de relacionamento interpessoal; “**Aventura Social na Comunidade**” que desenvolve intervenções de prevenção universal, baseadas na ativação de recursos comunitários, com participação ativa das populações envolvidas e desenvolve-se sobretudo através da rede nacional do

ensino público, autarquias e organizações da juventude; e **“Aventura Social e Saúde”** que inclui estudos na área dos comportamentos ligados à saúde e qualidade de vida, integrados em redes Europeias (Matos, Gaspar & Ferreira, 2013).

Maturano (2004 cit in Cia & Barham, 2009) evidenciou que crianças que integravam programas que ajudavam a superar tanto as dificuldades académicas quanto as interpessoais (habilidades sociais) apresentaram ganhos mais persistentes no progresso escolar quando comparadas com crianças que tiveram apenas intervenção para superar as dificuldades académicas. Assim, para Del Prette & Del Prette (2010) o uso de programas estruturados para o treino das habilidades sociais no âmbito escolar, como parte das atividades curriculares, poderiam ser implementados para melhorar a qualidade das habilidades sociais das crianças e adolescentes, aproveitando melhor este fator de proteção para o seu desenvolvimento, bem como para o desenvolvimento dos comportamentos adequados e da competência académica.

Parte II.- Estudo Empírico

1. Justificação do estudo

São vários os contextos que podem contribuir para a aquisição das habilidades sociais. O contexto familiar é a base para a criação de um conjunto de habilidades que promovem o sucesso e qualidade de vida nas crianças. Assim, Bolsoni-Silva e Marturano (2002) afirmam que para os pais promoverem comportamentos socialmente habilidosos nos seus filhos é necessário que adotem comportamentos que maximizem as interações sociais positivas, como por exemplo, comunicarem, sendo afetivos, consistentes, dizendo “não” de forma justificada, resistindo a pressões e elogiando comportamentos socialmente habilidosos.

Por outro lado, as escolas focam-se na promoção de um ambiente que permita aos alunos atingirem um nível académico satisfatório, sempre com instrução e colaboração por parte dos professores. Contudo, isto nem sempre acontece devido a múltiplos fatores entre os quais as competências sociais e comportamentais necessárias para desenvolver as aprendizagens e atingir os objetivos propostos (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006).

De acordo com a literatura, a qualidade das relações estabelecidas pelos jovens facilita o desenvolvimento de competências pessoais como a empatia, a assertividade, e o autocontrolo, e sociais adquirindo maior facilidade em cooperar, negociar, ouvir como manter regras e comportamentos adequados (Mota & Matos, 2008). Assim, as competências sociais traduzem uma aprendizagem de comportamentos socialmente aceites que permitem desenvolver relações positivas com adultos e o seu grupo de pares (Mota & Matos, 2008).

Os problemas associados ao fracasso escolar e às dificuldades de aprendizagem são bastante conhecidos, atualmente, nos diversos contextos. Muitos estudos têm enfatizado a

natureza psicossocial do processo de ensino e aprendizagem como um conjunto de fatores quer internos quer externos, de ordem pessoal, familiar, emocional, pedagógica e social que só fazem sentido quando se relacionam às relações e interações do sujeito com o seu meio, não esquecendo o contexto escolar (Del Prette & Del Prette, 1998).

Estes problemas podem contribuir, por vezes, para um desempenho académico mais baixo e problemas de adaptação social (Mota & Matos, 2008).

O défice no processo de socialização e aquisição das principais competências pessoais e sociais tem profundas consequências para o indivíduo comprometendo o futuro desenvolvimento e ajustamento do sujeito, tanto a nível pessoal como social (Beauchamp & Anderson, 2010).

Para fazer face a estes problemas, a promoção de habilidades sociais no contexto escolar pode ser implementada através de programas formais estruturados para subgrupos de alunos fora da sala de aula ou conduzidos com a turma toda, integrados no currículo escolar. Outra alternativa possível é o uso de procedimentos de aprendizagem informal, aproveitando as situações naturais da situação escolar que requerem essas habilidades (Del Prette & Del Prette, 1998).

Assim, pretende-se com este estudo retirar conclusões que possam ser úteis na melhor compreensão da relação entre as variáveis e analisar a eficácia de programas de intervenção, para que futuramente possam vir a ser implementados nas escolas.

2. Objetivos da investigação

Após a revisão da literatura sobre a relevância e interdependência das competências sociais, dos problemas de comportamento e das competências académicas, pretendeu-se com o presente estudo avaliar o efeito de um programa de promoção de competências

sociais em alunos do 2º ciclo do ensino básico, bem como analisar a correlação com as variáveis habilidades sociais, problemas de comportamento, género, idade e realização escolar.

Deste modo, o presente estudo tem como objetivos:

a) Analisar diferenças entre os grupos de alunos do 5º e 6º ano relativamente às habilidades sociais, problemas de comportamento e competência académica.

b) Verificar a associação entre as competências sociais e problemas de comportamento e as variáveis género, idade e realização escolar.

c) Verificar os efeitos da implementação de um programa de intervenção nas competências sociais, problemas de comportamento e competência académica.

3. Hipóteses de investigação

Considerando o exposto anteriormente, as variáveis em estudo são as Competências Sociais, os Problemas de Comportamento, a Competência Académica, o género, a idade e a realização escolar.

As hipóteses que se pretende analisar neste estudo são as seguintes:

Hipótese 1: Alunos de 5º e 6º ano diferem nas habilidades sociais, nos problemas de comportamento e na competência académica.

Hipótese 2: Existem diferenças de género nas habilidades sociais e nos problemas de comportamento.

Hipótese 3: Existe uma associação entre as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a idade.

Hipótese 4: Existe uma associação entre as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a realização escolar.

Hipótese 5: Espera-se que os alunos que frequentaram atividades promotoras de competências sociais apresentem melhoria nas habilidades sociais.

Hipótese 6: Espera-se que os alunos que frequentaram atividades promotoras de competências sociais diminuam os seus problemas de comportamento.

Hipótese 7: Atividades promotoras de competências sociais afetam positivamente as competência académica dos alunos.

4. Método

Neste estudo, de carácter pré-experimental, foi adotada uma metodologia de carácter quantitativo, correlacional e diferencial, procurando verificar associações entre as variáveis e diferenças entre grupos a partir da implementação de um programa de intervenção (Anexo IX) nas competências sociais em alunos do 2º ciclo do Ensino Básico.

Um dos objetivos da investigação é utilizar os dados que se investiga na formação de teorias explicativas ou mais adequadas às que existem de um determinado fenómeno que se equacionou ou que se pretende verificar (Hill & Hill, 2002).

A abordagem quantitativa tem como premissa o conhecimento do que nos rodeia através do método científico, controlando e manipulando as variáveis que possam interferir no objeto de estudo. Esta abordagem é observável, objetiva e mensurável, expressando a realidade (Silva, 2010).

Num plano geral de investigação na área educativa, o objetivo central da pesquisa é encontrar e avaliar a intensidade de relações entre as variáveis. Deste modo, a procura de relações/associações entre as variáveis processa-se através de “métodos estatísticos que nos facultam uma medida quantificada do grau de relação entre as variáveis, designado como coeficiente de correlação” (Coutinho, 2008, p.143). Numa investigação correlacional usam-se indicadores estatísticos para calcular a extensão da correlação entre as variáveis.

A metodologia diferencial remete para um estudo empírico das diferenças entre os indivíduos, grupos e no próprio indivíduo onde diversos parâmetros contribuem para a variabilidade de diferenças (Portela, 2007).

Os estudos pré-experimentais são uma variação dos estudos experimentais onde o controlo é menor, não estando presente o grupo de controlo, e os participantes não são distribuídos de modo aleatório pelo grupo (Ribeiro, 1999). Na maioria das vezes nos contextos socioeducativos não é possível a constituição de grupos aleatórios visto que muita pesquisa é realizada em sala de aula e os grupos são turmas formadas no início de cada ano letivo (caso do presente estudo), ficando de certa forma excluída a implementação de planos experimentais puros e verdadeiros (Mertens, 1998 cit in Coutinho, 2014).

4.1. Participantes

A amostra é um subgrupo da população selecionado com o objetivo de obter informações sobre as características de uma determinada população. Este estudo utilizou uma amostra intencional e de conveniência, pois os participantes são alunos de turmas específicas, já constituídas, que exibiam um baixo repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento sinalizados pelos professores.

Os participantes do estudo foram selecionados após reflexão com a supervisora de estágio da instituição e, deste modo, tendo em conta as características de todas as turmas de 5º e 6º ano de escolaridade, foram selecionadas duas turmas (uma turma de 5º e outra de 6º ano) cujos alunos apresentavam alguns problemas em termos das competências sociais e que podiam beneficiar com a intervenção.

A amostra do estudo (Tabela 1) é constituída por 49 estudantes de duas turmas do 2º ciclo do ensino básico, sendo que 27 (55.1%) frequentam o 5º ano de escolaridade e 22 (44.9%) frequentam o 6º ano de escolaridade. Constata-se que 46.9% dos participantes (n=23) são raparigas e que 53.1% dos participantes (n=26) são rapazes. Relativamente à idade, esta varia entre 11 e os 14 anos ($M=11.7$ anos; $DP=0.742$).

No que se refere aos alunos com incapacidade/deficiência verifica-se que 2 (4.1%) apresentam alguma incapacidade/deficiência e 47 (95.9%) não apresentam qualquer incapacidade/deficiência. É de salientar que a incapacidade/deficiência dos participantes se refere a “dificuldades de aprendizagem”, não havendo registo de nenhum participante com problemas de comportamento, deficiência mental ou outra.

No que se refere à realização escolar, obteve-se uma $M= 3.08$ ($DP=0.654$) obtida a partir das notas dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (1º e 2º período) relativas à totalidade da amostra (N=49).

Os professores que colaboraram neste estudo são os Diretores de Turma dos alunos. Na turma do 5º ano a Diretora de Turma é professora de Educação Visual que se encontra como efetiva na escola; a Diretora de Turma do 6º ano é professora de Matemática e também se encontra efetiva na escola.

Tabela 1

Caracterização da amostra

	n	(%)	M	DP
<i>Escolaridade</i>				
5º ano	27	(55.1)	—	—
6º ano	22	(44.9)	—	—
<i>Género</i>				
Feminino	23	(46.9)	—	—
Masculino	26	(53.1)	—	—
<i>Idade</i>				
11-14 anos	49	—	11.7	.743
<i>Alunos com incapacidade/deficiência</i>				
Sim	2	(4.1)	—	—
Não	47	(95.9)	—	—
<i>Notas 1º Período</i>				
Língua Portuguesa			2.94	.592
2	10	(20.4)	—	—
3	32	(65.3)	—	—
4	7	(14.3)	—	—
Matemática			3.08	.862
2	12	(24.5)	—	—
3	25	(51.0)	—	—
4	8	(16.3)	—	—
5	4	(8.2)	—	—
<i>Notas 2º Período</i>				
Língua Portuguesa			3.08	.640
2	8	(16.3)	—	—
3	29	(59.2)	—	—
4	12	(24.5)	—	—
Matemática			3.22	.896
2	10	(20.4)	—	—
3	23	(46.9)	—	—
4	11	(22.4)	—	—
5	5	(10.2)	—	—

4.2. Instrumento

O instrumento utilizado na presente investigação foi a **Escala de Competências Sociais K-6: Forma para Professores ECS K-6** (Lemos & Meneses, 2002).

Esta escala divide-se em duas partes: o questionário sociodemográfico (Anexo I) no qual foi feita uma adaptação do questionário original de Lemos e Meneses (2002) (foram retirados dados relativos ao aluno, designadamente, nome, escola, concelho e cidade; solicitou-se as notas do 1º e 2º período a Língua Portuguesa e a Matemática; criou-se um código para o participante; foi retirado o nome nos dados relativos ao professor) e a segunda parte que corresponde aos itens através dos quais são avaliadas as Habilidades Sociais, os Problemas de Comportamento e a Competência Académica.

O questionário sociodemográfico permite assim fazer a caracterização dos participantes em função do: género, idade, escolaridade, incapacidades/deficiência tendo para este estudo sido incluídas as notas do 1º e 2º Período a Língua Portuguesa e a Matemática. No que diz respeito ao professor caracteriza-se o género e a situação profissional.

Lemos e Meneses (2002) pretenderam com o seu estudo adaptar o Sistema de Avaliação da Competência Social (SSRS) para a população portuguesa de modo a ser utilizado na investigação e intervenção no contexto escolar. Assim, o SSRS, inicialmente desenvolvido por Gresham e Elliott (1990), é um sistema de avaliação constituído por diversas escalas de registo de comportamento. Trata-se de um instrumento que avalia vários aspetos da competência social que se encontram agrupados em duas escalas: as habilidades sociais e os problemas de comportamento. Este instrumento avalia também a competência académica, que tem sido destacada na literatura pelo papel que desempenha no processo de desadaptação social.

A escala ECS K-6 é constituída por 54 itens, com três grandes dimensões: **habilidades sociais** (30 itens), **problemas de comportamento** (18 itens) e **competência académica** (6 itens), estando dividida em subescalas como: o autocontrolo (10 itens), cooperação (10 itens), asserção (10 itens), problemas externalizados (6 itens), problemas internalizados (6 itens) e hiperatividade (6 itens) (Lemos & Meneses, 2002).

Trata-se de uma escala de tipo *Likert*, sendo que os 48 primeiros itens avaliam as dimensões Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento e são classificados de 0 a 2 (em que **0** significa que o comportamento nunca ocorre, **1** significa que o comportamento ocorre algumas vezes e **2** que o comportamento ocorre muitas vezes). Os itens que avaliam a dimensão de Competência Académica (itens 49-54) são classificados de 1 a 5 (em que o **1** indica o desempenho mais baixo ou menos favorável e o número **5** indica o desempenho mais elevado ou mais favorável).

O estudo para a versão Portuguesa da escala, realizado por Lemos e Meneses (2002) abrangeu 342 alunos de 17 turmas (9 turmas de 3º ano e 8 turmas de 6º ano de escolaridade), sendo 169 do 3º ano de escolaridade (49.42%) e 173 do 6º ano (50.58%), de quatro escolas do 1º ciclo e duas escolas do 2º ciclo do ensino básico.

A análise dos dados procurou examinar as dimensões das três escalas de competência social (Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Académica) estipuladas no modelo dos autores. Para tal analisaram-se as características das escalas a nível dos itens (estrutura fatorial) e ao nível da escala (consistências internas e médias das escalas).

A consistência interna (*Alfa* de Cronbach) foi avaliada para cada uma das escalas, com um *alfa* de 0.93 para a escala das Habilidades Sociais e 0.91 na Escala de Problemas de Comportamento. Relativamente à Competência Académica, esta apresenta valores médios moderados indicando que a apreciação dos professores é satisfatória no desempenho dos

seus alunos, tanto no 3º ano como no 6º ano, apresentando um valor mínimo de 12.5 e um máximo de 100 o que indica uma variabilidade inter-individual (Lemos & Meneses, 2002).

As autoras concluíram que a escala de competência social de alunos – **ECS K-6** - (forma para professores) é um instrumento válido, confiável e útil para uma caracterização detalhada e compreensiva da competência social no contexto escolar e para o planeamento e monitorização de intervenções destinadas a aperfeiçoar e corrigir défices nesta área.

4.3. Procedimento

O estudo foi concretizado no âmbito do estágio curricular realizado pela investigadora numa Escola Básica (2º e 3º ciclos), e integrado no projeto interno do Serviço de Psicologia e Orientação.

A escolha da temática para a elaboração deste projeto teve por base a reflexão com a supervisora de estágio na qual se verificou que a intervenção na área das Competências Sociais seria uma mais-valia para os alunos e para a escola.

Assim, após a seleção da temática o projeto de investigação foi submetido à Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa (Anexo II) e à Direção Geral de Educação (Anexo III). Uma das decisões a serem tomadas foi a escolha do instrumento e o pedido de autorização aos autores para o uso do mesmo (Anexo IV).

Visto que a escola é um contexto de desenvolvimento pessoal, social e académico dos alunos e tendo em conta que todas as intervenções têm que passar pelos elementos que constituem o Conselho Pedagógico da escola, para tomarem conhecimento e para ser aprovado, foi necessário elaborar um documento (Anexo V) de modo a esclarecer os objetivos da intervenção e da investigação.

Os professores das turmas selecionadas (dois professores e duas turmas) foram questionados acerca da aceitação na participação deste projeto que, desde logo foram recetivos tendo sido dado um *feedback* positivo. Houve um encontro da investigadora com os alunos, em sala de aula e na presença do Diretor de Turma, de modo a explicar quais os objetivos do projeto, as atividades que se iriam realizar e se estavam recetivos a participar.

Visto que houve aceitação por parte dos alunos, foi-lhes entregue um documento (Anexo VI) com toda a informação necessária (contextualização da intervenção, autorização para a realização do estudo empírico, objetivos, data do início das sessões e horários) e assinado pela investigadora, pela Psicóloga do Agrupamento, pela Diretora de Turma e pelo Diretor do Agrupamento, onde os Pais/Encarregados de Educação concedessem a autorização dos participantes integrarem o estudo.

Após recolhidas todas as autorizações, iniciou-se a implementação das atividades. Estas sessões ocorriam em encontros semanais (15 sessões) e com uma duração de cerca de 50 minutos em horário extracurricular. Assim, de modo a controlar melhor a assiduidade dos alunos nas sessões foi criada uma folha de presenças (Anexo VII) para cada grupo.

Sendo os Pais/Encarregados de Educação agentes fundamentais no desenvolvimento e educação dos seus educandos, surgiu a necessidade de estar em contacto direto com os mesmos de modo a esclarecer dúvidas, compreender as suas preocupações tendo em conta as turmas em que os seus educando estão inseridos. Esta reunião teve, também, como objetivo clarificar os Pais/Encarregados de Educação acerca da realização do estudo empírico ficando assegurado a autorização e a confidencialidade de todos os dados recolhidos. Desta forma, foi agendada uma reunião (Anexo VIII) tendo comparecido grande parte dos mesmos. Foi também transmitida a possibilidade de reunir, num outro horário, com pais/encarregados de educação que não tiveram a oportunidade de estar presentes na reunião.

No início da implementação do programa foi solicitado aos Diretores de Turma das duas turmas que fizessem o preenchimento da *Escala de Competências Sociais K-6: Forma para Professores* (Lemos & Meneses, 2002) para cada aluno da turma, de modo a recolher informação acerca dos mesmos. Estes documentos foram entregues dentro de um envelope fechado de modo a que os dados se mantivessem confidenciais.

De forma a trabalhar as **Competências Sociais**, foi utilizado o Programa de Habilidades Sociais (Verdugo, 1997) que abrange um conjunto variado de atividades cuja meta final é o desenvolvimento de competências de modo a haver uma melhor integração na comunidade. Este programa (Anexo X) decorreu entre os meses de Fevereiro e Junho de 2014, estando dividido em seis objetivos gerais, sendo eles:

- 1) Aquisição de habilidades de comunicação verbal e não verbal para que o aluno participe de conversações para expressar-se, compreender e responder às expressões dos outros;
- 2) Desenvolver habilidades de interação social necessárias para que o aluno chegue a estabelecer e manter relações interpessoais;
- 3) Desenvolver habilidades sociais “instrumentais” que possibilitem ao aluno um funcionamento mais autónomo possível dentro da sociedade;
- 4) Reportórios de comportamentos adequados para o aluno assistir, participar e integrar aos eventos sociais e recreativos;
- 5) Comportamentos necessários para que o aluno aprenda e utilize os serviços da comunidade;
- 6) Desenvolvimento progressivo do senso cívico e a consciência da cidadania de modo que facilite o bem-estar social do aluno e sua convivência com o ambiente social e natural.

As atividades decorreram conforme o esperado e os objetivos foram maioritariamente cumpridos. É de salientar a participação de grande parte dos alunos face às atividades, tendo-se mostrado empenhados e motivados ao longo das sessões.

Após a finalização das atividades, e de forma a dar por terminada a recolha de dados, foi solicitado novamente aos professores que procedessem ao preenchimento da escala ECS K-6.

Os dados recolhidos foram inseridos numa base de dados e analisados com recurso ao programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* – versão 22.0).

No que concerne à caracterização da amostra, recorreu-se a estatística descritiva e análise de frequências. Para dar resposta aos objetivos do estudo e testar as hipóteses formuladas foram utilizados diferentes procedimentos estatísticos, nomeadamente estatística inferencial antes e após a intervenção.

5. Resultados

Neste tópico serão analisadas as qualidades psicométricas do instrumento administrado aos professores e apresentados os resultados mais relevantes deste estudo, de modo a dar resposta aos objetivos, nomeadamente os testes de hipóteses inicialmente formuladas.

5.1. Qualidades Psicométricas da Escala de Competências Sociais K-6: Forma para Professores

Inicialmente, procedeu-se à análise da dispersão dos resultados e da consistência interna do instrumento pelo cálculo do *alfa* de Cronbach (α) para as subescalas e escala total (Tabela 2).

Tabela 2

Consistência interna da ECS K-6

ECS K-6	<i>M</i>	Variância	<i>DP</i>	α
Subescala Habilidades Sociais	39.45	84.378	9.186	.929
Subescala Problemas de Comportamento	11.10	41.552	6.446	.885
Subescala Competência Acadêmica	19.00	16.750	4.093	.961
ECS K-6 Total	69.544		8.279	.739

Assim concluímos que a Escala apresenta valores de consistência interna, tanto a nível global como das suas subescalas, superiores a .70, que podem ser considerados entre o aceitável e muito bom tal como referido por Devellis (1991 in Almeida e Freire, 2007).

5.2. Competências Sociais, Problemas de Comportamento e Resultados Escolares

Para análise da distribuição dos resultados da *Escala de Competências Sociais K-6: Forma para Professores*, e por se tratar de uma amostra de reduzida dimensão, foi aplicado o teste de normalidade de *Shapiro-Wilk* no Pré-Teste (Tabela 3) e no Pós-Teste (Tabela 4) para as subescalas Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica e da Escala Total (54 itens).

Tabela 3

Teste Normalidade de Shapiro-Wilk para as Subescalas e para a Escala Total (Pré-Teste)

ECS K-6	<i>M</i>	<i>DP</i>	mín.	máx.	gl	<i>Sig.</i>
Subescala Habilidades Sociais	39.54	9.19	18	58	49	.844
Subescala Problemas de Comportamento	11.10	6.45	0	27	49	.218
Subescala Competência Académica	19.39	4.57	30	11	49	.020
ECS K-6 Total	69.94	8.38	53	87	49	.625

Tabela 4

Teste Normalidade de Shapiro-Wilk para as Subescalas e para a Escala Total (Pós-Teste)

ECS K-6	<i>M</i>	<i>DP</i>	mín.	máx.	gl	<i>Sig.</i>
Subescala Habilidades Sociais	41.71	10.48	17	60	49	.170
Subescala Problemas de Comportamento	11.10	6.31	0	27	49	.042*
Subescala Competência Académica	19.39	4.57	11	30	49	.020*
ECS K-6 Total	70.31	9.46	43.00	85.00	49	.125

A partir destes dados concluímos que os resultados da ECS K-6 cumprem o pressuposto de uma distribuição normal com exceção das subescalas Competência Académica (pré e pós-teste) e Problemas de Comportamento (pós-teste).

Seguidamente, serão apresentadas as hipóteses e os seus resultados tendo como referência os resultados obtidos antes e depois da implementação do Programa de Intervenção (Anexo IX) que decorreu durante os meses de Fevereiro e Julho de 2014, num total de 15 sessões com ambas as turmas (N= 49).

Deste modo, as primeiras quatro hipóteses dizem respeito à análise de diferenças entre grupos (alunos do 5º e 6º ano, rapazes e raparigas) e às relações entre as variáveis Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Académica, antes (pré-teste) e após (pós-teste) o programa de intervenção. As três últimas hipóteses referem-se aos resultados obtidos após a implementação do programa, de forma a compreender os efeitos do mesmo. Para a análise das hipóteses formuladas para a investigação recorreremos a testes (s) estatísticos paramétricos e não paramétricos, após o estudo da dispersão dos resultados e da distribuição das variáveis na amostra.

Hipótese 1: Alunos de 5º e 6º ano diferem nas habilidades sociais, problemas de comportamento e competência académica.

a) Pré-teste

No que diz respeito à hipótese 1, procedemos a Análise de Variância ANOVA (Tabela 5), procurando explorar as diferenças entre os alunos do 5º e 6º ano no que respeita às variáveis Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Académica identificados pelos professores. Os resultados observados na subescala de Habilidades Sociais indicam que as diferenças entre alunos do 5º e 6º ano não são estatisticamente

significantes, $F(1, 47) = 1.125, p > .05$. Relativamente à subescala Problemas de Comportamento as diferenças entre os grupos não são igualmente estatisticamente significantes, $F(1, 47) = 1.724, p > .05$. Por último, também não foram encontradas diferenças entre alunos do 5º e 6º ano na subescala de Competência Académica $F(1, 47) = 2.872, p > .05$.

Tabela 5

Diferenças nas HS, PC e CA entre os alunos de 5º e 6º ano (Pré-Teste)

ECS K-6	gl	F	Sig.
Subescala Habilidades Sociais			
Entre grupos	1	1.125	.294
Nos grupos	47		
Total	48		
Subescala Problemas de Comportamento			
Entre grupos	1	1.724	.196
Nos grupos	47		
Total	48		
Subescala Competência Académica			
Entre grupos	1	2.872	.097
Nos grupos	47		
Total	48		

Legenda: HS (Habilidades Sociais), PC (Problemas de Comportamento) e CA (Competência Académica)

Estes resultados levam a concluir que os alunos de 5º e 6º ano participantes no estudo não se diferenciam nas Habilidades Sociais, nos Problemas de Comportamento e na Competência Académica, de acordo com a perceção dos professores, antes da implementação do programa de intervenção, sendo rejeitada esta hipótese.

b) Pós-teste

Relativamente à hipótese 1 no pós-teste, os resultados (Tabela 6) aponta para que na subescala Habilidades Sociais as diferenças entre alunos do 5º e 6º ano são estatisticamente significantes, visto que $F(1, 47) = 5.479, p < .05$. No que se refere à subescala Problemas de Comportamento as diferenças entre os grupos não são estatisticamente significantes tendo em conta que $F(1, 47) = .630, p > .05$. Por último, não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre alunos do 5º e 6º ano na subescala de Competência Académica uma vez que $F(1, 47) = 2.872, p > .05$.

Estes resultados levam a concluir após o programa de intervenção encontram-se diferenças nas Habilidades Sociais entre os alunos do 5º e 6º ano, mas não nos Problemas de Comportamento e na Competência Académica pelo que a hipótese é aceite apenas para aquela dimensão.

Tabela 6

Diferenças nas HS, PC e CA entre os alunos de 5º e 6º ano (Pós-Teste)

ECS K-6	gl	F	Sig.
Subescala Habilidades Sociais			
Entre grupos	1	5.479	.024
Nos grupos	47		
Total	48		
Subescala Problemas de Comportamento			
Entre grupos	1	.630	.431
Nos grupos	47		
Total	48		
Subescala Competência Acadêmica			
Entre grupos	1	2.872	.097
Nos grupos	47		
Total	48		

Legenda: HS (Habilidades Sociais), PC (Problemas de Comportamento) e CA (Competência Acadêmica)

Hipótese 2: Existem diferenças de género nas habilidades sociais e nos problemas de comportamento.

a) *Pré-teste*

Os resultados obtidos através da Análise de Variância ANOVA (Tabela 7) apontam para a não existência de diferenças estatisticamente significantes entre os grupos de rapazes e raparigas na subescala Habilidades Sociais, visto que $F(1, 47) = 1.798, p > .05$. No que se refere à subescala Problemas de Comportamento as diferenças entre os grupos não são estatisticamente significantes, tendo em conta que $F(1, 47) = 1.605, p > .05$.

Tabela 7

Diferenças de género nas HS e nos PC (Pré-Teste)

ECS K-6	gl	F	Sig.
Subescala Habilidades Sociais			
Entre grupos	1	1.798	.186
Nos grupos	47		
Total	48		
Subescala Problemas de Comportamento			
Entre grupos	1	1.605	.212
Nos grupos	47		
Total	48		

Legenda: HS (Habilidades Sociais), PC (Problemas de Comportamento)

Assim, tendo em conta os resultados encontrados antes da intervenção, pode-se concluir que não existem, na perspetiva dos professores, diferenças entre as Habilidades Sociais e nos Problemas de Comportamento e o facto de os alunos serem rapazes ou raparigas, rejeitando-se esta hipótese.

b) Pós-teste

Para a hipótese 2, os resultados obtidos após a intervenção (Tabela 8) apontam para que na subescala Habilidades Sociais as diferenças entre rapazes e raparigas não são estatisticamente significantes, visto que $F(1, 47) = .311, p > .05$. No que se refere à subescala Problemas de Comportamento as diferenças entre os grupos não são estatisticamente significantes tendo em conta que $F(1, 47) = .439, p > .05$.

Assim, atendendo aos resultados obtidos, pode-se concluir que após o programa de intervenção não existem diferenças nas Habilidades Sociais e nos Problemas de Comportamento e o facto de os alunos serem rapazes ou raparigas, rejeitando-se esta hipótese.

Tabela 8

Diferenças de género nas HS e nos PC (Pós-Teste)

ECS K-6	gl	F	Sig.
Subescala Habilidades Sociais			
Entre grupos	1	.311	.580
Nos grupos	47		
Total	48		
Subescala Problemas de Comportamento			
Entre grupos	1	.439	.511
Nos grupos	47		
Total	48		

Legenda: HS (Habilidades Sociais), PC (Problemas de Comportamento)

Hipótese 3: Existe uma associação entre as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a idade.

a) *Pré-teste*

Os resultados obtidos através do teste de correlação de *Pearson* (Tabela 9) antes da intervenção permitem afirmar que os resultados são negativos e estatisticamente significantes no que respeita à correlação entre as variáveis habilidades sociais e idade ($r = -.475$; $p < .01$). A correlação entre os problemas de comportamento e a idade são marginalmente significantes ($r = .277$; $p = .05$).

Tabela 9

Relação entre as HS e PC e a Idade (Pré-Teste)

ECS K-6	Idade
Subescala Habilidades Sociais	
Correlação de Pearson	-.475**
Sig.	.001
N	49
Subescala Problemas de Comportamento	
Correlação de Pearson	.277
Sig.	.054
N	49

**A correlação é significativa no nível .01

Legenda: HS (Habilidades Sociais), PC (Problemas de Comportamento)

Pelo que se conclui que as habilidades sociais e a idade se relacionam de forma inversa, isto é, à medida que aumenta a idade diminuem as Habilidades Sociais. Relativamente aos Problemas de Comportamento observa-se uma relação tendencial com a idade, ou seja, a alunos mais velhos parece corresponder um aumento nos Problemas de Comportamento. Face a estes resultados aceita-se a hipótese formulada.

b) Pós-teste

No que se refere à hipótese 3, os resultados obtidos após a intervenção através do teste de correlação de *Pearson* (Tabela 10) permitem afirmar que os resultados são estatisticamente significantes no que respeita à correlação entre as variáveis habilidades sociais e idade ($r = -.692$; $p < .001$). A correlação entre os problemas de comportamento e a idade são estatisticamente significantes ($r = .472$; $p < .01$).

Pelo que se conclui que as habilidades sociais e a idade se relacionam de forma inversa, isto é, à medida que aumenta a idade diminuem as Habilidades Sociais. Relativamente aos

Problemas de Comportamento observa-se uma relação direta com a idade. Face a estes resultados aceita-se a hipótese formulada.

Tabela 10

Relação entre as HS e PC e a Idade (Pós-Teste)

ECS K-6	Idade
Subescala Habilidades Sociais	
Correlação de Pearson	- .692**
Sig.	.000
N	49
Subescala Problemas de Comportamento	
Correlação de Pearson	.472**
Sig.	.001
N	49

**A correlação é significativa no nível .01

Legenda: HS (Habilidades Sociais), PC (Problemas de Comportamento)

Hipótese 4: Existe uma associação entre as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a realização escolar.

Para análise da distribuição da realização escolar, obtida a partir da média das notas dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e considerando a dimensão da amostra (N=49), foi aplicado o teste de normalidade de *Shapiro-Wilk* (Tabela 11).

Tabela 11

Teste Normalidade de Shapiro-Wilk para a Realização Escolar

ECS K-6	N	M	DP	mín.	máx.	Assimetria	Curtose	gl	Sig.
Realização Escolar	49	3.08	.654	2	5	.427	.100	49	.017

Apesar dos valores da assimetria e curtose serem inferiores a 1, os resultados do teste de *Shapiro-Wilk* são estatisticamente significantes ($p < .05$), pelos que se assume a não normalidade da distribuição dos resultados relativamente às notas dos alunos.

Assim, a análise desta hipótese foi efetuada através do teste de correlação não paramétrico de *Spearman* (Tabela 12) que nos permite afirmar que os resultados encontrados são estatisticamente significantes no que respeita à correlação entre as variáveis habilidades sociais e realização escolar ($r = .634$; $p < .001$). Da mesma forma, existe uma correlação estatisticamente significativa, mas negativa entre os problemas de comportamento e a realização escolar ($r = -.615$; $p < .001$).

Tabela 12

Relação entre as HS e PC e a Realização Escolar

ECS K-6	Realização Escolar
Subescala Habilidades Sociais	
Correlação de Spearman	.634**
Sig.	.000
N	49
Subescala Problemas de Comportamento	
Correlação de Spearman	-.615**
Sig.	.000
N	49

**A correlação é significativa no nível .01

Legenda: HS (Habilidades Sociais), PC (Problemas de Comportamento)

Pela análise dos resultados podemos concluir que, de acordo com os professores, existe uma associação entre as Habilidades Sociais e a realização escolar e entre os Problemas de Comportamento e a realização escolar, estes últimos de forma inversa, isto é, à medida que aumentam os problemas de comportamento diminui a realização escolar. Tendo em conta estes resultados, aceita-se a hipótese formulada.

Hipótese 5: Espera-se que os alunos que frequentaram atividades promotoras de competências sociais apresentem melhoria nas habilidades sociais.

Esta hipótese foi analisada através do teste t para amostras emparelhadas (Tabela 13) sendo que os valores obtidos por comparação dos resultados antes e após a implementação do Programa de Competências Sociais permitem afirmar que os resultados são estatisticamente significantes no que respeita às diferenças nas habilidades sociais antes e depois da intervenção ($t = 2.387$; $p < .05$), com valores médios no Pré-teste ($M = 39.45$, $DP = 9.186$), inferiores aos do Pós-teste ($M = 41.71$, $DP = 10.484$) apresentando uma diferença de médias entre o pós-teste e o pré-teste de 2.265.

Tabela 13

Diferenças nas HS dos alunos de 5º e 6º ano (Pré e Pós-Teste)

ECS K-6	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>
Habilidades Sociais	2.265	6.642	2.387	48	.021

Assim, constata-se que os professores denotam diferenças nas Habilidades Sociais dos participantes após a intervenção, sendo aceite a hipótese formulada.

Hipótese 6: Espera-se que os alunos que frequentaram atividades promotoras de competências sociais diminuam os seus problemas de comportamento.

A hipótese foi analisada através do teste *t* para amostras emparelhadas (Tabela 14) sendo que os valores obtidos permitem afirmar que os resultados são estatisticamente significantes no que respeita às diferenças nos problemas de comportamento antes e depois da intervenção ($t = - 1.898; p <.01$).

Tabela 14

Diferenças nos PC dos alunos de 5º e 6º ano (Pré e Pós-Teste)

ECS K-6	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	G1	<i>Sig.</i>
Problemas de Comportamento	- 1.898	3.986	-3.333	48	.002

Assim, podemos concluir que os professores assinalaram uma diminuição dos Problemas de Comportamento dos alunos após a intervenção, sendo aceite a hipótese formulada.

Hipótese 7: Atividades promotoras de competências sociais afetam positivamente a competência académica dos alunos.

A hipótese foi analisada através do teste *t* para amostras emparelhadas (Tabela 15) sendo que os valores obtidos permitem afirmar que os resultados não são estatisticamente

significantes no que respeita às diferenças na competência académica antes e depois da intervenção ($t = 1.210; p >.05$).

Tabela 15

Diferenças na CA de alunos de 5º e 6º ano (Pré e Pós-Teste)

ECS K-6	M	DP	t	gl	Sig.
Competência Académica	.388	2.244	1.210	48	.232

Assim, constatamos que não foram assinaladas pelos professores diferenças estatisticamente significantes na competência académica após a intervenção, sendo rejeitada a hipótese formulada.

A partir destes resultados foi realizada a exploração da relação entre a competência académica e a realização escolar. Os resultados obtidos na análise desta relação, através do teste de correlação de *Pearson* (Tabela 16), permitem afirmar que os resultados são estatisticamente significantes no que respeita à correlação entre as variáveis competência académica e a realização escolar antes ($r = .877; p <.001$) e após a intervenção ($r = .945; p <.001$).

Tabela 16

Relação entre CA e Realização Escolar

ECS K-6	C A (Pré-teste)	C A (Pós-teste)
Realização Escolar		
Correlação de Pearson	.877**	.945**
Sig.	.000	.000
N	49	49

**A correlação é significativa no nível .01

Legenda: CA (Competência Académica)

Desta forma, podemos concluir que apesar das variáveis CA e realização escolar se apresentarem fortemente relacionadas antes e após a intervenção, os professores não evidenciam diferenças significantes na CA com o programa de intervenção.

6. Discussão dos resultados

O presente estudo teve como objetivos analisar diferenças entre os grupos de alunos do 5º e 6º ano no que respeita às variáveis habilidades sociais, problemas de comportamento e competência académica; verificar a associação entre as competências sociais e problemas de comportamento e as variáveis idade e realização escolar, e diferenças relativas ao género; analisar os resultados nas competências sociais, problemas de comportamento e competência académica após a implementação de um programa de intervenção em competências sociais.

De modo a dar resposta aos objetivos, pretende-se neste ponto realizar a discussão dos resultados anteriormente descritos, sustentada na base teórica e empírica apresentada na primeira parte do trabalho.

No que se refere às qualidades psicométricas da *Escala de Competências Sociais K-6: Forma para Professores* (ECS K-6), os resultados apontam para uma boa consistência interna tanto a nível da Escala global como das suas subescalas (*Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Académica*). Estes resultados vão ao encontro dos encontrados pelos autores Lemos e Meneses (2002) na versão portuguesa desta escala.

Uma das hipóteses que se pretendia estudar com esta investigação, referia-se ao facto de os alunos de 5º e 6º ano se diferenciarem nas Habilidades Sociais, Problemas de

Comportamento e Competência Académica (H1). Nos resultados encontrados, e de acordo com a perceção dos professores, os alunos destes anos de escolaridade não se diferenciam nas variáveis em estudo.

A simultânea transição de escola e de ciclo deve ser programada com várias atividades, de maneira a facilitar a transição dos alunos do primeiro ciclo para o segundo ciclo e assim contribuir para um maior rendimento académico e minorar as perturbações a nível comportamental, social e emocional (Bento, 2007). O período desenvolvimental desta faixa etária torna-se bastante desafiador tendo em conta as mudanças provocadas pela puberdade, nomeadamente mudanças socioemocionais e pelo aparecimento de novas competências sociocognitivas. A transição e a vivência dos alunos para o 2º ciclo do ensino básico envolve uma adaptação a uma nova e ampla cultura escolar onde existem diversas interações com vários professores, auxiliares e pares, várias disciplinas, métodos de aprendizagem e de avaliação e, ainda, diferentes normas e regras de comportamento social e académico (Meneses, Lemos, Rodrigues, 2010).

Uma outra hipótese pretendia verificar a existência de diferenças nas Habilidades Sociais e nos Problemas de Comportamento e entre rapazes e raparigas (H2), tendo os resultados demonstrado que não existem, na perspetiva dos professores destes alunos, diferenças entre aquelas variáveis e o facto de os participantes serem rapazes ou raparigas.

Contrariamente a estes resultados, Gomes (2008) e Pizato, Maturano e Fontaine (2014) constataram que existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas no que toca aos níveis de competências sociais, onde as raparigas tendem a ser classificadas pelos professores como tendo maiores níveis de competências sociais. Estes resultados vão ao encontro do estudo realizado por Marrell e Calderalle (1999 cit in Gomes, 2008), contudo estes autores salientam o facto de não terem controlado a amostra em termos de género. Os problemas de comportamento e o género foram também estudados por Lopes (2007) e os

resultados referem que os rapazes apresentam significativamente mais problemas de comportamento do que as raparigas. Não obstante, as raparigas apresentam quase sempre mais problemas de comportamento internalizados, e os rapazes mais problemas de comportamento externalizados, o que não foi alvo deste estudo.

Relativamente à existência de uma associação entre as Habilidades Sociais, os Problemas de Comportamento e a idade (H3) pudemos concluir que as Habilidades Sociais e a idade se relacionam de forma inversa, querendo isto dizer que alunos mais velhos parecem apresentar menos Habilidades Sociais. A infância é um período fundamental para a aprendizagem de habilidades sociais pois défices nesta etapa podem comprometer fases posteriores do desenvolvimento. O processo de socialização inicia-se na infância e os diferentes sistemas de interação sujeito-ambiente que se estabelece durante o período de desenvolvimento influenciarão as características ao longo da vida. Assim, crianças que desenvolvem as suas habilidades sociais de forma adequada terão na adolescência e vida adulta um melhor ajustamento social (Bandeira, Del Prette & Del Prette, 2006).

Por outro lado, observa-se uma relação tendencial entre os Problemas de Comportamento e a idade, ou seja, aos alunos mais velhos parece corresponder um aumento nos Problemas de Comportamento sinalizados pelos professores. A investigação na área dos problemas de comportamento põe em evidência a prevenção e intervenção precoces em crianças com problemas de comportamento como vias preferenciais para a prevenção de comportamentos antissociais e agressivos mais graves no futuro. Os problemas de comportamento assumem na adolescência uma expressão de relevo, especialmente por se verificar uma maior prevalência de comportamentos desajustados ou desadequados, sendo necessário atender a diversos fatores que se conjugam de forma a potenciar o aparecimento ou manutenção de problemas de comportamento (Carvalho, 2012; Santos & Maturano, 1999).

A existência de uma associação entre as Habilidades Sociais, os Problemas de Comportamento e a Realização Escolar (H4) foi analisada e, de acordo com os professores, os resultados obtidos apontam a existência de uma associação entre as Habilidades Sociais e a Realização Escolar, que vai ao encontro do estudo realizado por Iturra, Goic, Astete e Jara (2012), e uma relação inversa entre os Problemas de Comportamento e a Realização Escolar, ou seja, à medida que aumentam os Problemas de Comportamento parecem diminuir os resultados escolares, que é corroborado pela literatura (Marinho & Lopes, 2010).

Partindo do pressuposto de que o processo de ensino-aprendizagem ocorre num ambiente social, com interações sociais educativas, pode-se presumir que a qualidade das relações estabelecidas nesse contexto pode afetar positiva ou negativamente o desempenho académico (Del Prette & Del Prette, 2005).

Os défices nas habilidades sociais, segundo Gresham (2009), podem contribuir para que crianças expressem problemas de comportamento, que têm sido considerados por vários autores como sendo um fator de risco para a realização académica. Assim, à semelhança de outros estudos observa-se uma comorbilidade entre estas duas problemáticas (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette & Del Prette, 2006; Ferreira & Maturano, 2002; Monila & Del Prette, 2006).

Em síntese, os alunos com realização académica baixa, independentemente da existência ou não de dificuldades de aprendizagem, são consistentemente avaliados pelos seus professores como apresentando menos habilidades sociais. Contudo, a relação entre os défices académicos e de habilidades sociais, é alvo de exploração na literatura dada a diversidade de hipóteses explicativas. A literatura atual preconiza a possibilidade da co-ocorrência dos défices de habilidades sociais e académicos (Meneses, 2000). Segundo Lopes (2002), a probabilidade de um aluno com problemas de comportamento apresentar

problemas de aprendizagem será de aproximadamente 80% enquanto, que na situação contrária será de aproximadamente 40-50%.

D'Abreu e Maturano (2010) realizaram um estudo através do levantamento de literatura de estudos prospetivos e longitudinais que investigassem a associação entre problemas de comportamento externalizados e baixo desempenho escolar no ensino básico. Com a análise dos artigos demonstrou-se a existência de co-ocorrência de baixo desempenho escolar e problemas externalizados. Estes resultados indicam ainda que, com esta associação, poderão surgir comorbilidades com transtornos psiquiátricos, problemas académicos e de comportamento anti-social, o que configura uma situação de risco psicossocial.

A implementação de programas de intervenção tem sido cada vez mais utilizada de modo a promover, junto dos participantes, competências que possam estar deficitárias. Deste modo, para a hipótese *“Espera-se que os alunos que frequentaram atividades promotoras de Competências Sociais apresentem melhorias nas Habilidades Sociais”* (H5) os resultados obtidos sinalizam que os professores denotaram diferenças positivas nas Habilidades Sociais dos participantes após a intervenção, a semelhança de outros estudos como Monila e Del Prette (2006) e Maturano (2004 cit in Cia & Barham, 2009) que concluíram que um grupo submetido a um programa de habilidades sociais apresentou melhorias no reportório social afetando positivamente outras áreas, como a académica.

Estes resultados vão ao encontro de vários estudos que apontam para a pertinência da proposta de programas de habilidades sociais na intervenção/apoio a crianças com problemas de comportamento e/ou dificuldades de aprendizagem, visando desenvolver o seu reportório e favorecer a inserção dos alunos na escola e na comunidade (Del Prette & Del Prette, 2005).

Relativamente à influência do programa de intervenção nos problemas de comportamento (H6) os resultados apontam para uma diminuição desses comportamentos após a implementação do programa, segundo os professores. São várias as investigações, como por exemplo Gresham e Elliott (1990 cit in Meneses, Lemos & Rodrigues, 2010), que demonstram a importância e a associação entre várias dimensões da competência social, nomeadamente a competência percebida, a exibição de habilidades sociais, a ausência de problemas de comportamento e a relação positiva entre pares. Deste modo, um estudo realizado por Meneses (2000) aponta para uma adequação das dimensões anteriormente citadas, constatando que as habilidades sociais correlacionam-se de forma significativa e negativa com os problemas de comportamento e positivamente com o nível de aceitação dos pares e de auto percepção de competência do estudante.

A última hipótese referia-se ao facto de as atividades promotoras de Competências Sociais, afetarem positivamente a Competência Académica dos alunos (H7). Através dos resultados obtidos podemos concluir que não foram assinaladas diferenças estatisticamente significantes após a intervenção.

Ao contrário dos resultados obtidos neste estudo, Monila e Del Prette (2006) e Maturano (2004 cit in Cia & Barham, 2009), que trabalharam junto dos participantes atividades de um programa de habilidades sociais concluíram que foram encontrados ganhos académicos comparativamente com outro grupo, que foi submetido apenas a treino académico, e não obteve ganhos no repertório social. Deste modo, as autoras concluem que os resultados favorecem a hipótese da relação entre habilidades e desempenho académico estando presentes ganhos mais persistentes no progresso escolar quando comparadas com outras crianças que tiveram apenas intervenção para superar as dificuldades académicas.

Conclusão

A presente investigação surgiu da preocupação com a realidade escolar atual, que tem tido como princípio orientador, por parte da comunidade educativa e dos pais/encarregados de educação, 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 que é adquirido gradualmente no percurso académico dos alunos não é orientado apenas para as aprendizagens do domínio cognitivo, mas também para a aquisição e desenvolvimento de competências a nível pessoal, emocional e social. Estas, quando são trabalhadas ou reforçadas, podem ser úteis na promoção e prevenção de diversas problemáticas (Amado & Freire, 2009; Bandeira, Prette, & Prette, 2006; Caldeira, 2007; Lopes et al., 2006).

Com este trabalho pretendíamos contribuir teórica e empiricamente para o estudo das competências sociais, dos problemas de comportamento e da competência académica, com o intuito de estudar as suas relações e influências, bem como proporcionar relações entre pares positivas e adaptativas em contexto escolar.

Ao longo da revisão da literatura estabeleceram-se as relações entre as variáveis e as suas implicações. As relações entre pares constituem-se como um fator essencial no desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança, uma vez que consistem em contextos ricos e propícios à aquisição e aprendizagem social, através do respeito mútuo, da compreensão, tolerância, amizade, solidariedade e cooperação (Alves, 2006).

Por estas razões, acredita-se ser benéfico dotar as crianças de competências necessárias para evitar conflitos e/ou para fornecer mecanismos de resolução de problemas e espírito de entreatajuda. Neste sentido, surge o reforço da importância da prevenção de certas

problemáticas através da promoção de competências sociais e comunicacionais e de regulação de emoções (Amado & Freire, 2009; Caldeira, 2007).

Desta forma, foi implementado um programa de intervenção em competências sociais junto de alunos do 5º e 6º anos de escolaridade. O intuito deste programa consistia em desenvolver junto dos alunos habilidades de comunicação verbal e não verbal num estilo assertivo, proporcionar habilidades de interação social fortalecendo estratégias de resolução de conflitos, aumentar o repertório de comportamentos adequados e desenvolver o senso cívico e a consciência de cidadania.

A compreensão da temática e a verificação da eficácia do programa de intervenção tornou-se mais objetivável com a recolha da informação, junto dos professores, sobre as variáveis em estudo com recurso à *Escala de Competências Sociais K-6: Versão Portuguesa para Professores (ECS K-6)* de Lemos e Meneses (2002) que permitiu avaliar as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência académica antes e após da intervenção.

A análise dos dados deste estudo permitiu concluir que, na perspetiva dos professores, os alunos do 5º e 6º ano de escolaridade não parecem diferenciar-se em relação às Habilidades Sociais (HS), aos Problemas de Comportamento (PC) e à Competência Académica (CA); não foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas nas HS e nos PC; na associação entre as HS e a idade verificou-se que alunos mais velhos parecem exibir menos habilidades sociais e, tendencialmente, mais problemas de comportamento percebidos pelos professores; parece existir, de acordo com os professores, uma associação direta entre as habilidades sociais e a realização escolar e uma associação inversa entre os problemas de comportamento e a realização escolar; isto é, alunos com melhores resultados escolares parecem ter mais habilidades sociais e menos problemas de comportamento. A implementação do programa de intervenção nas competências sociais,

segundo os professores, parece ter resultado em melhorias nas habilidades sociais dos participantes e numa diminuição dos problemas de comportamento, contudo não foram assinaladas diferenças relativas à competência académica dos alunos.

Algumas razões pelas quais os resultados da investigação foram apenas parcialmente ao encontro da literatura poderão estar relacionadas com:

- a **dimensão da amostra** e o facto de ser uma amostra de conveniência, não abrangendo todas as turmas do ensino básico.

- a **recolha dos dados** efetuada apenas junto de duas diretoras de turma e realizada em dois momentos (antes e após a implementação do programa de intervenção), coincidindo com a semana de reuniões de avaliação e lançamento das notas dos alunos. Com a entrega do questionário às diretoras de turma, ficou a sensação de que estas receavam que o seu preenchimento lhes retirasse bastante tempo, tendo sido necessário alargar a devolução dos mesmos para uma semana;

- o **número de sessões** realizadas, uma vez que os encontros eram semanais tendo sido realizadas 15 sessões de 50 minutos;

- o facto do programa de intervenção sido desenvolvido pelo investigador (apesar de não ter feito uma avaliação direta nos alunos).

Como reflexão global de todo o processo salienta-se o facto de que, com esta investigação e em quatro meses de implementação de atividades, obteve-se resultados favoráveis ao nível do desenvolvimento de competências sociais nos alunos alvo da intervenção. O projeto foi iniciado com o objetivo de trabalhar áreas que estavam mais deficitárias junto de grupos de alunos de modo a melhorar as competências sociais, pessoais e académicas.

Sugestões para investigações futuras compreendem o alargamento da amostra a várias escolas de ensino básico de forma a abranger um maior número de participantes, bem como incluir alunos das várias zonas do país, desde o 1º ciclo do ensino básico.

É importante salientar a necessidade de recolher os dados junto de professores das diversas disciplinas de modo a compreender, na perspetiva dos mesmos, a evolução dos participantes.

A implementação de programas de intervenção deveria decorrer num período de tempo mais alargado, uma vez que iria proporcionar melhores condições para o desenvolvimento de várias competências.

O desenvolvimento de estudos acerca das Habilidades Sociais, dos Problemas de Comportamento e Competência Académica na faixa etária do 2º ciclo torna-se importante para melhor compreender esta população, e criar estratégias para que os alunos possam adquirir novas competências, bem como desenvolver-se de um modo mais adaptativo.

Conclui-se que as HS e os PC parecem estar relacionados com a realização escolar, podendo assim constituir-se numa área de intervenção para os psicólogos educacionais e professores, através uso de procedimentos distintos ou através da implementação de programas de treino de Competências Sociais.

Desta forma, a implementação de programas de Competências Sociais proporcionará um vasto campo de atuação para os psicólogos educacionais. Estes programas poderão e deverão ser conduzidos por estes profissionais, uma vez que têm formação académica e científica mais adequada e profunda sobre as teorias explicativas dos processos e fatores do rendimento escolar bem como outros fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Pocinho, 2009).

Em suma, este trabalho de investigação não pretende generalizações, mas espera-se com ele dar mais um contributo para a reflexão e a compreensão das reciprocidades entre competências sociais, problemas de comportamento e competência académica.

Referências

- Alves, D. R. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar. Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Almeida, L. & Freire, T. (2007). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Amado, J. D., & Freire, I. P. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola: Compreender para Prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. D. (2006). *Estudos sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos em Psicologia, 11* (2), 199-208.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades Sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo, 11* (3), 541-549.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Pires, L. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Competência académica de crianças do Ensino Fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia, 10* (1), 53-62.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia, 11* (2), 199-208.

- 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*. (Consultado em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0239.pdf>, a 22 de dezembro de 2014 pelas 15 horas).
- Barreto, S. O., Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2011). Habilidades sociais e comorbilidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. *Psico*, 42 (4), 503-510.
- Beauchamp, M., & Anderson, V. (2010). Social: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136 (1), 39-64.
- Bee, H., & Boyd, D. (2011). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspectivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In J. Sousa, & C. Fino. *A escola sob suspeita*. Porto: Edições Asa.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2003). *Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares*. Tese de Doutorado apresentada à Universidade de São Paulo (Consultado em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-10082004-134158/pt-br.php>, a 22 de dezembro de 2014 pelas 18 horas).
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7 (2), 227-235.
- Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, G., Montanher, A. R. P., Bandeira, M., & Del Prette, A. A área das habilidades sociais no Brasil: uma análise dos estudos publicados em periódicos. In: Bandeira, M.; Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A.

- (2006). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., & Marturano, E. M. (2011). Problemas de comportamento e habilidades infantis: Modalidades de relatos. *Psico*, 42 (3), 354-361.
- Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo as competências profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Caballo, V. (1987). *Teoria, Evaluation y entrenamiento de las Competências sociales*. Valencia: Promolibro.
- Caetano, J., & Rasquilha, L. (2007). *Gestão e Planeamento de Comunicação*. Lisboa: Editorial Quimera.
- Caldeira, S. N. (2007). *(Des) Ordem na Escola. Mitos e Realidades*. Coimbra: Quarteto.
- Campos, B. P. (1989). Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 123-134.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11 (4), 302-306.
- Carvalho, S. C. C. (2012). *Problemas de comportamento na adolescência: relação com a estrutura familiar e práticas educativas parentais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Claes, M. (2007). *O universo social dos adolescentes*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009). Relatório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos em Psicologia*, 26 (1), 44-45.
- Correia-Zanini, M. R. G., & Rodrigues, O. M. P. R. A Influência dos problemas de comportamento no desempenho acadêmico. In: Valle, T. G. M. & Maia, A. C. B.

- (2010). *Aprendizagem e comportamento humano*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.
- Coutinho, C. P. (2008). Estudos Correlacionais em Educação: Potencialidades e Limitações. *Psicologia Educação e Cultura*, 12 (1), 143-169.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cruz, M. C. (2000). *Comportamento, aprendizagem e relações sociais no grupo de pares. Um estudo exploratório em alunos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- D`Abreu, L. C. F. & Maturano, E. M. (2010). Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. *Estudos em Psicologia*, 15 (1), 43-51.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (1996). Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 9 (2), 233-255.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. *Temas em Psicologia*, 6 (3), 205-215.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Rio de Janeiro: Editora vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Treinamento de habilidades sociais na escola: o método vivencial e a participação do professor. In: M. Bandeira, Z. A. P., Del Prette, & A. Del Prette. *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades Sociais e Análise do Comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento, 1* (2), 104-115.
- Dias, F. N. (2004). *Relações grupais e desenvolvimento humano. Epistemologia e Sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, I. S. (2010). Competências em educação: Conceito e significado pedagógico. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 14* (1), 73-78.
- Fachada, O. (2000). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo.
- Feitosa, F. B., Matos, M. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). Desempenho académico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo, 14* (2), 259-266.
- Feitosa, F. B., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Loureiro, S. R. (2011). Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho académico. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 11* (2), 442-455.
- Ferreira, M. C. T., & Maturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia, Reflexão e Crítica, 15* (1), 35-44.
- 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*, 157-183.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gomes, E. M. (2008). *Validação da versão portuguesa de uma escala de competências sociais para crianças*. Dissertação de mestrado Instituto Superior de Ciência do Trabalho e da Empresa - Departamento de Psicologia Social e das Organizações.

- Gotzens, C. (2003). *A disciplina escolar: Prevenção e intervenção nos problemas de comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Gresham, F. M. (2009). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette, (Orgs.) *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações*. Petrópolis: Vozes.
- Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Iturra, G. O., Goic, C. E., Astete, E. P., & Jara, M. O. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: Una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15 (2), 21-28.
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: ASA.
- Leme, M. I. S. (2004). Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 367-380.
- Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). A Avaliação de Competência Social: Versão Portuguesa da Forma para Professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (3), 267-274.
- Lopes, J. A. (2002). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de "Ensinagem"*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J. A. (2007). Prevalence and comorbidity of emotional, behavioral and learning problems: a study of 7th grade students. *Education and Treatment of Children*, 30 (4), 165-181.
- Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (2006). *Competências sociais. Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Loureiro C. (2011). Treino de competências sociais – uma estratégia em saúde mental: conceptualização e modelos teóricos. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 6, 7-14.
- Marinho, S., & Lopes, J. A. (2010). Concepções de professores acerca dos comportamentos problemáticos em sala de aula: Um estudo no ensino básico. *I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*, Universidade do Minho, Portugal.
- Matos, M. G., Gaspar, T. & Ferreira, M. (2013). *Aventura Social no CED: Intervenção numa Comunidade Educativa*. Lisboa: Aventura Social.
- Matos, M. G., & Sampaio, D. (2009). *Jovens com saúde: Diálogos com uma geração*. Lisboa: Texto Editora.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Maturano, E. M. (2003). O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 8 (1), 93-105.
- Meneses, H. I. (2000). *A competência social no contexto escolar. Um estudo da interface entre a competência social e a realização académica na criança*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Meneses, H., Lemos, M. S., & Rodrigues, L. P. (2010). A Contribuição dos Objectivos Sociais para a Conceptualização da Competência Social no Contexto Escolar. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro de 2010.
- Monila, R. C. M., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldade de aprendizagem. *Psico-USF*, 11 (1), 53-63.

- Moreira, P. (2004). *Ser professor: competências básicas...3. Emoções positivas e regulação emocional. Competências sociais e assertividade*. Coleção Crescer a brincar. Porto: Porto Editora.
- Mota, C. P., & Matos, P. M. (2008). Competências Sociais e variáveis relacionais em adolescentes. *Psicologia, Educação e Cultura*, 7 (1), p. 61-86.
- McFall, R. M. (1976). Behavioral training: a skill acquisition approach to clinical Problems. *Behavioral approaches to therapy*, 227-259.
- Murta, S. G. (2005). Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (2), 283-291.
- Neto, A. R. N. (2011). Técnicas de respiração para a redução do estresse em terapia cognitivo-comportamental. *Arquivos Médicos Hospital Faculdade Ciências Médicas Santa*, 56 (3), 158-68.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições Asa.
- Pinheiro, M. I. S., Haase, V. G., Amarante, C. L. D., Prette, A. D., & Del Prette, Z. A. P. D. (2006). Treinamento de Habilidades Sociais e educativas para Pais de Crianças com Problemas de Comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 407-414.
- Pires, C. M., & Ramos, M. N. (1984). Contribuição Comportamental para a abordagem dos Problemas Escolares: Estratégias Cognitivo-Comportamentais, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XVIII, Coimbra, 195-214.

- Pizato, E. C. G., Maturano, E. M., & Fontaine, A. M. G. V. (2014). Trajetórias de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento no Ensino Fundamental: Influência da Educação Infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27 (1), 198-197.
- Pocinho, M. (2009). Psicologia, cognição e sucesso escolar: concepção e validação de um programa de estratégias de aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*, 23 (2), 362-373.
- Portela, C. I. M. (2007). *Psicologia Diferencial: Os vários temas deste ramo da Psicologia*. (Artigo consultado em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0107.pdf> no dia 14 de Janeiro de 2014, pelas 16h30 horas).
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educación obligatoria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia da saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Santos, L. C., & Maturano, E. M. (1999). Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (2), 377-394.
- Schaffer, H. R. (1999). *Desenvolvimento social da criança. Epigénese e Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, A. M. (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Silva, A. T. B., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2000). Relacionamento pais-filhos: Um programa de desenvolvimento interpessoal em grupo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3 (3), 203-215.
- Silva, G. C. R. F. (2010). *O Método Científico na Psicologia: Abordagem Qualitativa e Quantitativa*. (Artigo consultado em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0539.pdf> no dia 14 de Janeiro de 2014, pelas 16 horas).

- Sisto, F. F., & Rueda, F. J. M. (2008). Estudo sobre as relações entre Autocontrolo e Traços de Personalidade. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (2), 369-380.
- Soares, I. (1990). Grupo de pares. In B. Campos. *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Porto: Universidade Aberta.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (2000). *Psicologia Educacional*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Vagos, P. E. (2010). *Ansiedade social e assertividade na adolescência*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro. (Consultado em http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3819/1/Tese_Completa_PVagos.pdf no dia 17 de Setembro de 2014 pelas 18 horas.)
- Verdugo, M. A. (1997). *Programa de Habilidades Sociais*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Villas Boas, A. C. V. B., Silveira, F. F., & Bolsoni-Silva, A. T. (2005). Descrição de efeitos de um procedimento de intervenção em grupo com universitários: um estudo piloto. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 321-330.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages Between Children's Social and Academic Competence: A Longitudinal Analysis. *Journal of School Psychology*, 39 (6), 463-481.
- Woolfolk, A. E. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Anexos

Anexo I

Questionário Sociodemográfico

Cód.: _____

Escala de Competências Sociais K-6

(Forma para Professores)

Adaptado de: Lemos, M. & Meneses, H. (2002)

Instruções: Esta escala pretende avaliar a frequência com que o aluno apresenta determinadas competências sociais dos alunos na sua sala de aula. Pedimos-lhe também que avalie os problemas de comportamento e a competência académica do aluno. Primeiro, por favor complete as informações sobre o aluno e sobre si próprio.

Dados relativos ao aluno

Data de hoje ____/____/____
Ano de Escolaridade ____ Turma ____ Data de nascimento: ____/____/____
Género: ____ Feminino ____ Masculino
O aluno apresenta alguma incapacidade/deficiência:
__ Sim __ Não
Se o aluno revela alguma incapacidade/deficiência:
__ Dificuldades de aprendizagem __ Deficiência mental
__ Problemas de comportamento
Outra incapacidade/problema (especifique) _____
Notas do 1º Período:
Língua Portuguesa: 1-2-3-4-5
Matemática: 1-2-3-4-5
Notas do 2º Período:
Língua Portuguesa: 1-2-3-4-5
Matemática: 1-2-3-4-5

Dados relativos ao professor

Género: ____ Feminino ____ Masculino
Situação profissional:
Contratado ____
Vinculado ____
Efetivo ____

Anexo II

Parecer da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

Das conhecimentos a
aluna e orientador(a).

Janeiro
29/01/2014

Exma. Senhora
Prof. Inês Gomes
Diretora da FCHS

Porto, 24 de Janeiro de 2014

Exma. Senhora Prof. Doutora,

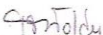
A Comissão de Ética, depois de apreciado o projeto de Mestrado em Psicologia da Educação (Educação e Intervenção Comunitária) de Ângela Daniela Moreira Pinto, intitulado "Competências Sociais, Problemas de Comportamento e Competências Académicas no 2º Ciclo do Ensino Básico", considera nada haver a opor ao mesmo, desde que:

- seja solicitada (e obtida) autorização ao Ministério da Educação para a realização do estudo, ficando o parecer da Comissão de Ética da UFP condicionado à autorização (ou não) por parte do ME;
- seja preservado o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, devendo os questionários e outros dados recolhidos sobre os participantes ser anonimizados e ser-lhes atribuído um código que permita o emparelhamento das avaliações pré e pós-intervenção (uma vez que se supõe que esta existirá);

Por fim, recorda-se que os formulários do consentimento informado assinados pelos pais ou responsáveis legais dos menores deverão ser separados dos questionários e outros registos, de modo a não ser possível emparelhá-los e a garantir o anonimato.

Com os melhores cumprimentos.

A Vice-Presidente da
Comissão de Ética


Teresa Martinho Toldy



Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa"

N.º 302 237 633 - Reg. Colectivo - 28 Conservatório Regional de Lisboa - Portugal
93812994 - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Faculdade de Ciências e Tecnologia | Praça Rivér-Abril, 349 - 4169-024 Porto-Portugal - T: +351 22 5071300 - F: +351 22 550 8289 - geral@ufp.pt
Faculdade de Ciências da Saúde - Faculdade Superior de Saúde | R. Carlos Da Maia, 295 - 4200-153 Porto - Portugal - T: +351 22 307 4630 - F: +351 22 307 4637 - R. Diogo Maia, 334 - 4200-293 Porto - Portugal
T: +351 22 529 6271 - geral@saude@ufp.pt. UNIDADE de Porto de Luma - Casa do Garrido - R. Conde de Barcelos - 4990-078 Porto de Luma-Portugal - T: +351 238 741 020 - F: +351 238 741 412 - geral@luma@ufp.pt

Anexo III

Parecer da Direção Geral de Educação

[Imprimir](#)[Fechar](#)

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito n° 0429800001

De: mime-noreply@gepe.min-edu.pt

Enviada: segunda-feira, 21 de Abril de 2014 16:41:54

Para: angela_danielamp@hotmail.com; angela_danielamp@hotmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0429800001, com a designação *Competências Sociais, Problemas de Comportamento e Competências Académicas no 2º Ciclo do Ensino Básico.*, registado em 11-04-2014, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Ângela Daniela Moreira Pinto

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor de Serviços de Projetos Educativos

DGE

Observações:

- a) A realização do Inquérito fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a sua realização. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções das Escolas/Agrupamentos que autorizem a realização do estudo.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei n.º 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente de inquirição de alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo IV

Pedido de autorização para a utilização da ECS K-6



Autorização do uso do instrumento

Angela Daniela Moreira Pinto <21536@ufp.edu.pt>
Para marina@fpce.up.pt

21 de Dezembro de 2013 às 14:19

Boa tarde Doutora Marina Serra Lemos

O meu nome é Ângela Pinto e sou aluna de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa. No âmbito das unidades curriculares de Estágio e Dissertação I e II, do segundo ciclo de Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária, pretende-se a realização de um estudo empírico acerca de uma temática que seja pertinente para a área de estudo. Desta forma, e estando a ser orientada pela Professora Doutora Susana Marinho, pretendia desenvolver o meu estudo na temática das "Competências Sociais, Problemas de Comportamento e Competências Académicas no segundo ciclo do Ensino Básico". Para este efeito, gostaria de saber se a Doutora Marina Serra Lemos me poderá ceder o instrumento (A Avaliação de Competências Sociais: Versão Portuguesa da Forma para Professores do SSRS) e a devida autorização para que possa utilizar o mesmo. Disponibilizo-me, desde já, a devolver os resultados do estudo.

Agradeço a atenção.

Com os melhores cumprimentos

Ângela Pinto

Marina Serra Lemos <marina@fpce.up.pt>
Para Angela Daniela Moreira Pinto <21536@ufp.edu.pt>

7 de Janeiro de 2014 às 14:22


Cara Ângela Pinto: Envio em anexo a escala. Espero que o trabalho decorra bem e agradeço a disponibilização dos dados relativos a esta escala, idade, sexo e ano de escolaridade dos participantes.

Marina Serra de Lemos

De: Angela Daniela Moreira Pinto [mailto:21536@ufp.edu.pt]
Enviada: sábado, 21 de Dezembro de 2013 14:20
Para: Marina Serra Lemos
Assunto: Autorização do uso do instrumento

[Citação ocultada]

--
This message has been scanned for viruses and dangerous content by MailScanner, and is believed to be clean.

 **Marina S. Lemos e Helena Meneses (2002). Escala de Competências Sociais K-6Profis (Frequência).pdf**
89K

Angela Daniela Moreira Pinto <21536@ufp.edu.pt>

7 de Janeiro de 2014 às 17:14

10/01/14

Google Apps da Universidade Fernando Pessoa Correio - Autorização do uso do instrumento

Para Marina Serra Lemos <marina@fpce.up.pt>

Boa tarde

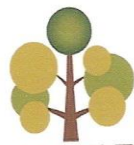
Agradeço, desde já, a atenção bem como facto de me fornecer a escala e a devida autorização para a utilizar. A disponibilização dos dados será enviada logo que me seja possível.

Com os melhores cumprimentos
Ângela Pinto

No dia 7 de Janeiro de 2014 às 14:22, Marina Serra Lemos <marina@fpce.up.pt> escreveu:
[Citação ocultada]

Anexo V

Documento para o Conselho Pedagógico do Agrupamento



AVEPF *Agrupamento de Escolas de Paços de
Ferreira*

Competências Sociais, Problemas de
Comportamento e Competências Académicas no 2º
Ciclo do Ensino Básico

Paços de Ferreira, 17 de Dezembro de 2013

No âmbito do plano curricular, do segundo ciclo do curso de Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária da Universidade Fernando Pessoa, pretende-se que ao longo do estágio curricular sejam desenvolvidas competências relacionadas com a área, bem como a realização de um estudo empírico de uma temática que se demonstre ser pertinente neste contexto.

Tendo em conta o Plano Anual de Atividades do Agrupamento Vertical de Paços de Ferreira, verifica-se uma grande preocupação no que se refere ao desenvolvimento de competências individuais, sociais e académicas. Assim, “A Criatividade Aplicada nas Ciências Sociais” torna-se fundamental para que se desenvolvam estas mesmas competências de modo a que a mudança de comportamento ocorra de forma positiva. Posto isto, e tendo algum conhecimento acerca das problemáticas presentes no Agrupamento, verificou-se que seria pertinente trabalhar algumas questões relacionadas com as competências sociais dos alunos.

Deste modo, este trabalho tem como objetivo geral desenvolver uma proposta de intervenção que procure promover, desenvolver e/ou potencializar a competência social de um pequeno grupo (uma turma de 5º ano e uma turma de 6º ano), na Escola EB 2, 3 da Paços de Ferreira, visando a construção ou fortalecimento das competências sociais e atuando nos fatores de proteção ao desenvolvimento psicossocial dos alunos.

No que se refere aos objetivos específicos pretende-se:

- a) Explorar as expectativas em relação às competências sociais dos alunos;
- b) Desenvolver competências de expressão dos sentimentos e emoções de forma correta;
- c) Promover a partilha de expectativas e opiniões dentro dos grupos;
- d) Promoção de uma comunicação adequada;

e) Sensibilizar os alunos para a necessidade e o dever de recorrerem a outros elementos para os ajudar;

f) Exploração acerca da importância das regras e do seu cumprimento de modo a melhorar os relacionamentos (pais/encarregados de educação, professores, auxiliares, colegas, entre outros) evitando as consequências menos positivas;

g) Promover o treino de resolução de problemas;

h) Explorar técnicas de promoção do auto-controlo e do controlo da impulsividade perante as diferentes pessoas;

i) Promover a assertividade e a motivação em relação à escola;

j) Promover formas de lidar com a frustração de forma adequada;

k) Melhorar a integração dos alunos nas turmas.

Os participantes que irão fazer parte esta intervenção são um grupo de alunos do 5º e 6º ano de escolaridade que apresentem características comportamentais mais desadequados contudo, os pais/encarregados de educação não podem deixar de fazer parte deste trabalho para a promoção destas competências pois desempenham um papel fundamental na vida dos seus educandos e na vida escolar dos mesmos.

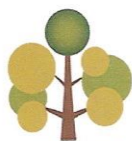
O número de sessões previstas a serem realizadas são 10, contudo este número pode variar consoante o desenvolvimento das mesmas. Desta forma, as sessões serão realizadas fora do tempo das aulas e de acordo com a disponibilidade das turmas.

A Psicóloga Estagiária,

Ângela Pinto

Anexo VI

Autorização Pais/Encarregados de Educação



AVEPF *Agrupamento de Escolas de Paços de Ferreira*

No âmbito do plano curricular, do segundo ciclo do curso de Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária da Universidade Fernando Pessoa, pretende-se que ao longo do estágio curricular sejam desenvolvidas competências relacionadas com a área, bem como a realização de um estudo empírico de uma temática que se demonstre ser pertinente neste contexto. Este trabalho tem como objetivo geral:

- Desenvolver e/ou potencializar a competência social de um pequeno grupo na Escola EB 2, 3 da Paços de Ferreira;

- Construir ou fortalecer as competências sociais para atuar nos fatores de proteção ao desenvolvimento psicossocial dos alunos.

Aspetos a serem trabalhados:

- Expressão de sentimentos e emoções de forma correta;

- Promoção de uma comunicação adequada;

- Exploração acerca da importância das regras e do seu cumprimento de modo a melhorar os relacionamentos,

- Promover a assertividade e a motivação em relação à escola, entre outros pontos.

As sessões irão decorrer às **(Dia da semana)** pelas **(Horas)**

Agradeço a atenção e estarei disponível para esclarecer qualquer dúvida.

Com os melhores cumprimentos,

(Psicóloga Estagiária) (Psicóloga do Agrupamento) (Diretor de Turma) (Diretor do Agrupamento)

Eu _____, Encarregado de Educação do
aluno _____ do ____º ano, da turma _____, autorizo a participação do
meu educando nas atividades que vão ser desenvolvidas.

Encarregado de Educação _____ Data ____/____/____

Anexo VII

Folha de presenças

Anexo VIII

Agendamento de reunião com os Pais/Encarregados de Educação



AVEPF *Agrupamento de Escolas de Paços de Ferreira*

Reunião

Exm.º Encarregado de Educação, venho por este meio solicitar a sua presença na reunião que decorrerá no dia _____ pelas 18h30 na sala _____ na Escola EB 2,3 de Paços de Ferreira com o objetivo de:

-refletir/esclarecer acerca das atividades direcionadas para as competências sociais que estão a ser desenvolvidas com a turma do seu educando;

-analisar a importância destas competências na vida familiar, escolar, social do seu educando;

-esclarecimento de dúvidas existentes.

Agradeço a atenção e a vossa presença neste encontro.

Com os melhores cumprimentos,

(Psi. Estagiária) (Psi. Agrupamento)(Diretor(a) de turma)(Diretor do Agrupamento)

Eu _____, Encarregado de Educação do aluno _____ do _____º ano, da turma _____, tomei conhecimento da reunião onde serão abordados os pontos relativos às competências sociais.

Encarregado de Educação _____
Data ____/____/____

Anexo IX

Atividades Programa de Intervenção nas Competências Sociais

(Ângela Pinto, 2014)

(1ª sessão) - **O Eu**

Objetivo: Apresentação ao grupo; reflexão sobre a sua personalidade.

Material: Nenhum.

Ambiente físico: Uma sala com carteiras e mesas.

Processo: Nesta atividade todos os intervenientes participam. O jogo inicia com a técnica apedir para o aluno referir aspetos positivos e negativos da sua personalidade. Seguindo-se de uma reflexão final sobre as diferenças que podemos ter relativamente aos outros.

(2ª sessão) - **O contrato**

Objetivo: Desenvolvimento de consenso; desenvolver sentido de responsabilidade.

Material: Ficha de contrato; caneta/lápis.

Ambiente físico: Uma sala com carteiras e mesas.

Processo: Nesta atividade todos os intervenientes participam de forma ordeira, sendo pedido que os alunos sugiram regras par o bom desenvolvimento das sessões. Após a aprovação das regras é feita a reflexão acerca da sua importância.



Contrato

Decidi participar neste grupo com vista a obter ajuda para

Sei, no entanto, que conseguirei atingir os meus objetivos tanto melhor quanto mais me empenhar no trabalho do grupo. Assim, comprometo-me a participar no programa da seguinte forma:

Data: _____

O aluno

A Psicóloga Estagiária

(3ª sessão) - O jogo da Confiança

Objetivo: Promoção da confiança em si próprio e em nos outros.

Material: Nenhum.

Ambiente físico: Uma sala ampla.

Processo: Nesta atividade todos os intervenientes participam. O jogo inicia com a técnica a pedir para os alunos tentarem explicar o que é a confiança. Posteriormente pede-se aos alunos que se coloquem a pares com colegas que não costumam estar frequentemente. De seguida, dois participantes colocam-se um atrás do outro, com uma distância física adequada. O aluno que se encontra de costas para o colega deverá deixar o corpo esticado, sem dobrar as pernas e mantendo os pés firmes no chão. A partir daí, pode-se deixar cair para trás, sendo que o colega o recebe, sem o deixar cair. Por fim, faz-se um comentário acerca da atividade (sentimento de confiança), das sensações apresentadas e dos pensamentos.

(4ª sessão) - O julgamento

Objetivo: Promoção de formas assertivas de comunicação e resolução de conflitos.

Material: Nenhum.

Ambiente físico: Uma sala ampla.

Processo: Nesta atividade será simulado uma situação de “julgamento em tribunal” e desta forma, o grupo é dividido em dois (a defesa e a acusação). Após ser exposta a situação/problema os alunos têm que criar argumentos para o resolver, criando-se uma situação de debate. No final, realiza-se a reflexão acerca da importância de uma comunicação assertiva bem como de uma resolução de conflitos mais adequado.

Situação/Problema: O João levou para a escola as suas novas sapatilhas de marca. Depois da aula de educação física o João reparou que lhe faltavam as sapatilhas e

perguntou aos colegas se as tinham visto, mas ninguém as viu. Passados 2 dias o Marcelo chegou à escola com umas sapatilhas iguais às do João, tendo o João acusado o Marcelo de lhe ter roubado as sapatilhas.

(5ª sessão) - **Entrevista**

Objetivo: Desenvolvimento da criatividade, comunicação assertiva e postura adequada nos vários contextos.

Material: Nenhum.

Ambiente físico: Uma sala ampla; cadeiras.

Processo: Em grupos mais pequenos todos os elementos participam, em grupos com mais elementos pediu-se a colaboração de seis voluntários. Foi criada uma situação em que os alunos tiveram de realizar uma entrevista (com uma profissão que quisesse) analisando a comunicação e a postura do entrevistado e a sua. No final, foi pedido que os alunos fizessem comentários acerca da comunicação e a postura, bem como refletiu-se sobre a importância de uma boa comunicação com outras pessoas.

(6ª sessão) - **Telefone estragado**

Objetivo: Reflexão a cerca do modo de receção e interpretação da mensagem recebida e consequências da distorção da mensagem.

Material: Nenhum.

Ambiente físico: Uma sala ampla.

Processo: Todos os elementos do grupo participam na atividade. Num momento inicial foi explicado o objetivo da atividade e foi pedido aos alunos que se colocassem em fila. Inicia-se a atividade com o técnico a dar, em voz baixa, uma instrução ao primeiro aluno sem que os outros colegas percebam. Depois, o aluno que tem a mensagem terá de a passar

ao colega seguinte e assim sucessivamente até ao final da fila. No final é comparada a instrução inicial com a final e reflete-se sobre a importância de recebermos e interpretarmos bem as mensagens que nos passam, de modo a evitar as distorções da informação que levam muitas vezes aos conflitos.

Instrução: “Vai buscar a minha prima ao aeroporto do Porto, pelas 16h45, e trá-la para casa da minha tia.”

(7ª sessão) - **Reação comunicacional**

Objetivo: Reflexão acerca das formas de transmissão (verbal e não verbal) da mensagem e perceção das diferentes reações da mensagem transmitida.

Material: Nenhum.

Ambiente físico: Uma sala ampla.

Processo: Todos os elementos do grupo participam na atividade. Foi pedida a colaboração de três alunos para que se ausentassem da sala. Depois disso foi pedido a colaboração de mais três alunos para que iniciassem uma conversa (agressiva, assertiva e autoritária) com os colegas que se ausentaram. Após verificar a reação dos alunos procedeu-se aos comentários da atividade bem como a reflexão acerca dos tipos de comunicação que podemos ter e suas consequências.

(7ª sessão) - **Palavras mágicas**

Objetivo: Análise acerca da influência que as palavras podem ter na reação do outro.

Material: Nenhum.

Ambiente físico: Sala de aula.

Processo: Esta atividade foi proposta a todos os alunos. Na sessão criou-se um debate acerca da importância que pequenas palavras ou gestos podem ter nas relações

interpessoais. Assim, foi proposto aos alunos que durante uma semana comunicassem com as pessoas (professores, funcionários, vizinhos, família) usando pequenas palavras como: Bom dia, Obrigado, Boa noite, Até amanhã, Por favor, entre outras e analisassem as reações das pessoas. Na sessão seguinte refletiu-se acerca da atividade.

(8ª e 9ª sessão) - **Quiz**

Objetivo: Promoção do conhecimento geral (técnicas de estudo, organização da informação), criatividade, trabalho de grupo, consenso na resposta e comunicação assertiva.

Material: Cartões com perguntas, dado.

Ambiente físico: Sala ampla.

Processo: Nesta atividade dividiu-se os grupos em dois e todos os elementos participam. À vez cada aluno lança o dado e conforme a cor que sair (verde, laranja, branco, amarelo, rosa, azul) a técnica lê a pergunta e em conjunto o grupo tenta chegar a uma resposta. Caso errem na resposta, o outro grupo tem a possibilidade de responder. A cada resposta certa corresponde a um ponto. No final da atividade é feita a reflexão acerca da importância do trabalho de grupo e uma boa comunicação.

(10ª sessão) - **Telefonema ao terrorista**

Objetivo: Desenvolvimento da comunicação, postura e persuasão da mudança de comportamento.

Material: Nenhum.

Ambiente físico: Sala ampla.

Processo: Nesta atividade pediu-se a colaboração de dois elementos do grupo. Um dos elementos era um “polícia” e o outro um “terrorista” que pretendia que concretizassem as

suas exigências para libertar os reféns. Desta forma os dois alunos teriam de estabelecer um diálogo de negociação para que o “terrorista” libertasse os reféns e se entregasse à polícia. No final foram realizados os comentários e reflexões acerca da comunicação adequada.

(11ª sessão) - **Ser professor**

Objetivo: Reflexão da importância do papel do professor no percurso escolar; desenvolvimento de empatia.

Material: Nenhum.

Ambiente físico: Sala de aula.

Processo: Nesta atividade todos os alunos participam. Foi pedido a um voluntário (que era o professor) que participasse nesta atividade e que se ausentasse da sala por alguns minutos. Juntamente com o restante grupo foi pedido que adotassem diferentes posturas. Quando o aluno voluntário entrasse na sala teria de falar acerca de um assunto, simulando que se tratava de uma aula. Após as dificuldades que o “professor” sentiu reflectiu-se acerca da importância e do papel do professor na escola.

(12ª sessão) - **Dar e receber elogios**

Objetivo: Desenvolvimento da tomada de consciência dos aspetos positivos e negativos da personalidade de si e dos outros; Promoção da auto-estima.

Material: Folhas de papel, caneta/lápis.

Ambiente físico: Sala ampla.

Processo: Nesta atividade todos os alunos participam. É pedido a cada aluno que escreva, anonimamente, nas folhas que foram disponibilizadas uma característica positiva relativamente aos restantes elementos do grupo. No final cada aluno lê as características

que os colegas escreveram sobre si. Por último, faz-se um comentário acerca da atividade bem como da importância de sabermos respeitar os outros.

(13ª sessão) - **Teia da amizade**

Objetivo: Apresentação do grupo, conhecimento mútuo; a importância de cada um, seus objetivos e respeito mútuo.

Material: Novelo de lã.

Ambiente físico: Sala ampla.

Processo: Todos os alunos participam, colocando-se em círculo. A primeira pessoa apresenta-se e fala um pouco de si e dos seus objetivos. Agarrando no início do novelo de lã atira para qualquer colega. Este por sua vez reproduz o que o colega anterior disse bem como faz a sua apresentação e lança o novelo para outro colega, e assim sucessivamente. Após todos os elementos se apresentarem, e com o novelo cruzado pelos elementos do grupo, reflete-se acerca da importância da amizade, do respeito entre grupo.

(13ª sessão) - **Condomínio Fechado**

Objetivo: Promoção da aceitação das diferenças entre géneros e personalidades

Material: Folhas com as personagens e suas características.

Ambiente físico: Sala ampla.

Processo: Todos os elementos do grupo participam. Os alunos são agrupados em pequenos grupos. Esta atividade trata-se de uma reunião de condomínio em que os alunos criam as personagens e a sua personalidade e interagem de forma adequada de modo a resolver uma problemática.

(14ª sessão) - **Anjo da guarda**

Objetivo: Desenvolvimento da integração, socialização, relacionamento interpessoal, empatia, comunicação, promoção da criatividade e responsabilidade.

Material: Papelinhos com o nome dos elementos do grupo.

Ambiente físico: Sala de aula.

Processo: Todos os elementos do grupo participam. No início da sessão é explicado quais os objetivos desta atividade e cada aluno recebe um papelinho com o nome do colega no qual irá ser o anjo da guarda. Esta actividade tem uma duração de uma semana e ao longo desta os anjos da guarda terão de dar pistas aos colegas de modo a que estes descubram quem é o seu anjo da guarda. No final é feita a reflexão acerca da importância de interagirmos com os outros de modo a desenvolvermos adequadamente os relacionamentos.

(14ª sessão) - **Jogo da memória**

Objetivo: Desenvolver o trabalho de grupo, concentração, memória, ajuda mútua, comunicação assertiva e estratégias de estudo.

Material: Nenhum.

Ambiente físico: Sala ampla.

Processo: Todos os alunos participam nesta atividade. Juntamente com o grupo é escolhido um tema, por exemplo escola, e cada um tem que dizer alguma característica que esteja relacionada com o tema. Os colegas seguintes terão de reproduzir as características que os colegas referiram e mencionar outra que ainda não tenha sido dita.

(14ª sessão) - **Máquina registradora**

Objetivo: Promoção de consenso na tomada de decisão; explorar o impacto que as suposições têm sobre a tomada de decisão.

Material: Folha com a história da actividade, caneta/lápis.

Ambiente físico: Sala com mesa.

Processo: São criados pequenos grupos. Os alunos recebem a folha com a história e em conjunto lê-se a mesma. Em grupo voltam a ler a história e analisam, como verdadeira, falsas ou desconhecidas, as declarações que são fornecidas. Em grande grupo discute-se as respostas e reflete-se acerca do impacto que as suposições têm sobre a tomada de decisão.

Exercício da “máquina registadora”

História: Um negociante acaba de acender as luzes de uma loja de calçado, quando surge um homem pedindo dinheiro. O proprietário abre a máquina registadora. O conteúdo da máquina registadora é retirado e o homem corre. Um membro da polícia é imediatamente avisado.

Declarações acerca da história	Verdadeiro	Falso	Desconhecido
1. Um homem apareceu assim que o proprietário acendeu as luzes da sua loja de calçado			
2. O ladrão foi um homem			
3. O homem não pediu €			
4. O homem que abriu a máquina registadora era o proprietário			
5. O proprietário da loja de calçado retirou o conteúdo da máquina registadora e fugiu.			
6. Alguém abriu a máquina registadora			
7. Depois que o homem que pediu o € apanhou o conteúdo da máquina registadora, e fugiu			
8. Embora houvesse € na máquina registadora, a história não diz a quantidade			
9. O ladrão pediu € ao proprietário.			
10. A história regista uma serie de acontecimentos que envolvem 3 pessoas:			

o proprietário, um homem que pediu € e um membro da polícia.			
11. Os seguintes acontecimentos da história são verdadeiros: alguém pediu €, uma máquina registadora foi aberta, o seu € foi retirado e um homem fugiu da loja			

(15ª sessão) - **Sessões de relaxamento**

Objetivo: Promoção do controlo de emoção, pensamento (negativo) e desenvolvimento do autocontrolo (ansiedade, nervosismo)

Material: Música de relaxamento.

Ambiente físico: Sala ampla.

Processo: Todos os elementos do grupo participam. É pedido aos alunos que se deitem no chão, completamente relaxados e de olhos fechados. Coloca-se uma música que desencadeie agitação, como por exemplo o barulho de uma grande cidade. No final de 2/3 minutos termina-se a atividade e analisa-se os sentimentos e sensações que os alunos foram experienciando. Num segundo momento, coloca-se uma música suave (barulho de uma cascata, pássaros) e dá-se instruções de diversas sensações agradáveis. No final reflete-se acerca dos sentimentos e sensações que os alunos vivenciaram.

(15ª sessão) - RallyPaper “**Poder das Palavras**”

Objetivo: Promoção da responsabilidade, trabalho de grupo, ajuda mútua e orientação espacial.

Material: Folhas com as frases.

Ambiente físico: Sala de aula.

Processo: Todos os alunos participam. Nesta atividade é proposto aos alunos, que individualmente ou em pequenos grupos procurem na escola, as frases sobre a escola e a sua importância, que estão afixadas. Esta actividade tem a duração de uma semana e no final realiza-se a reflexão acerca da escola e da valorização que devemos dar à mesma.

Exemplo de algumas frases: “Nunca vou desistir de aprender”; ”Cuida do que é teu”; “Aprender é um desafio”; “Divirto-me com os meus amigos”; “Rir é o melhor remédio”;

“Imprime o conhecimento”; “Professor = Valor de confiança”; Pratico desporto para ter um corpo e mente saudável”; entre outras.