



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
Ciências Sociais e Humanas

# Treino de Competências Sociais no 3º Ciclo do Ensino Básico

**Andreia dos Santos Ramos Afonso de Matos**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
**Supervisão Pedagógica**  
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Manuel Joaquim da Silva Loureiro

Covilhã, Junho de 2011



# Agradecimentos

Ao Prof. Doutor Manuel Loureiro, meu orientador, pela sua disponibilidade, pela disponibilização dos seus conhecimentos, conselhos e sugestões e pelo apoio que me deu ao longo deste estudo. A sua orientação foi imprescindível para a realização deste trabalho de investigação.

Ao Director da escola, pela sua autorização e pela receptividade que demonstrou sempre à realização deste projecto. Um agradecimento especial aos alunos que integraram este estudo, pelo seu envolvimento na realização das sessões e à directora de turma pela forma sempre prestável e disponível com que recebeu este projecto nas suas aulas.

Aos meus amigos, pela sua compreensão e disponibilidade ao longo deste trabalho.

Agradeço à minha amiga Joana, que apesar das centenas de quilómetros que nos separam, esteve sempre disponível para me ajudar neste projecto.

Agradeço à minha amiga Alice, pela sua boa vontade e disponibilidade para me ajudar na realização deste estudo.

De modo especial, agradeço à minha amiga Alzira pelo grande apoio, amizade e companheirismo que teve para comigo, sempre disponível para me ajudar e me dar força.

Agradeço de um modo muito especial à minha amiga Margarida, por toda a paciência, disponibilidade e ajuda ao longo destes meses. A sua amizade e o seu apoio permanente foram fundamentais para a realização deste trabalho.

À minha família por todo o apoio, compreensão e paciência e por tudo o que fizeram de forma a que pudesse dedicar o meu tempo a este projecto.



## Resumo

Este estudo tem como objectivos principais: 1) Adaptar e aplicar um programa de Treino de Competências Sociais a adolescentes; 2) Averiguar se a aplicação do programa teve influência nas atitudes dos alunos sobre as competências sociais abordadas na intervenção; 3) Avaliar a satisfação dos alunos relativamente às sessões aplicadas.

Nesta intervenção foram aplicadas sessões sobre as seguintes competências sociais: Dar e receber elogios; Expressar directamente os sentimentos e compreender os dos outros; Afirmar os direitos; Lidar com a autoridade; Negociação na resolução de conflitos e Resolução de problemas.

Participaram nesta investigação treze alunos do 8<sup>a</sup> ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os quinze e os dezoito anos. A intervenção foi avaliada mediante o recurso a técnicas qualitativas, designadamente a aplicação de questionários com itens tipo Likert e de resposta aberta. Nas respostas aos questionários sobre cada uma das sessões, os alunos afirmaram ter gostado bastante das mesmas, considerando-as interessantes e elegendo as dramatizações como o aspecto que mais gostaram. Relativamente à influência da intervenção nas atitudes dos alunos para com as competências sociais abordadas, verificou-se em todas estas a mudança de uma atitude favorável, para uma atitude muito favorável.

## Palavras - chave

Treino de Competências Sociais, comportamentos, atitudes, adolescentes, role playing.



# Abstract

The main goals of this study are to: 1) adapt and apply a training program of Social Skills for adolescents; 2) assess whether the training program has influenced the behavior of the students regarding the social skills addressed by the program; 3) evaluate the level of gratification the students experienced throughout the work sessions.

In this intervention sessions were implemented on the following social skills: Giving and receiving compliments; directly express the feelings and understand those of others; assert rights; Dealing with authority; Trading in conflict resolution and resolution of problems.

Thirteen students of the 8th grade participated in this study with ages ranging between fifteen and eighteen years old. The work sessions were evaluated using qualitative techniques namely through the application of Likert-type scale and open-ended questions. In the questionnaires of each work sessions the students expressed a positive opinion considering the sessions interesting and electing the drama workshop as the one they most appreciated. Overall the work sessions had a positive influence in the social skills of the students as they progressed from “good” to a “very good” in their behavior assessment.

# Keywords

Training Program of Social Skills, behaviors, role playing, adolescents.



# Índice

<b>1. Introdução</b>	1
<b>2. Método</b>	5
2.1 Objectivos	5
2.2 Sujeitos	5
2.3 Instrumentos	10
2.3.1 Questionário com itens do tipo Likert: Pré e Pós Teste	10
2.3.2 Observação directa	13
2.3.3 Questionário sobre cada uma das sessões	14
2.4 Procedimentos	15
<b>3. Resultados</b>	18
3.1 Atitudes dos alunos face às competências sociais abordadas na intervenção	18
3.2 Motivação e satisfação dos alunos em relação às sessões do Treino de Competências Sociais.	33
3.3 Comportamentos dos alunos registados ao longo das sessões.	37
<b>4. Discussão</b>	42
<b>Conclusão</b>	45
<b>Referências</b>	47
<b>Anexos</b>	51
1. Revisão da Literatura	
1.1 Comportamento socialmente competente	
1.2 Competências sociais nos adolescentes	
1.3 Treino de Competências Sociais	
1.4 Aspectos metodológicos a considerar no Treino de Competências Sociais	
1.5 Comportamento assertivo	
1.6 Negociação de conflitos e resolução de problemas	
2. Questionário com itens tipo Likert	
3. Livro de códigos	
4. Matrizes de dados	
4.1 Matriz de dados do Pré-Teste	
4.2 Matriz de dados do Pós-Teste	
5. Programa de Treino de Competências Sociais - Manual	
6. Pedido de autorização ao Director da escola	



# Lista de Figuras

Figura 1 - Distribuição dos alunos por sexo	6
Figura 2 - Distribuição dos alunos por idades	6
Figura 3 - Distribuição da residência dos alunos	7
Figura 4 - Número de irmãos dos alunos	7
Figura 5 - Habilitações das mães dos alunos	8
Figura 6 - Habilitações dos pais dos alunos	8
Figura 7 - Número de retenções dos alunos	9



# Lista de Tabelas

Tabela 1 - Referencial de análise dos dados de cada grupo	12
Tabela 2 - Referencial de análise dos dados de cada subgrupo	12
Tabela 3 - Afirmação 1: Expressar os meus sentimentos de forma correcta pode ajudar-me a evitar situações que conduzem a sarilhos e a discussões.	18
Tabela 4 - Afirmação 2: Compreender os sentimentos dos outros pode ajudar-me a lidar melhor com eles.	19
Tabela 5 - Afirmação 3: Costumo colocar-me no lugar dos outros quando estes têm problemas.	19
Tabela 6 - Afirmação 4: Quando me zango com alguém digo-lhe directamente o motivo pelo qual estou zangado.	20
Tabela 7 - Afirmação 5: Saber lidar com a autoridade pode ajudar-me a conviver melhor com os adultos.	20
Tabela 8- Afirmação 6: Saber lidar com a autoridade pode mostrar aos outros que sou mais maduro.	21
Tabela 9 - Afirmação 7: Habitualmente peço desculpa quando faço uma asneira.	21
Tabela 10 - Afirmação 8: Assumo sempre os meus erros.	22
Tabela 11 - Afirmação 9: É importante pensar nas situações antes de tomar uma decisão.	22
Tabela 12 - Afirmação 10: Aprender a tomar decisões pode ajudar-me a preparar decisões futuras que serão mais difíceis.	23
Tabela 13 - Afirmação 11: Penso sempre várias vezes antes de tomar uma decisão.	23
Tabela 14 - Afirmação 12: Analiso as vantagens e as consequências das decisões que vou tomar.	24
Tabela 15 - Afirmação 13: Saber negociar pode ajudar-me a conviver melhor com os outros.	24
Tabela 16 - Afirmação 14: Saber negociar pode ajudar-me a obter mais do que quero numa situação.	25
Tabela 17 - Afirmação 15: Quando tento negociar com alguém costumo apresentar várias soluções para resolver o problema.	25
Tabela 18 - Afirmação 16: Tenho em conta os pontos de vista dos outros na resolução de um conflito.	26
Tabela 19 - Afirmação 17: Saber afirmar os meus direitos pode ajudar-me a evitar situações onde os outros me tratam de forma injusta.	26
Tabela 20 - Afirmação 18: Afirmar os meus direitos de forma correcta pode ajudar-me a ter mais do que desejo.	27

Tabela 21 - Afirmação 19: Quando acho que um direito meu não está a ser respeitado reajo de forma agressiva.	27
Tabela 22 - Afirmação 20: Tenho dificuldade em afirmar-me, mesmo quando acho que põem em causa os meus direitos.	28
Tabela 23 - Afirmação 21: Se elogiar alguém quando fizerem algo por mim, é provável que façam outras coisas por mim.	28
Tabela 24 - Afirmação 22: Ao fazer um elogio posso encorajar a outra pessoa a elogiar-me mais tarde.	29
Tabela 25 - Afirmação 23: Costumo fazer elogios sinceros.	29
Tabela 26 - Afirmação 24: Fico envergonhado(a) quando me fazem um elogio.	30
Tabela 27 - Livro de códigos da matriz de dados sobre a expressão de sentimentos	77
Tabela 28 - Livro de códigos da matriz de dados sobre a relação com a autoridade	78
Tabela 29 - Livro de códigos da matriz de dados sobre a resolução de problemas	79
Tabela 30 - Livro de códigos da matriz de dados sobre a negociação de conflitos	80
Tabela 31 - Livro de códigos da matriz de dados sobre afirmar os direitos	81
Tabela 32 - Livro de códigos da matriz de dados sobre dar e receber elogios	82
Tabela 33 - Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre a expressão de sentimentos	83
Tabela 34 - Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre a relação com a autoridade	84
Tabela 35 - Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre a resolução de problemas	84
Tabela 36 - Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre a negociação de conflitos	85
Tabela 37 - Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre afirmar os direitos	85
Tabela 38 - Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre dar e receber elogios	86
Tabela 39 - Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre a expressão de sentimentos	86
Tabela 40 - Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre a relação com a autoridade	87
Tabela 41 - Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre a resolução de problemas	87
Tabela 42 - Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre a negociação de conflitos	88

Tabela 43 - Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre afirmar os direitos	88
Tabela 44 - Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre dar e receber elogios.	89



# Capítulo 1

## Introdução

O presente estudo subordinado ao tema “*Treino de Competências Sociais em alunos do 3ºCiclo do Ensino Básico*” insere-se na área da Psicologia Social e pretende avaliar os efeitos da aplicação de um programa de Treino de Competências Sociais nos alunos, bem como a sua receptividade e opinião relativamente ao mesmo.

Nos dias de hoje, os jovens deparam-se com situações cada vez mais complicadas que exigem um bom suporte de competências sociais (LeCroy, 2008).

O conceito de competência social segundo certos autores é definido como uma afirmação de si (Boisvert & Beaudry, 1983), ou como sinónimo de assertividade (Caballo, 1982). De acordo com Caballo (1987), as competências sociais para além do aspecto comportamental aberto, incluem variáveis cognitivas tais como a capacidade de transformar e empregar a informação, o conhecimento de comportamentos socialmente competentes, o conhecer as posturas sociais, o conhecer os diferentes tipos de resposta, o ser capaz de tomar o lugar do outro, a capacidade de identificar e resolver problemas sociais, o possuir estratégias que lhes permitam analisar o comportamento social dos outros.

Um dos grandes problemas dos professores prende-se com a indisciplina na sala de aula. Os alunos indisciplinados mostram-se desinteressados e revelam comportamentos sociais inadequados. Da literatura na área do comportamento social, fica-nos a sugestão de que é possível aumentar e reforçar o repertório de competências sociais de modo a promover comportamentos adequados. Nos últimos 30 anos, o Treino de Competências Sociais tem sido considerado como uma óptima solução para alguns transtornos (Spencer, 2003).

Dada a crescente necessidade de prevenir comportamentos socialmente inadequados nos adolescentes, elaborámos a adaptação de um Treino de Competências Sociais construído com base nos estudos de LeCroy e Rose, referidos por LeCroy (2008), sendo este treino um bom exemplo de um programa preventivo (Lecroy, 2008). Tentámos deste modo, contribuir para que as escolas do 3º Ciclo do Ensino Básico possam ter um instrumento pronto a ser utilizado por qualquer professor. Assim, considerámos importante criar algo que pudesse ser utilizado e servisse como uma mais-valia nas escolas.

O programa usado nesta intervenção vai ter como base as onze competências sociais que foram seleccionadas, após uma cuidada revisão da literatura sobre programas de Treino de Competências Sociais. Estas competências são: Dar e receber elogios; Fazer pedidos;

Expressar directamente os sentimentos; Saber dizer “não”; Afirmar os direitos; Identificar como se sentem os outros; Lidar com a autoridade; Resolução de problemas; Negociação na resolução de conflitos; Pedir ajuda (LeCroy, 2008).

O presente estudo foi orientado para os seguintes objectivos: Adaptar um programa de Treino de Competências Sociais para alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal; Promover nos alunos as competências sociais, avaliar os efeitos da aplicação do programa ao nível dos conceitos e das atitudes dos alunos e avaliar a opinião dos alunos acerca do programa.

Na proposta de Educação para a Cidadania do Ministério da Educação de 2010, para o Ensino Básico, são referidos nos processos orientadores da organização da escola, transversais a todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares do ensino básico, as seguintes competências: Identificar diferentes pontos de vista; Reconhecer e considerar opiniões e sentimentos alheios; Entender e colocar-se na perspectiva do outro; Interagir com os outros, estabelecendo relacionamentos construtivos; Cooperar com os outros na prossecução de objectivos comuns; Reconhecer e usar formas de tratamento interpessoal e institucional conforme os contextos sociais; Participar nas decisões que dizem respeito a si ou aos seus contextos de vida; Respeitar e defender os direitos fundamentais consagrados nos principais documentos relativos aos direitos humanos e culturais; Utilizar diferentes estratégias de colaboração com os outros, de resolução positiva de conflitos e de procura de consensos. Estas competências vão de encontro às que irão ser trabalhadas no presente estudo, o que demonstra a pertinência desta intervenção em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Vamos fazer a apresentação do presente trabalho ao nível da sua organização. Este trabalho encontra-se organizado em cinco momentos: método; resultados; discussão; conclusão e anexos. No método iremos apresentar os seguintes subcapítulos/secções: objectivos; sujeitos; instrumentos e procedimento.

No primeiro momento, iremos assim definir os objectivos, descrever as opções metodológicas e os instrumentos utilizados, apresentar os sujeitos participantes no estudo.

No segundo momentos, iremos expor a recolha e a análise dos dados.

Na discussão, apresentaremos a análise e a discussão dos resultados obtidos, em confronto com as perspectivas teóricas apresentadas. Na conclusão iremos referir as limitações e implicações do estudo. Por último, nos Anexos faremos uma revisão da literatura considerada pertinente para as questões abordadas no presente estudo.

Esta revisão apresenta-se organizada em seis subcapítulos/secções. Começaremos por tentar definir o conceito de comportamento socialmente competente, bem como os factores que o influenciam. Como o presente estudo será realizado com adolescentes e as competências

sociais variam de acordo com a idade, iremos debruçar-nos em particular sobre as competências sociais próprias desta faixa etária. Este trabalho tem como objectivo principal a aplicação de um programa de intervenção no âmbito do Treino de Competências Sociais e por isso iremos apresentar os conteúdos abordados neste tipo de treino, assim como as características deste tipo de intervenção. Posteriormente, serão apresentadas as técnicas e metodologias utilizadas nas sessões de Treino de Competências Sociais. O comportamento assertivo será definido e caracterizado, bem como as estratégias de negociação de conflitos e de resolução de problemas.

Em Anexo, irão constar também os questionários realizados aos alunos, os livros de códigos, as matrizes de dados, o manual com as seis sessões do programa aplicadas na intervenção e a autorização ao Director da escola.



# Capítulo 2

## Método

### 2.1. Objectivos

O objectivo geral deste estudo consiste na adaptação para a língua portuguesa de um programa de Treino de Competências Sociais e na aplicação do mesmo a alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, foram colocadas as seguintes questões de investigação:

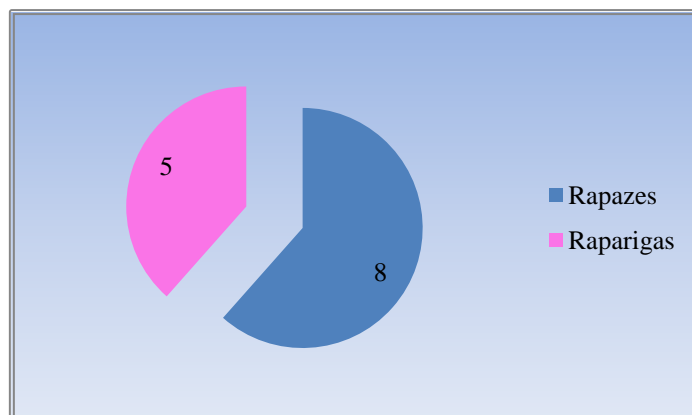
1. A aplicação do programa teve influência nos conceitos dos alunos relativamente às competências sociais que foram alvo da intervenção?
2. A aplicação do programa teve influência nos comportamentos dos alunos relativamente às competências sociais que foram alvo da intervenção?
3. Qual a motivação e satisfação dos alunos face às sessões aplicadas na intervenção?

### 2.2. Sujeitos

Participaram neste estudo treze adolescentes de uma turma do 8º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os quinze e os dezoito anos.

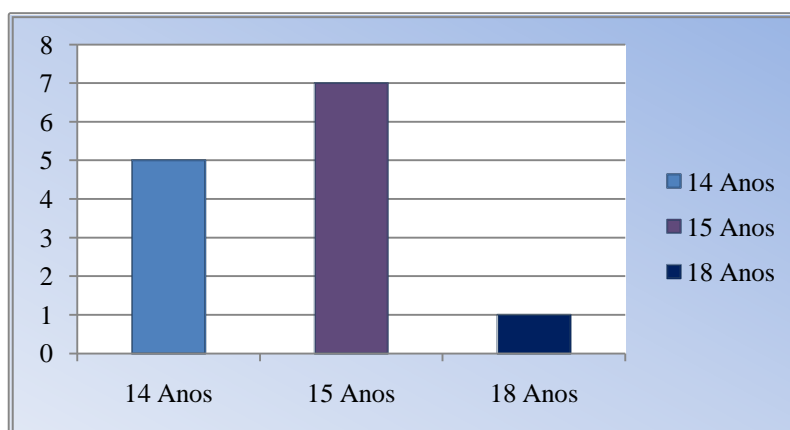
A escolha destes sujeitos foi feita com base na dimensão e nas características desta turma. Não é aconselhável aplicar este tipo de programas a grupos de grandes dimensões e por isso o facto de esta turma ter apenas treze alunos pareceu-nos bastante razoável para realizar as sessões com sucesso. Após uma conversa com o Director da respectiva escola, que se mostrou bastante disponível para receber este projecto, concluímos que esta turma por ter sido referenciada como uma turma problemática ao nível do comportamento, seria uma escolha pertinente para a aplicação do Treino de Competências Sociais.

Esta turma é constituída por treze alunos, sendo relativamente maior o número de rapazes do que de raparigas, como podemos observar na Figura 1.



**Figura 1. Distribuição dos alunos por sexo**

As idades estão compreendidas entre os catorze e os dezoito anos. A distribuição dos alunos pelas idades apresenta-se na Figura 2, onde se observa que a maioria dos alunos tem quinze anos, sendo a média das idades de quinze anos. O facto de termos uma turma de 8º ano em que os alunos têm em média quinze anos, reflecte a situação de todos estes alunos terem pelo menos uma retenção escolar.



**Figura 2. Distribuição dos alunos por idades**

Relativamente à localização das habitações dos alunos, estas encontram-se distribuídas em redor de Castelo Branco, sendo mesmo a maioria dos alunos da própria cidade de Castelo Branco.

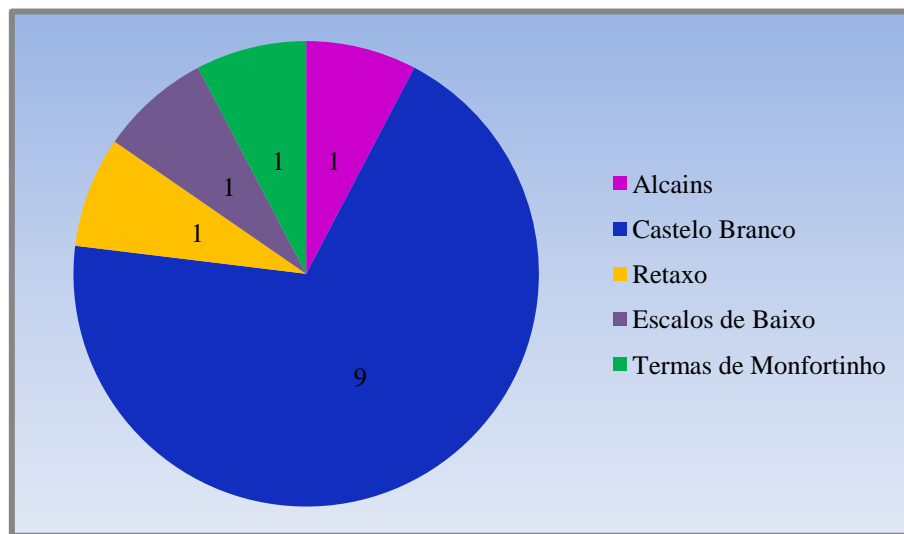


Figura 3. Distribuição da residência dos alunos

A Figura 4 representa o número de irmãos de cada aluno. Verificamos que quase metade dos alunos tem apenas um irmão ou não tem irmãos.

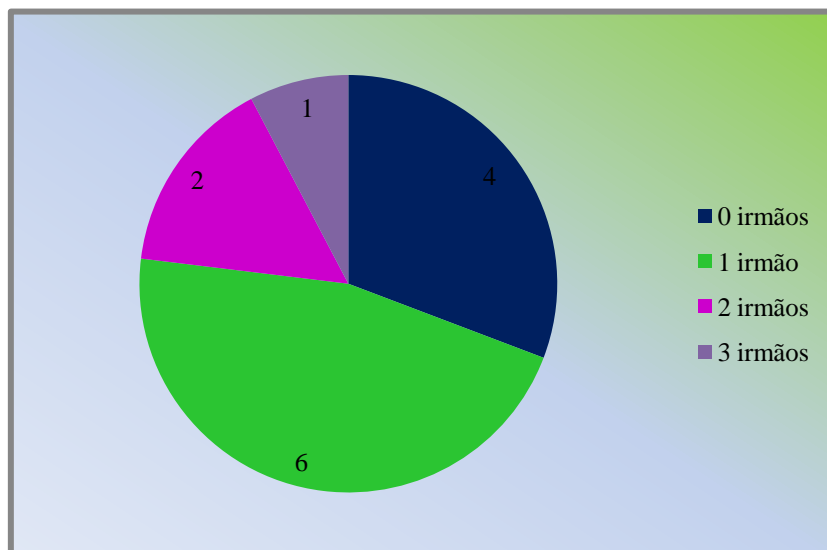
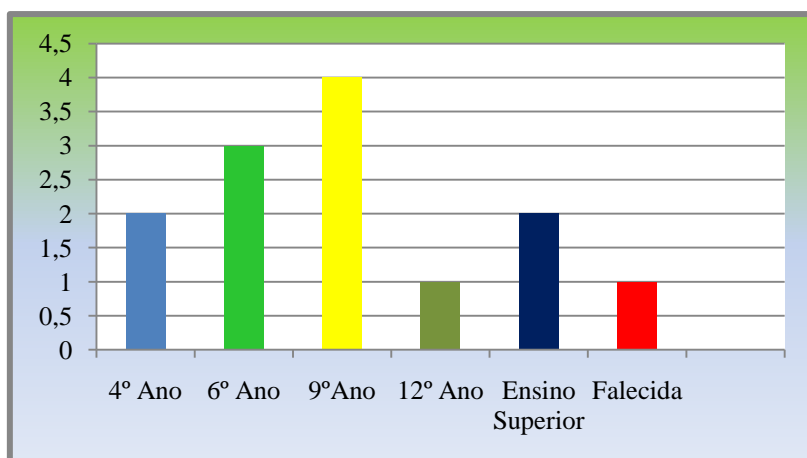
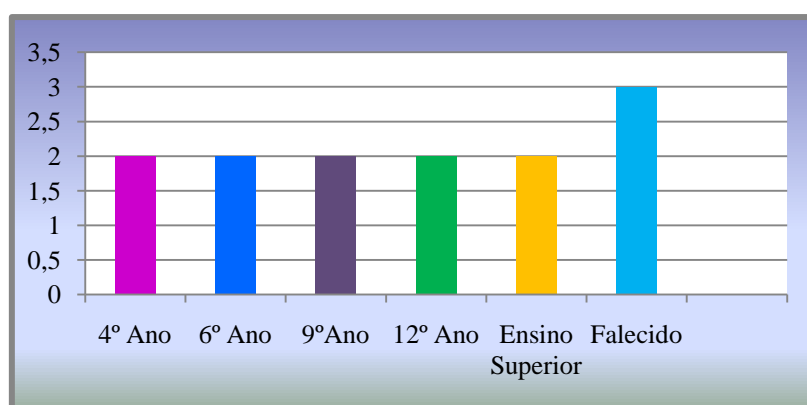


Figura 4. Número de irmãos dos alunos

Ainda relativamente ao agregado familiar, evidenciamos as habilitações dos pais dos alunos na Figuras 5 e na Figura 6.



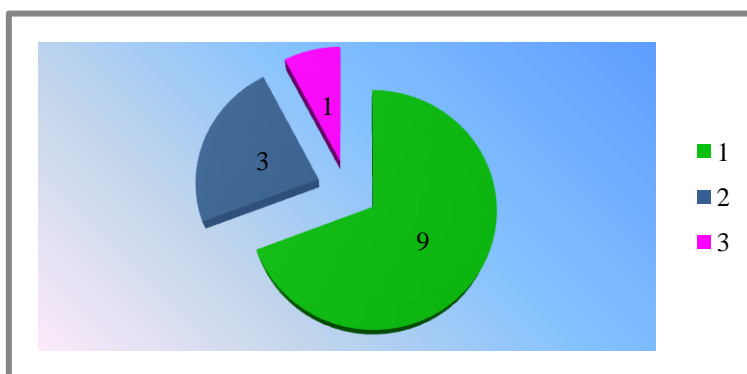
**Figura 5: Habilitações das mães dos alunos**



**Figura 6: Habilitações dos pais dos alunos**

Ao analisarmos a Figura 5 e a Figura 6, podemos verificar que as habilitações sociais dos pais dos alunos são maioritariamente inferiores ao 12º ano de escolaridade. Parece-nos também importante salientar que um terço dos alunos desta turma é órfão de pai ou de mãe. Este facto explica a realidade familiar desestruturada em que vivem alguns destes alunos.

O número de retenções escolares dos alunos está representado na Figura 7, na qual verificamos que todos os alunos desta turma já tiveram pelo menos uma retenção no seu percurso escolar.



**Figura 7: Número de retenções dos alunos**

De um modo geral, é uma turma com muitos problemas de aproveitamento, na qual apenas um dos alunos não está actualmente em risco de reprovar. Também ao nível do comportamento existem muitos problemas, havendo vários alunos com famílias desestruturadas e bastante problemáticas.

As seguintes observações evidenciam a existência de comportamentos problemáticos de alguns alunos da turma:

“O aluno A está sentado de lado, quase deitado na cadeira. A professora chama a atenção para se sentar direito e virado para a frente. O aluno A endireita-se por uns instantes mas volta a colocar-se na mesma situação. A professora volta a chamar a atenção ao aluno e este senta-se direito.”

“A professora repreende alguns alunos pela forma como estão sentados nas cadeiras. Estes ripostam dizendo que não estavam a fazer nada de mal.”

“A professora repreende o aluno J por estar virado para a parede e de costas para o resto da turma. O aluno refila dizendo que está muita gente a ouvir o que está a ser dito e por isso ele não precisa estar com atenção. A professora repreende-o novamente.”

“O aluno C atirou uma caneta a uma colega e foi repreendido pela professora.”

“A professora chama várias vezes os alunos à atenção, por causa do barulho.”

“Os alunos levantaram-se do lugar quanto tocou para a saída e a professora repreendeu-os, pedindo-lhes para se sentarem novamente.”

Uma das alunas esteve presente em apenas duas das sessões, faltando a todas as outras, bem como às restantes disciplinas, facto este que nos foi referido pela Directora de Turma.

## **2.3. Instrumentos**

Na metodologia qualitativa estuda-se a realidade sem que esta seja fragmentada e descontextualizada. Neste tipo de metodologia, as técnicas de recolha de dados podem diversificar-se no tempo (Almeida & Freire, 2003).

Um aspecto importante na investigação, quando está em causa uma apreciação de efeitos, de mudanças ou de ganhos é a existência de dois ou mais momentos de avaliação (Almeida & Freire, 2003). No presente estudo, foram utilizados três instrumentos em diferentes momentos da investigação.

### **2.3.1. Questionário com itens tipo Likert**

Estes momentos de avaliação, principalmente os do pré-teste (antes da intervenção) e do pós-teste (após a intervenção), permitem-nos verificar se efectivamente alguma coisa mudou com a intervenção (Almeida & Freire, 2003).

O instrumento de pré-teste e pós-teste utilizado foi um questionário com itens tipo Likert. Esta escala é um dos métodos mais conhecidos para medir atitudes.

Segundo Vala e Monteiro (2006), o conceito de atitude é um dos mais antigos e mais estudados em Psicologia Social. Primeiro, o conceito de atitude (fazendo a ponte entre disposições individuais e ideias socialmente partilhadas), e, depois, as suas formas de avaliação (escalas de atitudes), serviram para dar identidade à Psicologia Social. Desde o início do século XX até agora, este conceito foi sobrevivendo aos diferentes paradigmas e níveis de explicação dominantes na Psicologia Social, embora tenha tido as suas fases de apogeu e as suas crises. Tem havido sempre alguma dificuldade em encontrar uma definição consensual para ele. De acordo com estes autores, as atitudes referem-se sempre a objectos específicos, que estão presentes ou que são lembrados através de um indício do objecto (Vala & Monteiro, 2006).

Enquanto as opiniões se exprimem verbalmente e podem ter um carácter transitório, as atitudes são sistemas relativamente estáveis de elementos psíquicos referenciados a um objecto de qualquer natureza, que determina reacções semelhantes sempre que se verificarem situações em que esse objecto está implicado (Almeida & Pinto, 1995).

As atitudes estão relacionadas com o comportamento que mantemos em relação a algo e possuem diversas propriedades que são alvo de medição. Assim, podem ter uma direcção positiva ou negativa e uma intensidade alta ou baixa (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

A longa história das atitudes na Psicologia Social permitiu que se tivessem desenvolvido formas estruturadas de avaliá-las, através de diversos tipos de respostas observáveis relativamente a esse constructo inferido. A forma mais comum de medir atitudes é através do que se designou como escalas de atitudes. Esta técnica parte do princípio que podemos medir as atitudes através de crenças, opiniões e avaliações dos sujeitos acerca de um determinado objecto, e que a forma mais directa de acedermos a esses conteúdos cognitivos é através da auto-descrição do posicionamento individual. As técnicas de medida de atitudes e opiniões têm por objectivo a gradação da respectiva intensidade, possibilitando a ordenação dos indivíduos ao longo de uma escala. As escalas de atitudes e opiniões visam superar, ao menos parcialmente, esse subjectivismo, através da utilização de um sistema pré-construído de proposições sobre as quais o inquirido toma posição. O conjunto de respostas obtidas permite classificar directamente a intensidade da respectiva atitude ou opinião (Almeida & Pinto, 1995).

Uma destas escalas de atitudes é a Escala tipo Likert que foi desenvolvida por Rensis Likert no início dos anos 30, tratando-se no entanto de um método muito actual e bastante popularizado (Sampieri, Collado & Lucio, 2006). Esta escala é usada para registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor (Tuckman, 2000). A técnica de construção de escalas proposta por Likert, permitiu aos investigadores prescindir da tarefa de avaliação dos juízes, e centrando o processo nos sujeitos correspondentes. Neste caso, o modelo de medição deixava os pressupostos psicofísicos, para se basear no modelo claramente psicométrico: é a própria resposta do indivíduo que a localiza directamente em termos de atitude, e não existe nenhum escalonamento à priori dos estímulos. A principal diferença da técnica de construção da escala de Likert está no facto de a selecção das frases que compõem a escala ser feita pelo investigador, procurando frases que manifestem claramente apenas dois tipos de atitude: uma atitude claramente favorável e uma atitude claramente desfavorável em relação a um mesmo objecto, eliminando assim todas as posições neutras ou intermédias. A medida da atitude do sujeito é dada pelo seu posicionamento face ao conjunto destas frases. Sendo muito mais económica de construir e rápida de aplicar, este tipo de escala tornou-se muito popular na avaliação de atitudes (Vala e Monteiro, 2006).

O questionário com itens do tipo Likert foi construído com base nas seis competências sociais que vão ser trabalhadas na intervenção. Assim, está organizado em seis grupos de questões, em que cada grupo mede a atitude dos alunos relativamente a determinada competência social, ou seja, cada grupo funciona como uma subescala. Cada grupo é constituído por quatro questões, sendo duas destas sobre os conteúdos e as outras duas sobre os comportamentos, relacionados com a dita competência. Estas questões têm quatro itens de resposta, pois considerámos que o facto de haver um número par de respostas obrigaria a que os alunos tomassem uma posição, positiva ou negativa, perante as afirmações, evitando deste modo, uma resposta de indecisão. Estes itens foram cotados através de uma atribuição de

valores hierarquizados, em que cada um deles tem uma posição de ordem e uma pontuação associada. Assim, para cada grupo de questões somaram-se as ordens de todos os sujeitos e dividiu-se o respectivo somatório pelo número de sujeitos, de forma a obter a ordem média desse grupo (Tuckam, 2000).

Antes disso, começámos por fazer uma análise descritiva da aplicação para cada um dos itens, onde obtivemos para cada um destes, as frequências absolutas e relativas dos alunos que responderam “Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir”, “Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir”, “Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir” e “Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir”.

As pontuações obtidas no questionário com itens do tipo Likert aplicado foram analisadas de acordo com o seguinte referencial:

Tabela 1

**Referencial de análise dos dados de cada grupo**

4		7		10		13		16
	Atitude muito desfavorável		Atitude pouco favorável		Atitude favorável		Atitude muito favorável	

Dentro de cada grupo fizemos também uma análise aos subgrupos existentes em cada grupo de questões. As duas primeiras afirmações de cada grupo avaliam a atitude dos alunos face aos conteúdos, enquanto as últimas duas avaliam a atitude sobre os seus comportamentos face à competência em questão. Esta análise pode ser feita de acordo com o seguinte referencial:

Tabela 2

**Referencial de análise dos dados de cada subgrupo**

2		3,5		5		6,5		8
	Atitude muito desfavorável		Atitude pouco favorável		Atitude favorável		Atitude muito favorável	

Para analisarmos as pontuações obtidas em cada item, construimos um livro de códigos com os seguintes elementos: conteúdos, item, categorias, códigos e colunas. Este livro de códigos serviu como codificador da matriz de resultados, na qual foram registadas as pontuações obtidas no questionário e que deverá ser analisada. A matriz possui linhas e colunas, onde as linhas representam os alunos e as colunas os valores registados em cada questão.

### 2.3.2. Observação directa

Ao longo das sessões de Treino de Competências Sociais, foi utilizada a observação directa participante dentro da sala de aula. Esta técnica de recolha de dados utilizada durante as intervenções é importante, pois tem como principais objectivos: explorar ambientes e contextos; descrever comunidades, contextos ou ambientes e as actividades que se desenvolvem neles, as pessoas que participam nessas actividades e os significados das mesmas; compreender processos e interações entre pessoas e as situações/circunstâncias em que estas ocorrem, assim como os padrões que são desenvolvidos e os contextos sociais e culturais em que ocorrem as experiências humanas; identificar problemas; e gerar hipóteses para estudos futuros (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

Historicamente, o método da observação directa num estudo das situações sociais foi desenvolvido pela antropologia para decifrar a cultura e as rotinas sociais de comunidades sobre as quais não se possuíam conhecimentos sistemáticos. Os primeiros estudos deste género deram lugar a pouca reflexão metodológica e a investigação exacta parecia difícil desenvolver-se neste contexto devido à complexidade do objecto em estudo (Gauthier, 2003).

Muitos estudos realizados enfatizam a importância da observação directa de comportamentos, como um método válido para obter informações sobre a resposta social dos adolescentes e para avaliar a eficácia dos Treinos de Competências Sociais (Spence, 2003).

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006), a observação directa tem várias vantagens:

. É uma técnica de medição não-obstrutiva, na medida em que o instrumento de medição não estimula o comportamento dos indivíduos. Na observação directa é simplesmente registado algo que foi estimulado por outros factores alheios ao instrumento de medição.

. Aceita material não-estruturado.

. Pode trabalhar com um grande volume de dados.

De acordo com Almeida e Pinto (1995), a maior vantagem da observação participante, consiste na inserção do observador no grupo observado, o que permite uma análise global e intensiva do objecto em estudo.

Fizemos uma análise às observações registadas e complementámos alguns dos resultados obtidos através dos outros instrumentos, com algumas destas observações. Durante os períodos de observação colhemos os seguintes dados:

1. Uma descrição geral da aula, focando o comportamento dos alunos.
2. Notas individuais sobre determinados alunos.
3. Notas sobre a interacção professor-aluno.
4. Notas sobre a interacção aluno-aluno.

5. Notas sobre a postura e a forma de estar dos alunos na sala de aula.

Usámos estes registos de forma a complementar algumas das conclusões retiradas.

### **2.3.3. Questionário sobre cada uma das sessões**

No final de cada sessão, foi aplicado aos alunos um pequeno questionário, pois toda a acção de pesquisa se traduz no acto de perguntar. A arte de bem perguntar reside na capacidade de controlar as implicações dos enunciados das perguntas e das condições por estas criadas, no seio das quais emergem os enunciados classificados de respostas (Almeida & Pinto, 1995).

O inquérito por questionário é um procedimento técnico que várias ciências sociais tendem a privilegiar na investigação empírica. Esta técnica apoia-se numa série de perguntas dirigidas a um grupo de indivíduos (inquiridos), o que talvez explique a tentação frequente, inscrita de resto em diversos manuais de metodologia, de se considerar o inquérito por questionário como um caso particular da entrevista. Mais propriamente, afirma-se segundo esta perspectiva, que o inquérito corresponde ao mais estruturado e rígido dos tipos de entrevista, visto que nele se recorre a um conjunto de perguntas inseridas no questionário sob uma forma e segundo uma ordem prévia estritamente programadas. Quando o inquirido pode responder livremente, embora no âmbito das perguntas previstas, dir-se-á que estas assumem a forma de questões abertas; quando pelo contrário, o inquirido tem de optar entre uma lista tipificada de respostas, as questões correspondentes dir-se-ão fechadas (Almeida & Pinto, 1995).

Ao ser elaborado o questionário, a primeira hesitação surge no momento de traduzir questões em perguntas e saber se estas devem ser abertas ou fechadas. As fechadas condicionam mais as respostas de certos grupos, a propósito da imposição da problemática. Em contrapartida, facilitam enormemente a anotação no acto de inquirir e apuramento dos resultados. Relativamente às questões abertas, bem como nas fechadas, por vezes responde-se aquilo que se afigura mais simples de enunciar, de acordo com o que se pensa que deve ou pode ser respondido (Silva & Pinto, 1986). De forma a equilibrar as limitações de ambas, optei por colocar no questionário perguntas abertas e fechadas.

Os estudos afirmam que perguntas que induzam a respostas como “não sei” e “não tenho opinião”, podem funcionar como refúgio em certas questões, devendo ser por isso evitadas na investigação (Silva & Pinto, 1986). Deste modo, tentei evitar o uso de questões que pudessem conduzir a este tipo de respostas.

A análise destes questionários foi feita recorrendo a uma análise descritiva das respostas dadas pelos alunos. Após a análise aos seis questionários realizados após cada uma das sessões, elaborámos uma síntese dos aspectos que considerámos mais relevantes para o estudo.

## 2.4 Procedimentos

A presente investigação consistiu na aplicação de seis sessões de um programa de Treino de Competências Sociais. O programa original é constituído por onze sessões seleccionadas após uma revisão cuidada da literatura (LeCroy, 2008). Este programa foi traduzido da língua inglesa para a portuguesa e adaptado, de forma a ser utilizado como um instrumento de Treino de Competências Sociais em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Devidas as circunstâncias e as limitações temporais, foram aplicadas seis sessões das onze que constituem o programa completo. De acordo com Spence (2003), deve haver um esforço para seleccionar as competências sociais que empiricamente se constatarem serem as mais válidas. Ou seja, as competências trabalhadas devem ser aquelas que podem promover relações interpessoais de sucesso nos alunos. Como tal, a escolha das mesmas foi realizada em conjunto com a Directora de Turma, para que as competências escolhidas fossem de encontro às necessidades dos alunos aos quais o programa foi aplicado.

Foram realizadas seis sessões, com os seguintes temas: Dar e receber elogios; Afirmar os direitos; Identificar como se sentem os outros e expressar directamente os sentimentos (visto que as duas estão relacionadas com sentimentos, optámos por adaptar uma sessão que contemplasse ambas); Lidar com a autoridade; Resolução de problemas; e Negociação na resolução de conflitos.

Este estudo incidiu numa turma de treze alunos, do 8º ano de escolaridade do ensino básico, com idades compreendidas entre os quinze e os dezoito anos e as sessões foram realizadas na aula de Formação Cívica, com a periodicidade de uma vez por semana. Estas sessões foram realizadas entre os meses de Abril e Maio de 2011 e tiveram a duração de quarenta e cinco minutos.

A intervenção foi avaliada mediante o recurso a técnicas qualitativas, designadamente a aplicação de questionários com itens tipo Likert, a aplicação de questionário com questões abertas e fechadas e a realização de observação directa.

Previamente à intervenção, foi aplicado aos alunos um questionário com itens do tipo Likert, que serviu como um pré-teste. Os alunos mostraram-se receptivos à realização deste questionário e não apresentaram dificuldades na interpretação das questões elaboradas.

Ao longo de cada sessão, realizou-se uma observação directa participante aos alunos, onde foram registadas por escrito descrições de situações consideradas pertinentes para o presente estudo.

No final de cada sessão, aplicou-se aos alunos um questionário com algumas questões de respostas abertas e fechadas, com o objectivo de obter o “*feed-back*” dos alunos relativamente à sessão aplicada.

A psicóloga da escola esteve presente em todas as sessões realizadas, com o objectivo de existir também um elemento externo à turma e à aplicação da intervenção.

Após a intervenção, foi novamente aplicado aos alunos o questionário que serviu de pré-teste, de forma a avaliar as mudanças ocorridas com a intervenção.

Os procedimentos adoptados garantiram a confidencialidade e anonimato de todos os participantes. Foi obtida a aprovação e autorização da Directora de Turma e do Presidente do Conselho executivo, bem como o consentimento e a adesão dos jovens envolvidos.

Neste programa, foram utilizadas algumas técnicas de grupo já anteriormente aplicadas em contexto educacional, sendo estas: A discussão dirigida, o role playing e o brain storming.

Cada aluno tinha um diário onde realizou os trabalhos de casa propostos no final de cada a sessão, de forma a poder treinar as competências trabalhadas noutros contextos sociais.



## Capítulo 3

### Resultados

Nas subsecções que se seguem, iremos apresentar os resultados obtidos no presente estudo.

#### 3.1. Atitudes dos alunos face às competências abordadas nas sessões

Começamos por apresentar os resultados do questionário com itens do tipo Likert, que foi usado como pré-teste e pós-teste.

Nas seguintes tabelas, estão registadas a frequência absoluta e a frequência relativa (em percentagem), para cada um dos itens respondidos pelos alunos.

Tabela 3

**Afirmação 1: Expressar os meus sentimentos de forma correcta pode ajudar-me a evitar situações que conduzem a sarilhos e a discussões.**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	1	4	5	2
% de alunos	8,3%	33,3%	41,7%	16,7%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	7	5	0	0
% de alunos	58,3%	41,7%	0%	0%

Tabela 4

**Afirmção 2: Compreender os sentimentos dos outros pode ajudar-me a lidar melhor com eles.**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	3	7	2	0
% de alunos	25%	58,3%	16,7%	0%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	6	6	0	0
% de alunos	50%	50%	0%	0%

Tabela 5

**Afirmção 3: Costumo colocar-me no lugar dos outros quando estes têm problemas.**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	8	1	3	0
% de alunos	66,7%	8,3%	25%	0%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	5	7	0	0
% de alunos	41,7%	58,3%	0%	0%

Tabela 6

**Afirmção 4: Quando me zango com alguém digo-lhe directamente o motivo pelo qual estou zangado.**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	6	4	2	0
% de alunos	50%	33,3%	16,7%	0%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	10	2	0	0
% de alunos	83,3%	16,7%	0%	0%

Tabela 7

**Afirmção 5: Saber lidar com a autoridade pode ajudar-me a conviver melhor com os adultos.**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	1	3	6	2
% de alunos	8,3%	25%	50%	16,7%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	6	6	0	0
% de alunos	50%	50%	0%	0%

Tabela 8

**Afirmação 6: Saber lidar com a autoridade pode mostrar aos outros que sou mais maduro.**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	1	1	6	4
% de alunos	8,3%	8,3%	50%	33,3%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	1	11	0	0
% de alunos	8,3%	91,7%	0%	0%

Tabela 9

**Afirmação 7: Habitualmente peço desculpa quando faço uma asneira.**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	5	6	1	0
% de alunos	41,7%	50%	8,3%	0%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	6	5	1	0
% de alunos	50%	4,7%	8,3%	0%

Tabela 10

**Afirmção 8: Assumo sempre os meus erros**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	5	5	0	2
% de alunos	41,7%	4,1%	0%	16,7%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	7	3	2	0
% de alunos	58,3%	25%	16,7%	0%

Tabela 11

**Afirmção 9: É importante pensar nas situações antes de tomar uma decisão.**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	5	3	2	2
% de alunos	41,7%	25%	16,7%	16,7%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	7	5	0	0
% de alunos	58,3%	41,7%	0%	0%

Tabela 12

**Afirmação 10: Aprender a tomar decisões pode ajudar-me a preparar decisões futuras que serão mais difíceis.**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	3	4	5	0
% de alunos	25%	33,3%	41,7%	0%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	7	5	0	0
% de alunos	58,3%	41,7%	0%	0%

Tabela 13

**Afirmação 11: Penso sempre várias vezes antes de tomar uma decisão.**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	4	1	4	3
% de alunos	33,3%	8,3%	33,3%	25%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	7	3	2	0
% de alunos	58,3%	25%	16,7%	0%

Tabela 14

**Afirmação 12: Analiso as vantagens e as consequências das decisões que vou tomar.**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	5	2	3	2
% de alunos	41,7%	16,7%	25%	16,7%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	5	7	0	0
% de alunos	41,7%	58,3%	0%	0%

Tabela 15

**Afirmação 13: Saber negociar pode ajudar-me a conviver melhor com os outros.**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	4	5	1	2
% de alunos	33,3%	41,7%	8,3%	16,7%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	7	5	0	0
% de alunos	58,3%	41,7%	0%	0%

Tabela 16

**Afirmação 14: Saber negociar pode ajudar-me a obter mais do que quero numa situação.**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	4	3	3	2
% de alunos	33,3%	25%	25%	16,7%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	5	7	0	0
% de alunos	41,7%	58,3%	0%	0%

Tabela 17

**Afirmação 15: Quando tento negociar com alguém costumo apresentar várias soluções para resolver o problema.**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	2	5	4	1
% de alunos	16,7%	41,7%	33,3%	8,3%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	5	7	0	0
% de alunos	41,7%	58,3%	0%	0%

Tabela 18

**Afirmação 16: Tenho em conta os pontos de vista dos outros na resolução de um conflito.**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	3	4	3	2
% de alunos	25%	33,3%	25%	16,7%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	3	8	1	0
% de alunos	25%	66,7%	8,3%	0%

Tabela 19

**Afirmação 17: Saber afirmar os meus direitos pode ajudar-me a evitar situações onde os outros me tratam de forma injusta.**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	3	3	4	2
% de alunos	25%	25%	33,3%	16,7%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	10	2	0	0
% de alunos	83,3%	16,7%	0%	0%

Tabela 20

**Afirmção 18: Afirmar os meus direitos de forma correcta pode ajudar-me a ter mais do que desejo.**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	4	4	2	2
% de alunos	33,3%	33,3%	16,7%	16,7%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	2	8	2	0
% de alunos	16,7%	66,7%	16,7%	0%

Tabela 21

**Afirmção 19: Quando acho que um direito meu não está a ser respeitado reajo de forma agressiva.**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	4	0	6	2
% de alunos	33%	0%	50%	16,7%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	6	5	2	1
% de alunos	50%	41,7%	16,7%	8,3%

Tabela 22

**Afirmção 20: Tenho dificuldade em afirmar-me, mesmo quando acho que põem em causa os meus direitos.**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	5	1	3	3
% de alunos	41,7%	8,3%	25%	25%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	5	6	1	0
% de alunos	41,7%	50%	8,3%	0%

Tabela 23

**Afirmção 21: Se elogiar alguém quando fizerem algo por mim, é provável que façam outras coisas por mim.**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	2	5	2	3
% de alunos	16,7%	41,7%	16,7%	25%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	5	5	2	0
% de alunos	41,7%	41,7%	16,7%	0%

Tabela 24

**Afirmação 22: Ao fazer um elogio posso encorajar a outra pessoa a elogiar-me mais tarde.**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	5	2	2	3
% de alunos	41,7%	16,7%	16,7%	25%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	7	3	2	0
% de alunos	58,3%	50%	16,7%	0%

Tabela 25

**Afirmação 23: Costumo fazer elogios sinceros.**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	6	5	1	0
% de alunos	50%	41,7%	8,3%	0%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	9	3	0	0
% de alunos	75%	25%	0%	0%

Tabela 26

**Afirmção 24: Fico envergonhado(a) quando me fazem um elogio.**

Pré-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	4	2	1	5
% de alunos	33,3%	16,7%	8,3%	41,7%
Pós-teste	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
Nº de alunos	9	3	0	0
% de alunos	75%	25%	0%	0%

As pontuações obtidas na escala do tipo Likert aplicada foram analisadas de acordo com a Tabela 1.

O primeiro grupo de questões tinha como objectivo avaliar a atitude dos alunos para com a competência de saber expressar os seus sentimentos e compreender os dos outros.

Neste grupo, a média obtida no pré-teste foi de 12,17, o que revela uma atitude favorável dos alunos face a esta competência.

No pós-teste, a média obtida foi de 14,33, o que revela uma atitude muito favorável dos alunos perante esta competência. Comparando estas respostas com aquelas que foram dadas pelos alunos no primeiro questionário, verificou-se uma evolução relativamente a esta competência, em que os alunos alteraram a sua atitude favorável para uma atitude muito favorável face à expressão de sentimentos e à compreensão dos sentimentos dos outros.

Podemos também fazer uma análise aos subgrupos existentes em cada grupo de questões. As duas primeiras afirmações de cada grupo avaliam a atitude dos alunos face aos conteúdos, enquanto as últimas duas avaliam a atitude sobre os seus comportamentos face à competência em questão. Esta análise pode ser feita de acordo com a Tabela 2.

No pré-teste, a média das pontuações do subgrupo de respostas referente aos conteúdos é de 4,92, o que evidencia uma atitude pouco favorável relativamente aos conteúdos relacionados com a expressão de sentimentos. No entanto, nos itens referentes aos comportamentos a

pontuação média foi de 6,75, o que revela uma atitude muito favorável para com esta competência.

No pós-teste, a média das pontuações do subgrupo de respostas referente aos conteúdos é de 6,42, o que evidencia uma atitude favorável relativamente aos conteúdos relacionados com a expressão de sentimentos. Nos itens referentes aos comportamentos, a pontuação média foi de 7,25 o que revela uma atitude muito favorável para com esta competência. Em ambos os subgrupos verificámos um aumento da pontuação relativamente ao primeiro questionário aplicado, sendo este mais significativo ao nível dos conteúdos, pois os alunos evoluíram de uma atitude pouco favorável para uma atitude favorável, relativamente à expressão de sentimentos.

No segundo grupo de questões do pré-teste, a média das pontuações foi 10,58, o que revela uma atitude favorável, em relação à autoridade. Observando o subgrupo de questões respeitante aos conteúdos, verificámos que o resultado médio de 4,17 mostra que existe uma atitude pouco favorável relativamente à autoridade. Porém, no subgrupo respeitante aos comportamentos, observámos que existe uma atitude favorável com uma pontuação média de 6,42.

No pós-teste, a média das pontuações foi 13,42 que revela uma atitude muito favorável, em relação à autoridade. Deste modo, constatámos que ocorreu uma mudança na atitude dos alunos, que alteraram a sua atitude de favorável, para muito favorável. Observando o subgrupo de questões respeitante aos conteúdos, verificámos que o resultado médio de 6,58 mostra que existe uma atitude muito favorável relativamente à autoridade, contrariamente à atitude pouco favorável demonstrada no primeiro questionário. Também no subgrupo respeitante aos comportamentos observámos que os alunos mudaram a sua atitude favorável, para uma atitude muito favorável, com uma pontuação média de 6,83.

No terceiro grupo de questões, a média das pontuações no pré-teste foi de 11,08 o que reflecte uma atitude favorável, relativamente à resolução de problemas. No que diz respeito ao subgrupo de afirmações sobre os conteúdos, a média das pontuações foi de 5,75, o que mostra uma atitude favorável face à resolução de problemas. Também no subgrupo referente aos comportamentos, os alunos mostraram ter uma atitude favorável, com uma pontuação média de 5,33.

No pós-teste, a média das pontuações foi de 14,00 o que reflecte uma atitude muito favorável relativamente à competência de resolução de problemas. Comparando com os resultados do questionário aplicado antes da intervenção, verificámos que estes passaram de uma atitude favorável, para uma atitude muito favorável relativamente à resolução de problemas. No que diz respeito ao subgrupo de afirmações sobre os conteúdos, a média das pontuações foi de 7,17, o que mostra uma atitude muito favorável face a esta competência. Também no subgrupo referente aos comportamentos, os alunos mostraram ter uma atitude muito

favorável, com uma pontuação média de 6,83. Em ambos os subgrupos os alunos mudaram a sua atitude de favorável, para muito favorável, relativamente ao questionário inicial.

O grupo de questões relacionado com a negociação de conflitos teve no pré-teste uma pontuação média de 11,00, revelando que os alunos têm uma atitude favorável para com esta competência. Ao analisarmos os resultados dos subgrupos de questões, verificámos que ambos demonstram uma atitude favorável, com valores de 5,67 e 5,33.

Este mesmo grupo de questões teve no pós-teste uma pontuação média de 13,58, mostrando que os alunos evoluíram de uma atitude favorável para uma atitude muito favorável, face a esta competência. Ao analisarmos os resultados dos subgrupos de questões, verificámos que ambos demonstram uma atitude muito favorável, respectivamente com os valores 7,00 e 6,58. Houve portanto uma alteração de uma atitude favorável, para muito favorável, comparativamente aos resultados do primeiro questionário.

No quinto grupo de questões, averiguámos a atitude dos alunos para com a competência de afirmar os direitos. A média das pontuações obtidas no pré-teste foi de 10,25, o que revela uma atitude favorável face a esta competência. Analisando a média do subgrupo de questões relacionado com os conteúdos, verificámos que os alunos têm uma atitude muito desfavorável face aos mesmos, com um valor de 2,92. No entanto, o resultado de 4,83 no subgrupo referente aos comportamentos mostra que os alunos têm uma atitude pouco favorável face a esta competência.

No pós-teste verificámos que a média das pontuações obtidas foi de 13,58, o que revela um aumento significativo comparativamente com o resultado obtido no primeiro questionário realizado. Assim, os alunos passaram de uma atitude favorável, para uma atitude muito favorável em relação a esta competência. Analisando a média do subgrupo de questões relacionado com os conteúdos, verificámos que os alunos têm uma atitude desfavorável face aos mesmos, com um valor de 4,25. Apesar de ter havido uma melhoria face à atitude muito desfavorável apresentada no questionário realizado antes das sessões, os alunos ainda não revelam ter uma atitude favorável relativamente aos conteúdos sobre a afirmação dos direitos. No entanto, o resultado de 6,75 no subgrupo referente aos comportamentos mostra que os alunos têm agora uma atitude muito favorável para com esta competência, o que contrasta com a atitude pouco favorável revelada no questionário aplicado antes da intervenção.

Por último, no pré-teste a média das pontuações do grupo de questões relacionado com o dar e receber elogios foi de 11,25, o que revela uma atitude favorável face a esta competência. Ao observarmos os resultados dos subgrupos, verificamos que existe uma atitude favorável no que diz respeito aos comportamentos dos alunos, com uma pontuação de 6, bem como para com os conteúdos, com uma pontuação média de 5,25.

No pós-teste, a média das pontuações foi de 13,75, o que revela uma atitude muito favorável sobre dar e receber elogios. No primeiro questionário, os alunos revelaram uma atitude favorável em relação a esta competência, tendo por isso havido uma alteração de atitude para muito favorável. Ao observarmos os resultados dos subgrupos, verificámos que existe uma atitude muito favorável no que diz respeito aos comportamentos dos alunos, com uma pontuação de 6,67, bem como para com os conteúdos, com uma média de 7,08. Ou seja, também ao nível dos dois subgrupos os alunos modificaram a sua atitude de favorável para muito favorável.

### **3.2. Motivação e satisfação dos alunos em relação às sessões do Treino de Competências Sociais**

No final de cada uma das sessões foi pedido aos alunos que respondessem a um pequeno questionário.

#### **Primeira sessão**

Os resultados obtidos na sessão sobre a relação com a autoridade, foram os seguintes:

- . A quase totalidade dos alunos considerou a sessão interessante e engraçada, tendo havido apenas um aluno que a considerou chata e desinteressante.
- . Metade dos alunos referiu que o que mais gostou na sessão foi a dramatização e um terço manifestou vontade de fazer mais representações nas sessões.
- . Dez dos doze alunos inquiridos consideraram não haver nada que não tivessem gostado na sessão.
- . Metade dos alunos afirmaram ter gostado bastante da sessão, tendo os outros restantes, à excepção de um, referido que gostaram.

Da análise às respostas dadas, salienta-se o grande interesse dos alunos face às dramatizações.

Podemos assim concluir que o resultado foi amplamente satisfatório, pois a grande maioria dos alunos gostou da sessão.

#### **Segunda sessão**

Após a realização da sessão sobre a afirmação dos direitos, os alunos responderam da seguinte forma ao questionário:

- . A totalidade dos alunos considerou a sessão interessante e engraçada.
- . Seis da totalidade dos treze alunos referiu que o que mais gostou na sessão foi o teatro e três deles manifestaram a vontade de fazer mais representações nas sessões.

. Nove dos treze alunos inquiridos consideraram não haver nada que não tivessem gostado na sessão e os restantes alunos não apresentaram qualquer resposta.

. Cinco dos alunos inquiridos afirmaram ter gostado bastante da sessão, tendo os restantes respondido que gostaram da mesma.

Analisando as respostas dadas, podemos concluir que todos os alunos gostaram da sessão e que mantêm o entusiasmo relativamente às dramatizações realizadas nas sessões.

### **Terceira sessão**

O questionário relativo à sessão da negociação de conflitos teve por parte dos alunos, as seguintes respostas:

. Todos os alunos consideraram a sessão interessante e engraçada.

. Oito dos treze alunos inquiridos elegeram as dramatizações como o aspecto que mais gostaram na sessão, três deles afirmaram ter gostado de tudo, um dos alunos referiu que o aspecto que mais gostou foi o facto de “ter tentado perceber as coisas” e outro aluno escolheu como mais importante, o facto de ter aprendido a respeitar.

. Nove dos treze alunos que responderam ao questionário referiram não ter havido nada que não tivessem gostado na sessão, dois deles afirmaram não ter gostado do barulho que alguns colegas fizeram durante a mesma, um deles disse não saber o que responder e outro afirmou ter gostado de tudo.

. Mais de metade dos alunos inquiridos afirmaram ter gostado bastante da sessão, tendo os restantes referido que gostaram da mesma.

. Quando questionados sobre quais os aspectos que gostariam ter visto abordados na sessão, um dos alunos referiu que gostava de ter abordado os temas do racismo e da incompreensão com as pessoas doentes, três alunos responderam não saber, dois alunos afirmaram que gostaram destes temas, e um aluno manifestou a vontade de ter mais teatro nas sessões.

Maioritariamente os alunos gostaram bastante da sessão, o que demonstra um aumento da satisfação, em relação às sessões anteriores. Alguns alunos não gostaram do barulho de alguns colegas, o que revela uma capacidade crítica relativamente ao mau comportamento dos mesmos.

### **Quarta sessão**

O questionário relativo à sessão da expressão e compreensão dos sentimentos teve por parte dos alunos, as seguintes respostas:

. Todos os alunos, à excepção de um, consideraram a sessão interessante e engraçada.

. Metade dos doze alunos inquiridos elegeram as dramatizações como o aspecto que mais gostaram na sessão, quatro deles afirmaram ter gostado de tudo, um dos alunos referiu que não gostou muito e outro aluno referiu que não havia nada em concreto que tivesse gostado especialmente.

. Oito dos doze alunos que responderam ao questionário referiram não ter havido nada que não tivessem gostado na sessão, três deles afirmaram não ter gostado de uma das dramatizações e um deles referiu que não gostou do facto de não ter compreendido uma das dramatizações.

. Sete dos doze alunos inquiridos afirmaram ter gostado bastante da sessão, tendo os restantes referido que gostaram da mesma.

. Quando questionados sobre quais os aspectos que gostariam ter visto abordados na sessão, um dos alunos referiu que gostava de ter abordado o tema da ajuda para com as pessoas doentes, três alunos responderam que queriam mais teatro, quatro alunos afirmaram que estava tudo bem, dois alunos responderam que gostariam de ver abordado o tema da “amizade falsa e verdadeira” e um aluno referiu que gosta sempre dos temas que são abordados nas sessões.

Mais de metade dos alunos gostaram bastante da sessão, o que demonstra uma satisfação relativamente às mesmas. Alguns alunos mostraram-se insatisfeitos com uma das dramatizações realizadas na sessão.

#### **Quinta sessão**

O questionário referente à sessão que abordou o tema de dar e receber elogios teve por parte dos alunos, as seguintes respostas:

. Todos os alunos consideraram a sessão interessante e engraçada.

. Cinco dos doze alunos inquiridos elegeram o jogo dos elogios como o aspecto que mais gostaram na sessão, quatro deles afirmaram ter gostado de tudo, dois dos alunos referiram que o teatro foi aquilo que mais gostaram e um aluno afirmou que gostou do facto de ter aprendido muito na sessão.

. Nove dos doze alunos que responderam ao questionário referiram não ter havido nada que não tivessem gostado na sessão, um deles referiu que gostou menos do facto de alguns colegas não trabalharem bem em grupo, outro afirmou não ter gostado do mau comportamento de um dos colegas e outro considerou o facto de a sessão não ter durado mais tempo, como o aspecto que menos gostou.

. Metade dos alunos inquiridos afirmaram ter gostado bastante da sessão, tendo os restantes referido que gostaram da mesma.

. Quando questionados sobre quais os aspectos que gostariam de ter visto abordados na sessão, um dos alunos afirmou não saber, outro dos alunos referiu que gostava de ter abordado também o tema “fazer críticas”, três alunos afirmaram que querem mais teatro nas sessões, dois alunos referiram que gostariam de ter mais jogos e cinco dos doze alunos consideraram não haver nada que não gostassem, pois estava tudo bem.

Metade dos alunos gostaram bastante da sessão, o que demonstra uma satisfação relativamente às mesmas. Vários alunos referiram ter gostado das dramatizações e do jogo, manifestando a vontade de ter mais sessões com estas actividades. Considero também relevante o facto de um aluno ter referido que o que mais gostou foi ter aprendido muito nesta sessão.

### **Sexta sessão**

O questionário referente à sessão que abordou a competência da resolução de problemas teve por parte dos alunos, as seguintes respostas:

. Todos os alunos consideraram a sessão interessante e engraçada.

. Seis dos doze alunos inquiridos elegeram o jogo como o aspecto que mais gostaram na sessão, cinco deles afirmaram ter gostado de tudo, e um dos alunos referiu que o teatro foi aquilo que mais gostou.

. Dez dos doze alunos que responderam ao questionário referiram não ter havido nada que não tivessem gostado na sessão e dois deles não responderam à questão.

. Oito dos doze alunos inquiridos afirmaram ter gostado bastante da sessão, tendo os restantes referido que gostaram da mesma.

. Quando questionados sobre quais os aspectos que gostariam de ter visto abordados na sessão, quatro alunos responderam que queriam mais teatro, metade dos alunos consideraram não haver nada que não gostassem pois estava tudo bem, e dois alunos responderam não ter sugestões porque pensavam que estava bem assim.

A maioria dos alunos gostou bastante da sessão, o que demonstra uma satisfação relativamente às mesmas. Vários alunos referiram ter gostado das dramatizações e do jogo, manifestando a vontade de ter mais sessões com estas actividades.

Fazendo uma análise geral a todas as respostas dadas pelos alunos ao longo das sessões, penso que podemos considerar como relevante, o facto de maioritariamente terem respondido que consideraram as sessões interessantes e engraçadas e que gostaram bastante das mesmas. Observámos também, que os alunos salientaram as dramatizações como sendo o aspecto que mais gostaram ao longo das sessões.

Relativamente ao que menos gostaram, na maioria das vezes os alunos responderam que não tinham nada a salientar neste ponto, pois gostaram de tudo o que foi feito nas sessões, havendo apenas algumas referências ao desagrado perante comportamentos menos correctos de determinados colegas. Quando questionados sobre que outros aspectos gostariam de ver abordados nas sessões, alguns alunos referiram que gostariam de ver temas como a discriminação perante a doença e o que consideram ser os amigos “falsos e verdadeiros”. No entanto, a grande maioria respondeu que gostava de todos os temas que estavam a ser abordados e por essa razão, não tinham outros a sugerir.

### **3.3. Comportamentos dos alunos registados ao longo das sessões.**

Ao longo das sessões, recolhemos dados através da observação directa, mediante os protocolos de observação referidos seguidamente:

#### **Protocolo de Observação**

26 de Abril de 2011

Durante os períodos de observação colhi os seguintes dados:

1. Uma descrição geral da aula, focando o comportamento dos alunos.
2. Notas individuais sobre determinados alunos.
3. Notas sobre a interacção professor-aluno.
4. Notas sobre a interacção aluno-aluno.
5. Notas sobre a postura e a forma de estar dos alunos na sala de aula.

16h05min: O aluno A está sentado de lado, quase deitado na cadeira. A professora chama a atenção para se sentar direito e virado para a frente. O aluno A endireita-se por uns instantes mas volta a colocar-se na mesma situação. A professora volta a chamar a atenção ao aluno e este senta-se direito.

16h10min: Peço aos alunos para se dividirem em dois grupos de seis elementos. O grupo I reúne-se com rapidez mas o grupo II demora algum tempo a organizar-se e a sentar-se.

16h20min: O grupo I já decidiu as situações que vai dramatizar enquanto os alunos do grupo II continuam sem escolher o que vão representar. Pedi-lhes para me darem alguns exemplos de situações que já tivessem vivenciado mas referem que não se recordam de nenhuma. O aluno A mostra uma postura desinteressada.

16h22min: O grupo I faz a dramatização de forma muito empenhada e de modo pertinente. Os alunos envolvem-se bastante nos seus papéis e representam-nos bem. O aluno B refere repetidas vezes, de forma orgulhosa, que a ideia dramatizada foi dele.

16h25min: O grupo II apesar da resistência inicial faz a dramatização de forma empenhada.

16h31min: O aluno C diz que na dramatização apresentada, os pais não estavam a ser correctos. Questionei o porquê dessa afirmação e o aluno respondeu que poderiam ter dado a oportunidade da filha vir à porta da entrada explicar aos amigos que não podia sair. Afirmei que era uma boa sugestão.

16h32min: A aluna D diz que a filha deveria ter “dado graxa” aos pais, para que estes a deixassem sair. A aluna E refere que a filha não deveria ter dito que saía de casa sem autorização e que deveria pedir desculpa aos pais.

16h38min: A aluna E pede, de forma entusiasta, para voltarmos a fazer dramatizações nas próximas sessões.

### **Protocolo de Observação**

3 de Maio de 2011

Durante os períodos de observação colhi os seguintes dados:

1. Uma descrição geral da aula, focando o comportamento dos alunos.
2. Notas individuais sobre determinados alunos.
3. Notas sobre a interacção professor-aluno.
4. Notas sobre a interacção aluno-aluno.
5. Notas sobre a postura e a forma de estar dos alunos na sala de aula.

16h10min: A aluna A não esteve presente na última sessão e tenta integrar-se num dos dois grupos em que a turma se dividiu. Ambos os grupos se mostraram pouco receptivos à entrada da colega no seu grupo.

16h12min: A professora chama várias vezes os alunos à atenção, por causa do barulho.

16h15min: A aluna B pede a uma colega para se calar, pois quer ouvir o que está a ser dito.

16h30min: Na análise às dramatizações, o aluno C referiu que para afirmarmos os nossos direitos não precisamos recorrer à violência.

16h31min: O aluno D diz que devíamos tentar explicar o nosso ponto de vista aos outros.

16h32min: A aluna B afirma que os colegas representaram muito bem a situação do comportamento passivo.

### **Protocolo de Observação**

4 de Maio de 2011

Durante os períodos de observação colhi os seguintes dados:

1. Uma descrição geral da aula, focando o comportamento dos alunos.
2. Notas individuais sobre determinados alunos.
3. Notas sobre a interacção professor-aluno.
4. Notas sobre a interacção aluno-aluno.
5. Notas sobre a postura e a forma de estar dos alunos na sala de aula.

12h15min: A aluna R referiu que devemos “dar graxa”, quando queremos pedir algo aos pais.

12h16min: O aluno B diz que não precisa pedir aos pais para sair à noite, pois estes deixam-no sair sempre.

16h17min: Na análise às dramatizações, a aluna C referiu ser importante fazer uma negociação em casa e prometer fazer algo em troca, quando se faz um pedido aos pais.

12h35min: Na análise ao exercício sobre as possíveis respostas dos professores, o aluno L disse que não queria colocar-se no lugar dos professores porque não gostava nenhum. Questionei-o acerca do motivo, mas o aluno não conseguiu justificar-se.

12h36min: O aluno L afirmou a necessidade da existência de regras na sala de aula, justificando que senão houvesse regras não se conseguia dar uma aula.

12h37min: A aluna A disse que os professores têm como objectivo que os seus alunos tirem boas notas.

12h40min: O aluno D referiu que gostava muito deste tipo de aulas.

### **Protocolo de Observação**

17 de Maio de 2011

Durante os períodos de observação colhi os seguintes dados:

1. Uma descrição geral da aula, focando o comportamento dos alunos.
2. Notas individuais sobre determinados alunos.
3. Notas sobre a interacção professor-aluno.
4. Notas sobre a interacção aluno-aluno.
5. Notas sobre a postura e a forma de estar dos alunos na sala de aula.

16h00min: A professora repreende alguns alunos pela forma como estão sentados nas cadeiras. Estes ripostam dizendo que não estavam a fazer nada de mal.

16h10min: A aluna A disse que na sessão anterior falaram na negociação de conflitos, o aluno M disse que era necessário ter calma, apresentar as razões e entrar num acordo.

16h15min: A aluna A referiu que para criar empatia com as pessoas era necessário que a outra pessoa também se colocasse no nosso lugar.

16h20min: O aluno B referiu não ter compreendido a representação dos colegas.

16h21min: O aluno C disse que na dramatização, os colegas deveriam ter sido mais expressivos ao tentarem demonstrar os seus sentimentos.

16h22min: Alguns alunos referiram que a dramatização não foi muito clara, não se tendo recebido por isso a mensagem.

16h25min: A aluna A referiu que na primeira dramatização, um dos elementos deveria ter dito ao colega que tinha ficado triste por ter ralhado com ela, pois não tinha errado por mal.

16h26min: O aluno M disse que na 2ª representação, os amigos tentaram ajudar o colega e tentaram pôr-se no lugar dele.

### **Protocolo de Observação**

25 de Maio de 2011

Durante os períodos de observação colhi os seguintes dados:

1. Uma descrição geral da aula, focando o comportamento dos alunos.
2. Notas individuais sobre determinados alunos.
3. Notas sobre a interacção professor-aluno.
4. Notas sobre a interacção aluno-aluno.

## 5. Notas sobre a postura e a forma de estar dos alunos na sala de aula.

16h05min: A professora repreende o aluno J por estar virado para a parede e de costas para o resto da turma. O aluno refila dizendo que está muita gente a ouvir o que está a ser dito e por isso ele não precisa estar com atenção. A professora repreende-o novamente.

16h10min: A aluna S disse que na sessão anterior falaram na expressão de sentimentos. A aluna A referiu também o facto de terem falado na questão de nos colocarmos no lugar dos outros.

16h15min: O aluno B disse que os elogios que fazemos têm que ser sinceros.

16h17min: O aluno F referiu que quando recebemos um elogio é obrigatório dizermos pelo menos obrigado.

16h18min: A aluna A disse que muitas pessoas ficam envergonhadas quando recebem elogios.

16h20min: O aluno F referiu que ao recebermos um elogio devemos mostrar que fizemos por merecê-lo e agradecer.

### **Protocolo de Observação**

31 de Maio de 2011

Durante os períodos de observação colhi os seguintes dados:

1. Uma descrição geral da aula, focando o comportamento dos alunos.
2. Notas individuais sobre determinados alunos.
3. Notas sobre a interacção professor-aluno.
4. Notas sobre a interacção aluno-aluno.
5. Notas sobre a postura e a forma de estar dos alunos na sala de aula.

16h15min: O aluno B referiu que o tema da resolução de problemas tinha a ver com o da negociação de conflitos já abordado noutra sessão.

16h17min: A aluna A disse que todos os temas estavam relacionados uns com os outros.

16h15min: O aluno C atirou uma caneta a uma colega e foi repreendido pela professora.

16h45min: Os alunos levantaram-se do lugar quanto tocou para a saída e a professora repreendeu-os, pedindo-lhes para se sentarem novamente.



# Capítulo 4

## Discussão

Seguidamente, passaremos a discutir as respostas às questões de investigação orientadoras do nosso estudo:

1. A aplicação do programa teve influência nos conceitos dos alunos relativamente às competências sociais que foram alvo da intervenção?
2. A aplicação do programa teve influência nos comportamentos dos alunos relativamente às competências sociais que foram alvo da intervenção?

De acordo com a diferença de resultados obtidos entre o questionário aplicado antes da intervenção e o questionário aplicado após a realização das sessões, parece ser legítimo concluir que a aplicação do programa teve uma influência positiva nos conceitos e nos comportamentos dos alunos relativamente às competências sociais trabalhadas. Esta conclusão vai de encontro à afirmação de Spence (2003), sobre a existência de muitos comentários na literatura sobre competências sociais, que concluem haver uma eficácia no Treino de Competências Sociais em adolescentes.

Relativamente à atitude para com os conteúdos sobre a expressão dos sentimentos e compreensão dos sentimentos dos outros, observámos uma mudança de atitude que passou de pouco favorável para favorável. Também ao nível dos comportamentos se verificou um aumento da pontuação obtida em comparação com os resultados do primeiro questionário, mantendo-se no entanto uma atitude favorável face a esta competência.

Na relação com a autoridade, constatámos uma significativa mudança de atitude face a este conteúdo, pois os alunos alteraram a sua atitude pouco favorável, para uma atitude muito favorável. Relativamente aos comportamentos observámos que os alunos mudaram a sua atitude favorável, para uma atitude muito favorável face a esta competência.

Também na competência da resolução de problemas se verificou uma alteração de uma atitude favorável, para uma atitude muito favorável relativamente ao questionário inicial, tanto ao nível dos conteúdos como dos comportamentos.

Ao analisarmos as respostas sobre a atitude dos alunos perante a negociação de conflitos, observámos que os alunos apesar de terem melhorado a sua atitude, que era muito desfavorável, ainda mantêm uma atitude desfavorável face aos conteúdos relacionados com esta competência.

No grupo de respostas relativamente à afirmação de direitos, analisando a média das questões relacionada com os conteúdos, verificámos que apesar de ter havido uma melhoria face à atitude muito desfavorável apresentada no questionário realizado antes das sessões, os alunos ainda não revelam ter uma atitude favorável relativamente aos conteúdos sobre esta competência. No entanto, o resultado referente aos comportamentos mostra que os alunos têm agora uma atitude muito favorável para com esta competência, o que contrasta com a atitude pouco favorável revelada no questionário aplicado antes da intervenção.

Por fim, no grupo de questões relativamente à competência de dar e receber elogios, verificámos que os alunos modificaram a sua atitude de favorável para muito favorável, no que diz respeito aos comportamentos dos alunos, bem como para os seus conteúdos.

Em síntese, podemos concluir que os alunos após a aplicação do Treino de Competências Sociais mudaram a sua opinião de favorável para muito favorável relativamente a todas as competências abordadas nas sessões.

Assim, tal como refere LeCroy (2008), podemos concluir que existem benefícios razoáveis, resultantes da aplicação do Treino de Competências Sociais.

### 3. Qual a motivação e satisfação dos alunos face às sessões aplicadas na intervenção?

Fazendo uma análise geral a todas as respostas dadas pelos alunos ao longo das sessões, penso que podemos considerar como mais relevante, o facto de maioritariamente os alunos terem respondido que consideraram as sessões interessantes e engraçadas e que gostaram bastante das mesmas. Numa das observações registámos o seguinte comentário, que reflecte essa mesma satisfação: “ O aluno D referiu que gostava muito deste tipo de aulas.”

Cruz (1989), refere que a dramatização é normalmente vista com muito interesse e motiva a participação espontânea dos alunos. Ao analisarmos as suas respostas, concluímos que de facto eles consideraram esta técnica como sendo o aspecto que mais gostaram ao longo das sessões. Algumas das observações directas registadas, demonstram o gosto dos alunos relativamente às dramatizações. São um exemplo disso, os seguintes registos:

“O grupo I faz a dramatização de forma muito empenhada e de modo pertinente. Os alunos envolvem-se bastante nos seus papéis e representam-nos bem. O aluno B refere repetidas vezes, de forma orgulhosa, que a ideia dramatizada foi dele.”

“A aluna E pede, de forma entusiasta, para voltarmos a fazer dramatizações nas próximas sessões.”

Relativamente ao que menos gostaram, na maioria das vezes os alunos responderam que não tinham nada a salientar neste ponto, pois gostaram de tudo o que foi feito nas sessões, havendo apenas algumas referências ao desagrado perante comportamentos menos correctos

de determinados colegas. Quando questionados sobre que outros aspectos gostariam de ver abordados nas sessões, alguns alunos referiram que gostariam de ver temas como a discriminação perante a doença e o que consideram ser os amigos “falsos e verdadeiros”. No entanto, a grande maioria respondeu que gostava de todos os temas que estavam a ser abordados e por essa razão, não tinham outros a sugerir.

A análise conjunta às dramatizações mostrou que os alunos reflectiram de modo pertinente sobre as mesmas, como podemos constatar nos seguintes registos de observação:

“A aluna E refere que a filha não deveria ter dito que saía de casa sem autorização e que deveria pedir desculpa aos pais.”

“O aluno C referiu que para afirmarmos os nossos direitos não precisamos recorrer à violência.”

“O aluno D diz que devíamos tentar explicar o nosso ponto de vista aos outros.”

“ O aluno M disse que era necessário ter calma, apresentar as razões e entrar num acordo.”

“A aluna A referiu que para criar empatia com as pessoas era necessário que a outra pessoa também se colocasse no nosso lugar.”

“O aluno B disse que os elogios que fazemos têm que ser sinceros.”

“O aluno F referiu que quando recebemos um elogio é obrigatório dizermos pelo menos obrigado.”

“O aluno F referiu que ao recebermos um elogio devemos mostrar que fizemos por merecê-lo e agradecer.”

Apesar deste grupo de alunos ter um histórico familiar e escolar problemático, demonstrou sempre bastante interesse em participar nas actividades que eram propostas. O facto de as sessões não terem um formato fundamentalmente teórico, mas sim baseado na própria opinião e participação dos alunos, motivou-os a exprimir as suas opiniões de forma interessada e empenhada. As dramatizações foram sempre bastante satisfatórias e a discussão conjunta feita no final das mesmas, teve sempre por parte dos alunos uma análise bastante pertinente.

## Conclusão

Consideramos que o presente trabalho, apesar das suas limitações (ter sido aplicado num único grupo e a realização de apenas seis sessões), pode servir como base para que outros estudos de investigação sejam desenvolvidos neste âmbito. Podemos aconselhar um estudo mais exaustivo, no qual sejam aplicadas a totalidade das onze sessões, pois poderia traduzir resultados mais sólidos e uma maior possibilidade de tirar conclusões.

Consideramos também que as sessões poderão ter resultados ainda mais produtivos e satisfatórios, se forem um pouco mais longas. Como dispúnhamos dos quarenta e cinco minutos da aula de Educação Cívica não nos foi possível estender a duração das mesmas, mas julgamos que sessões mais longas permitem um maior tempo para o debate e para a análise das conclusões retiradas pelos alunos.

A realização deste estudo poderá contribuir para dotar a comunidade educativa de um manual de Treino de Competências Sociais, que servirá como um instrumento prático e aplicável aos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, sob forma de prevenção ou correcção de comportamentos socialmente inadequados.



## Referências

Almeida, J. S. & Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (3a ed). Braga: Psiquilibrios.

Bandura, A. (1976). *Social learning theory*. N.J.: Prentice-Hall.

Beck, J. S. (1997). *Terapia Cognitiva: Teoria e Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Boisvert, J. & Beaudry, H. (1983). Les difficultés interpersonnelles et l'entraînement aux habilités sociales. in O. Fontaine, L. Cotttraux & R. Ladouver. *Clinique de Thérapie Comportementale*. Bruxelles: Mardaga.

Caballo, V. (1982). Los componentes conductuales de la conducta asertiva. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37 (3), 473-486.

Caballo, V. (1987). *Teoria, Evaluaton y entrenamiento de las Habilidades sociales*. Valência: Promoíbro.

Caballo, V. E. (1996). *Manual de Técnicas de Terapia e Modificação do Comportamento* (M. D. Claudino, Trad.). São Paulo: Livraria Santos Editora Com. Imp. Ltda.

Caldeira, C. (1980). “*Análise Sociopsiquiátrica de uma comunidade terapêutica*”. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Medicina, Lisboa, Portugal. (não publicado).

Cruz, J. F., Gonçalves R. A. & Machado P. P. (1989). Psicologia e educação : investigação e intervenção. Em: *Actas do encontro internacional de intervenção psicológica na educação*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.

D´Zurilla, T. J. & Chang, E. C. (1995). The Relations Between Social Problem Solving and Coping. *Cognitive Therapy and Research*, Vol.19, No.5, pp.574-562.

Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, pp. 115-152.

Fachada, M. O. (1991). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Rumo.

Fernandes, E. (1990). *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*. Porto: Edições ASA.

- Gauthier, B. (2003). *Da Problemática à Colheita de Dados*. Loures: Lusociência - Edições Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.: Loures
- Gleitman, H., Fridlund, A. J. & Reisberg, D. (2007). *Psicologia* (D. R. Silva, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gouveia, J. P. (2000). *Ansiedade Social: da timidez à fobia social*. Quarteto Editora: Coimbra.
- Hannoun, H. (1975). *Os Conflitos da Educação*. Lisboa: Socicultur.
- Hawton, K. & Kirk, J. (1997). Resolução de problemas. Em: K. Hawton; P. M. Salkovskis; J. Kirk & D. M. Clark (Orgs.). *Terapia cognitivo-comportamental para problemas psiquiátricos: um guia prático* (pp. 575-604). São Paulo: M. Fontes.
- Johnston, J. C., Healey, K. N. & Tracey-Magid, D. (2005, February 8). Drama and interpersonal problem solving: A dynamic interplay for adolescent groups. *Child and Youth Care Forum*, 14 (4), pp. 238-247
- La Cruz, M. V., & Mazaira, M. C., (2001). *Programa de Desenvolvimento Sócio-Afectivo*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- LeCroy, C. W. (2008). Social Skills Training: A Treatment Manual. In C. W. LeCroy (Ed), *Handbook of Evidence-Based Treatment Manuals for Children and Adolescents* (pp. 99-135). Oxford: Oxford University Press.
- Lemos, A. (1999). *Comunicar com Assertividade* (2a ed). IEFP.
- Loyd, P. & Fernyhough, C. (1999). *Lev Vygotsky: Critical Assessments*. London & New York: Routledge.
- Maia, A. (2008). *Saúde e Adolescência - Hábitos e Comportamentos dos adolescentes que frequentam clínica privada no concelho do Barreiro*. Dissertação de mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Matos, A. P. (1989). O Treino Auto-Afirmativo e de Aptidões Sociais. *Psychologica*, 2, pp.17-33.
- Matos, A. P. (1989). Factores de Stress, *Coping* e Personalidade em Doentes com Perturbações Emocionais. Coimbra.
- Matos, M. (1997). Aventura social na multiculturalidade. *Análise Psicológica*, XV, pp.425-413.
- Monteiro, M. B. & Vala, J. (2006). *Psicologia Social* (7a ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nezu, A. M. & Nezu, C. M. (1996). Técnicas Cognitivas e de Autocontrole: Treinamento em Solução de Problemas. In Livraria Santos Editora Com. Imp. Ltda. *Manual de Técnicas de Terapia e Modificação do Comportamento*. São Paulo.

Pereira, A. M. S. (1991). *Coping, Auto-Conceito e Ansiedade Social (sua relação com o rendimento escolar)*. Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Rakos, R. F. (1991). *Assertive Behavior: Theory, Research, and Training*. London & New York: Routledge.

Santos, M.E., Marques, A., Cibele, C., Matos, F., Menezes, I., Nunes, L., Paulus, P., Nobre, P., Fonseca, T. (2010). Educação Para a Cidadania: Proposta Curricular para os 1º, 2º e 3º ciclos. Ministério Da Educação.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. (3a ed). São Paulo: McGraw-Hill.

Serra, A. V., Gonçalves, S. & Firmino, H. (1986). Auto-conceito e ansiedade social. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), pp.103-108.

Serra, A. V. (1999). *O Stress na Vida de Todos os Dias*. Coimbra.

Silva, A. S. & Pinto, J. M. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Simões, M. C. R. (2007). *Comportamentos de Risco na Adolescência*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

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

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista* (S. Bahla, A. M. Pinto, J. Moreira & M. Rafealese, Trad.). Lisboa: McGraw-Hill (Obra original publicada em 1990).

Tuckman, B.W. (2000), *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação* (A. R. Lopes, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vandenplas-Holper, C. & Campos, B. (1990). *Interpersonal and Identify Development*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.



# ANEXOS

## 1. Revisão da Literatura

Na seguinte secção iremos apresentar uma análise da literatura que considerámos relevante para o enquadramento teórico do presente estudo.

### 1.1. Comportamento socialmente competente

“O comportamento não é algo com que se nasce, como a cor dos olhos ou a cor do cabelo. É algo que nós vamos adquirindo ao longo da nossa vivência e que podemos modificar e ajustar quando a situação o exige, sempre em função da excelência da comunicação e da relação interpessoal” (Fachada, 1991, p.157).

Alguns autores defendem que as descobertas da psicologia social moderna estão limitadas às nossas circunstâncias culturais e sociais e não podem ser generalizadas além destas. Existem, contudo, boas razões para pensar que a natureza humana social é muito mais estável do que a crítica da especificidade cultural pretende. Diversos teóricos políticos, como Aristóteles, Hobbes e Maquiavel, ainda são lidos, apesar de terem vivido há muitos séculos e em sistemas políticos bem diferentes dos nossos. Eles escreveram acerca de características do comportamento social humano, que ainda hoje somos capazes de reconhecer, o que sugere que existem algumas invariantes do comportamento social humano que possuem generalidade genuína (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007).

Tem havido sempre alguma dificuldade em definir o que é um comportamento socialmente competente, não existindo um consenso explícito acerca do mesmo. O facto da competência social não ter um critério absoluto para se conceituar, implica que não hajam formas universalmente correctas de comportamento competente (Caballo, 1996). Meichenbaum, Butler e Grudson (referidos por Caballo, 1996), afirmam que é impossível encontrar uma definição consistente de competências sociais, pois estas dependem das diferenças dos contextos culturais em que os indivíduos estão inseridos. Para além disso, também dentro dos próprios contextos, existem diferenças influenciadas por diversos factores tais como a idade, o sexo, a classe social e a educação.

Não existe assim uma forma correcta universal de comportamento adequado, mas diferentes conceitos que podem variar de indivíduo para indivíduo. Duas pessoas podem ter comportamentos completamente distintos na mesma situação, ou até a mesma pessoa pode ter comportamentos diferentes na mesma situação e em ambos os casos terem o mesmo grau de competência social (Caballo, 1996).

Nas décadas de 60 e 70 foram assentes as bases para o desenvolvimento e investigação no campo da competência social, tendo ocorrido a sua maior difusão em meados dos anos 70. Actualmente continua a ser objecto de contínua investigação e aplicação, sendo frequente a publicação de livros ou artigos científicos sobre o assunto (Caballo, 1996).

Segundo Del Prette e Del Prette (referidos por Vila, 2005), as competências sociais são uma classe de respostas sociais apreendidas e que compõem o reportório comportamental de cada pessoa, possibilitando-lhe reagir de forma adequada aos diferentes contextos sociais. Estes mesmos autores dividiram o conjunto das competências sociais em diferentes classes e subclasses. Entre as principais classes destacam-se as *competências sociais de comunicação* (fazer perguntas e responder, dar e receber elogios, iniciar, manter e terminar conversações), as *competências sociais de civilidade* (apresentar-se, agradecer, cumprimentar), as *competências sociais assertivas de direito e cidadania* (fazer e recusar pedidos, lidar com a autoridade, expressar a própria opinião), as *competências sociais empáticas e de expressão de sentimento positivo* (expressar sentimentos e compreender os sentimentos dos outros, fazer amizades) e as *competências sociais de trabalho* (resolução de problemas, negociação na mediação de conflitos, tomada de decisões).

Foram propostas várias dimensões de comportamento para as competências sociais, havendo no entanto, um conjunto delas que têm sido geralmente aceites. “São as seguintes:

1. Iniciar e manter conversações.
2. Falar em público.
3. Expressões de amor, agrado e afecto.
4. Defesa dos próprios direitos.
5. Pedir favores.
6. Recusar pedidos.
7. Fazer obrigações.
8. Aceitar elogios.
9. Expressão de opiniões pessoais, inclusivé discordantes.
10. Expressão justificada de incómodo, desagrado ou enfado.
11. Desculpar-se ou admitir ignorância.
12. Pedido de mudança no comportamento do outro.

### 13. Enfrentar críticas.”(Caballo *et al.* citados em Caballo, 1996, p.366)

A “Aptidão Social é uma aptidão completa para emitir, ao mesmo tempo, comportamentos que são positiva ou negativamente reforçados e não emitir comportamentos que sejam punidos ou extintos pelos outros. Um indivíduo com boas aptidões pessoais é aquele que assegura níveis altos de reforços, por parte de outros seres humanos” (Libet & Lewinsohn citado em Matos, 1989, p.18). O reforço positivo ou negativo destes comportamentos, faz com que eles aumentem ou diminuam, respectivamente (Caballo, 1996). O nosso comportamento está deste modo relacionado com todos aqueles que nos rodeiam. Nenhum ser humano é indiferente a outro quando está em relação com ele. A maneira como nos comportamos, afecta sempre de uma forma positiva ou negativa a relação que temos com os outros e deste modo vai influenciar também a maneira como estes se comportam connosco. Ao interagirem entre si, os indivíduos provocam alterações de comportamento em si e nos outros. Assim, se queremos que os outros modifiquem o seu comportamento porque este, de algum modo, afecta e prejudica a relação interpessoal, temos que para isso também nós modificar o comportamento para com os outros. As pessoas devem ter a capacidade de experimentar novos comportamentos e atitudes, que permitam um ajustamento cada vez mais eficaz na sua relação com os outros (Fachada, 1991).

No entanto, nem sempre os comportamentos são socialmente adequados. Segundo Del Prette e Del Prette (referidos por Vila, 2005), existem várias hipóteses de factores que condicionam um comportamento socialmente adequado. Uma delas considera que as pessoas não apresentam competências sociais porque o contexto social e familiar onde se desenvolveram, não permitiu a aprendizagem das mesmas. Outra das hipóteses é que as pessoas mesmo tendo um bom conjunto de competências sociais, não o use adequadamente devido à presença de factores como, níveis elevados de ansiedade e falha na discriminação da ocasião adequada para responder às exigências do contexto social. Spence (2003), refere que défices na percepção social que induzam interpretações erradas da realidade podem originar uma resposta social inadequada.

De um modo geral, ao tentarmos compreender as variáveis que influenciam um comportamento social inadequado, primeiramente pensamos que o indivíduo não teve um processo de aprendizagem eficiente que lhe permita responder de forma adequada. Contudo, pode também ter vivido um processo de aprendizagem frágil, com ausência de reforços positivos sobre uma resposta adequada. No entanto, tendo em conta que cada pessoa é única e diferente, existem diversos factores que podem influenciar o desenvolvimento de um comportamento inadequado, sendo necessária uma análise profunda e detalhada de cada indivíduo para auferir quais as variáveis que o influenciaram (Vila, 2005). Também a pessoa com a qual se estabelece a relação influencia a relação interpessoal, pois todas as pessoas diferem de alguma forma em determinadas características, nomeadamente as crenças, os valores, os conhecimentos, as atitudes, o nível sócio-económico, etc. (Fachada, 1991). Assim,

podemos concluir que o sucesso nas relações interpessoais é determinado por muitos factores relacionados com o próprio indivíduo, com a reacção dos outros e com o contexto social em que se está inserido (Spence, 2003).

“No que diz respeito às dificuldades de relacionamento interpessoal devemos entender que: (a) elas podem resultar de défices no processo de desenvolvimento ou (b) reflectir atitudes e estilos interpessoais dependentes de um estilo de processamento de informação social que é disfuncional. Ou seja, o que podemos categorizar como diferentes estilos de comportamento social revela as estratégias que o indivíduo desenvolveu para garantir que são satisfeitas necessidades básicas tais como a sobrevivência ou a manutenção da ligação aos outros” (Rijo *et al*, 2005, p.62).

Estudos realizados por Lochman e Dodge (1994), citado em Spence (2003), demonstraram que as crianças agressivas tendem a fazer interpretações erradas do comportamento dos outros, o que aumenta a possibilidade de desenvolverem respostas agressivas. Também um comportamento agressivo pode receber um maior reforço positivo, entre o grupo de pares com um comportamento desviante, do que uma hábil resolução de conflitos (Spence, 2003).

Outro estudo concluiu que, também a perspectiva pessimista das crianças deprimidas é um factor que influencia um comportamento social desajustado (Garber, Weiss, & Shanley referidos por Spence, 2003).

O tipo de relações que as pessoas estabelecem depende do contexto e da vivência onde estão inseridas. A família, a escola e o grupo de amigos são determinantes para a espécie de relações que se formam nesse contexto (Fachada, 1991). As relações interpessoais criadas ao longo dos anos escolares são consensuais e baseadas no acordo e bem-estar mútuos, tendo tendencialmente como base as características abstractas ou as disposições internas dos sujeitos (La Cruz & Mazaira, 2001).

Segundo Fachada (1991), é fundamental a necessidade de compreensão de si próprio para que o relacionamento interpessoal se torne cada vez mais rico, positivo e maduro.

A forma como cada pessoa percepção e compreende a relação interpessoal, é uma condição básica que pode ser considerada como uma tomada de perspectiva social (Fachada, 1991). A tomada de perspectiva social é uma das estruturas de compreensão interpessoal e refere-se à capacidade progressiva do sujeito para diferenciar, coordenar e integrar as diferentes perspectivas sociais sobre uma situação interpessoal, determinando os padrões de organização de raciocínio e pensamento social (Campos & Holper, 1990). É uma das dimensões do desenvolvimento pessoal e implica determinados processos psicológicos, próprios da relação que estabelecemos com os outros (Fachada, 1991).

Um estudo de Campos e Coimbra debruçou-se sobre as relações entre as tomadas de perspectiva sociais e as estratégias de relações interpessoais. A integração da experiência interpessoal, refere-se ao processo de tomada de um sentido pessoal da realidade, da capacidade de diferenciar e integrar os aspectos das relações sociais. Na amostra deste estudo, os indivíduos estão mais avançados na organização de experiências interpessoais que nas suas estratégias de negociação interpessoal. Isto significa, que eles reflectem mais sobre a sua experiência interpessoal do que sobre a organização e planeamento de suas acções, tendendo a serem mais impulsivos e simplistas na escolha das mesmas (Campos & Holper, 1990). Belman (referido por Campos e Holper, 1990), também refere que um indivíduo pode ter um nível elevado de desenvolvimento de compreensão interpessoal e ainda assim, efectuar acções interpessoais que não correspondem a esse nível de desenvolvimento.

Segundo Fachada (1991), o que permite ao homem estabelecer uma certa unidade às suas acções, pensamentos e relações com os outros, é o desenvolvimento de uma estrutura cognitiva que lhe possibilita a integração de uma elevada extensão de conhecimentos, interligados entre si e estruturados de forma ordenada. A capacidade cognitiva do ser humano varia de acordo com a evolução da sua idade, por isso a forma como cada um organiza e integra a sua experiência de relacionamento com os outros, varia ao longo da vida. Todo o indivíduo possui uma estrutura e um potencial cognitivo que lhe permite captar e reagir ao contexto social no qual está inserido e deste modo desenvolver as relações interpessoais. O conhecimento que cada um tem acerca da realidade onde está inserido, é um conhecimento que vai sendo construindo de forma activa e dialéctica, pois a mente humana observa, interpreta e modifica essa mesma realidade. O indivíduo, não é portanto, um agente passivo e meramente receptivo desse constructo.

Bandura sugeriu que uma parte significativa daquilo que um indivíduo aprende ocorre através da imitação ou da modelagem. Bandura tem sido referido como um teórico da aprendizagem social, na medida em que se preocupa com a aprendizagem que ocorre no contexto de uma situação social. No decurso de uma interacção social o indivíduo poderá modificar o seu comportamento como resultados das respostas dos outros membros do grupo. A teoria da aprendizagem social de Bandura é uma psicologia verdadeiramente abrangente, retomando elementos tanto dos comportamentalistas como dos cognitivistas. Para Bandura, o comportamento, as estruturas cognitivas internas e o meio interagem de forma a que cada uma actue como determinante indissociável da outra. As pessoas são, até certo modo, produto do seu meio, mas também escolhem e moldam o seu meio (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Numa pesquisa sobre o impacto de factores sociais no desenvolvimento cognitivo, os resultados demonstraram a existência de uma relação casual entre o desenvolvimento cognitivo e interacção social (Loyd & Fernyhough, 1999).

Vygotsky afirma que os processos cognitivos não são processos exclusivamente individuais, que a génese do pensamento se encontra na interacção social e que o pensamento é uma forma de interacção social (Vala & Monteiro, 2006).

De acordo com Del Prette e Del Prette (referidos por Vila, 2005), existe uma diferença na definição de competência social e desempenho social, sendo a primeira o conjunto de comportamentos sociais de cada indivíduo e a segunda a apresentação desses comportamentos numa situação social específica. Assim, não basta que o indivíduo tenha um bom conjunto de competências sociais para ter relações interpessoais sólidas e saudáveis, é necessário que apresente também uma boa competência social. Esta caracteriza-se por uma competência social elaborada, que consiste em “organizar pensamentos, sentimentos e acções em função dos seus objectivos e valores articulando-os às demandas imediatas e mediadas pelo ambiente” (Del Prette, e Del Prette, referidos por Vila, 2005, p.8). Segundo (Vila, 2005), como diferentes contextos sociais exigem diferentes desempenhos sociais, considera-se que a competência social é eficaz, quando o indivíduo consegue avaliar e articular as competências sociais adequadas ao contexto social em que as situações ocorrem. “Embora em contextos experimentais possamos demonstrar que é mais provável que determinados comportamentos consigam um objectivo particular, uma resposta competente é, normalmente, aquela que a pessoa acredita ser apropriada para um indivíduo numa situação específica” (Caballo, 1996, p.364).

## **1.2. Competências sociais nos adolescentes**

Na secção anterior, vimos aspectos relevantes sobre o comportamento socialmente adequado. Como o presente trabalho está direccionado para o Treino de Competências Sociais em adolescentes, torna-se agora oportuna uma reflexão sobre as competências sociais nesta faixa etária.

Na sociedade actual, os adolescentes confrontam-se com exigências muito difíceis, as quais na sua maioria, requerem um bom suporte de competências sociais (LeCroy, 2008). Muito do que se passa com os adolescentes é de origem social, e a maioria dos problemas resultam da organização social existente (Maia, 2008).

À medida que os jovens crescem, as suas obrigações sociais tornam-se mais exigentes, pois também as situações sociais o são cada vez mais (LeCroy, 2008). Nesta fase, uma boa capacidade de gestão social implica um sofisticado repertório de competências sociais e uma boa capacidade de resolução de problemas (Spence, 2003). As relações afectivas iniciam-se na adolescência e a este nível ocorrem situações que exigem competências sociais fortes, nomeadamente na tomada de decisão sobre o início da vida sexual. Nesta fase, as relações de amizade são de uma enorme importância, porém, alguns jovens têm dificuldade em iniciar e manter conversas. Também na relação com os professores, os pais e os irmãos, são necessárias diversas competências sociais (LeCroy, 2008).

O enfrentar de novos desafios, como o aprender a lidar com as mudanças a nível físico, negociar autonomia na sua relação com os pais, gerir conflitos e desenvolver uma crescente intimidade nas relações com os pares poderá trazer alguma confusão e conflito para o adolescente. São importantes as competências parentais de redução de conflito, nomeadamente a afectividade, assertividade em torno das regras, normas e valores, e especialmente ser capaz de ouvir, explicar e negociar (Hill referido por Simões, 2007).

Para dar uma resposta adequada às situações com que se defrontam, a qualidade das competências interpessoais utilizadas adquire uma importância crescente ao longo da adolescência até à vida adulta (Rijo *et al.*, 2004). A adolescência é uma fase crucial no processo de socialização. Formam-se as normas, os valores e as aspirações que servem de base para decisões presentes e futuras (Simões, 2007).

Na adolescência, entre os 13 e os 15 anos, o jovem deixa de se centrar apenas em si, adquirindo a capacidade de se colocar na perspectiva dos outros, de uma forma distanciada. Deste modo, passa a conseguir conjugar a sua perspectiva com a dos outros e com as características da situação em que a interacção ocorre (Robert Salman referido por Fachada, 1991).

Dada a natural evolução psicológica, intelectual e social, os adolescentes têm já uma capacidade cognitiva que lhes permite avaliar as relações interpessoais e descrever uma pessoa em termos psicológicos. Este conhecimento depreende da observação dos comportamentos dos outros. “Isto só é possível quando se detém quadros de referência construídos e elaborados ao longo da experiência quotidiana que permitam qualificar e tipificar os outros com quem se relaciona” (Fachada, 1991, p. 215). Os adolescentes desenvolvem uma capacidade racional de interpretar a sua relação com os outros, o que lhes confere a capacidade de se colocarem no lugar dos outros e de analisarem a realidade de acordo com os seus pontos de vista. Deste modo, conseguem distinguir com clareza o seu ponto de vista, do ponto de vista dos outros (Fachada, 1991).

Os adolescentes têm agora mais capacidades para pensar sobre as possibilidades, para a auto-análise das suas cognições e para perceber e analisar diferentes perspectivas. Assim, conseguem avaliar e antecipar as possibilidades de resposta e comportamentos, são capazes de deduzir características pessoais, motivações e sentimentos a partir de comportamentos, e reconhecer que existem diferentes perspectivas sobre uma mesma situação (Sprinthall & Collins referidos por Simões, 2007).

Neste sentido, podemos concluir que “ao longo da adolescência, o relacionamento interpessoal com outros significativos assume um papel fundamental no processo de construção da identidade e autonomia dos jovens” (Soares & Campos, referidos por Rijo *et al.*, 2004, p.62).

Um factor que influencia o relacionamento interpessoal dos jovens é a sua auto-estima. Segundo Jonhston, Healey e Traced-Magid (2005), uma baixa auto-estima juntamente com uma fraca habilidade na resolução de problemas nos adolescentes, torna-se uma grande limitação para estes, face aos problemas interpessoais cada vez mais difíceis, com que se confrontam no seu crescimento. Com um bom conjunto de competências sociais, os jovens podem ter uma presença activa no seu mundo, desenvolvendo desta forma uma óptima auto-estima. Uma das razões que leva a que, com muita frequência, os jovens percam a coragem é porque acreditam que não conseguem ser eficientes e eficazes no meio em que estão inseridos (LeCroy, 2008).

O conceito de eficácia pessoal é novamente avaliado ou pode ser confirmada uma falta de eficácia, devido ao aumento e à variedade de contextos sociais a que o jovem tem acesso nesta fase (Bandura, 1976).

Como referido anteriormente, na adolescência média, que decorre entre os 13 e os 16 anos, os jovens começam a centrar-se na construção da sua identidade e a desligar-se da família, onde até então tinham centrado a sua vivência. Nesta fase o adolescente questiona-se acerca da herança cultural do contexto onde vive e acerca da ordem e da dinâmica da sociedade onde está inserido. Ao nível afectivo, os jovens tendem a aproximar-se dos seus pares e a formar grupos constituídos essencialmente por pessoas do seu meio escolar. Os jovens habitualmente escolhem as suas acções com base nos amigos, fazem-no por eles e neles centram a importância da sua decisão (Selman, *et al.* referidos por Campos & Holber, 1990). Os seus semelhantes são modelos importantes e uma grande fonte de reforço (Caballo, 1996). “Para o adolescente, por exemplo, só existe verdadeira amizade quando os amigos dão, recebem e prestam ajuda mútua” (Robert Salinan referido por Fachada, 1991, p.223).

Nesta fase, os jovens são conduzidos a encontrar a sua própria forma de expressão, a descobrir as linhas orientadoras da sua acção, a aprender a comunicação consigo e com os outros e a fazer o seu desenvolvimento pessoal (Fernandes, 1990).

Um estudo realizado por Schultz e Selman, questiona sobre o facto da maturidade emocional ajudar a explicar as relações entre a forma como os pré-adolescentes pensam, entendem e definem o sentido das relações interpessoais e o modo como eles agem em contextos da vida real. Este estudo verificou que, quando o objecto da análise se centra na interacção social, o papel da emoção vem à superfície. Conclui-se também neste estudo, que os processos afectivos desempenham um papel muito mais visível no comportamento social do que no raciocínio (Schultz & Selman referidos por Campos & Holper, 1990).

Spence (2003), refere que além dos factores intrínsecos a cada um, as diversas variáveis ambientais podem influenciar a competência social dos adolescentes. Também, o tipo de comportamento social modelado por pessoas significativas na sua vida pode originar diferentes níveis de competência. Se as crianças não recebem resultados positivos nos

comportamentos socialmente adequados, ou se forem altamente punidas, então são susceptíveis de ter um conjunto de competências sociais pobre. Por estas razões, os pesquisadores investigaram o papel das influências dos pais na aquisição e desempenho de competências sociais, onde concluíram haver uma associação entre a relação parental e a relação social com os colegas, entre os doze e os dezoito anos de idade (Engels, Dekovic & Meeus 2002, as cited in Spence, 2003).

### **1.3. Treino de Competências Sociais**

Nas secções anteriores debruçámo-nos sobre o conceito de competência social. Vamos agora neste presente capítulo, referir como podemos treinar este tipo de competências.

Um dos métodos mais utilizados para ensinar competências sociais em programas de intervenção para diferentes populações, em diferentes contextos sociais, é o Treino de Competências Sociais (Caballo, 1996).

O Treino de Competências Sociais é uma das técnicas de terapia mais utilizada nos últimos tempos e é muito utilizada no trabalho com crianças e adolescentes. Ensinar competências sociais a jovens é uma forma de influenciar a sua interacção com os outros no futuro (Le Croy, 2008). É no entanto, uma das mais difíceis de abordar pois envolve conceitos das diversas áreas da Psicologia e está dependente da situação social e cultural dentro da qual é aplicado.

A origem do movimento das competências sociais é frequentemente atribuída a Salter, sendo algumas das suas sugestões usadas actualmente, com algumas alterações, nos programas de treino de competências sociais. Este autor refere seis técnicas para aumentar a expressividade, sendo elas a expressão verbal, a expressão facial das emoções, o uso determinado da primeira pessoa ao falar, o concordar com cortesias ou elogios, a expressão de desacordo e a improvisação espontânea (Caballo, 1996).

Durlak, Weissberg & Pachan (2010), referem que os programas de treino de competências que melhoram a aprendizagem social e emocional abrangem áreas como o auto-conhecimento e auto-gestão, a consciência social e as relações sociais e a tomada responsável de decisões. Estes autores aplicaram um programa de competências sociais onde foram examinados os resultados em três áreas gerais: os sentimentos e atitudes, os indicadores de ajuste de comportamento e os indicadores de desempenho escolar. De acordo com este estudo, após a aplicação do programa, foram obtidos resultados positivos nestas três áreas.

O treino de competências sociais, pode ser definido como uma estratégia de comportamento, que ensina novos comportamentos ou competências, que são necessárias para fazer face às situações complicadas da vida (Lecroy, 2008), ou como “uma tentativa directa e sistemática

de ensinar estratégias e competências interpessoais aos indivíduos, com a intenção de melhorar a sua competência interpessoal e individual nos tipos específicos de situações sociais” (Curran referido por Caballo, 1996, p. 367).

O objectivo desta técnica é treinar e ensinar as competências sociais necessárias, de forma a promover boas interacções sociais e faz-se identificando à priori, as competências necessárias e escolhendo posteriormente o método a aplicar. Normalmente, neste tipo de programas estruturados a aprendizagem faz-se de uma forma prática (LeCroy, 2008).

De acordo com Durlak *et. al.* (2010), os jovens têm diferentes formas de aprendizagem e podem aprender através de diversas técnicas, mas a conclusão retirada de muitas intervenções educacionais e psicossociais é que a mais eficaz das estratégias de ensino é a que enfatiza uma forma activa de aprendizagem, afirmando que os jovens aprendem melhor na prática. Estas estratégias de aprendizagem são preferíveis em relação às de instrução directa, pois estas raramente conduzem a uma modificação de comportamento (Durlak, 1997). Neste tipo de intervenção o papel do professor não tem o clássico objectivo de ensinar mas de acima de tudo fazer com que os jovens se tornem autónomos e sejam agentes fundamentais da sua própria autonomia (Caldeira, 1980).

Um programa de treino de competências pode ser extremamente pertinente e eficaz num determinado contexto e menos adequado noutra realidade distinta. Existem vários factores que podem influenciar os resultados, como por exemplo, a estrutura do programa, a faixa etária e o sexo das pessoas envolvidas (Matos, 1989).

Durante a adolescência todos os jovens precisam de adquirir muitas competências e não apenas aqueles que se apresentam como problemáticos. Existem programas de treino de competências especializados, com um fim correctivo para “jovens de risco”, mas também existem programas de treino de competências gerais, de carácter preventivo.

Segundo (Matos, 1997), tem crescido a necessidade de substituir os programas de intervenção “curativos”, pelos de carácter preventivo, promovendo-se então as competências individuais recorrendo a grupos sociais “naturais”. O trabalho em grupo permite o treino de competências num ambiente natural de aprendizagem. Dado que as competências interpessoais são comportamentos sociais interpessoais, o treino em grupo é o método mais adequado para treino de competências sociais em jovens.

LeCroy (2008, p.99), afirma que: “O treino em grupo é particularmente eficaz, porque:

. Os participantes beneficiam da oportunidade de interagir uns com os outros, o que significa que há interacções que não ocorreriam num treino individual.

. Os grupos proporcionam uma boa resposta aos sujeitos. Esta tanto poderá ser uma resposta positiva que incentive o treino de competências, como uma resposta negativa sobre como fazer com que as competências pareçam mais realistas e aceitáveis pelos outros.

. Os grupos proporcionam maior motivação para os jovens aprenderem as competências sociais. Estes preferem interagir uns com os outros enquanto aprendem as referidas competências. Como eles apreciam tais interações, o grupo está mais motivado do que estaria com um tratamento individual.

. Dá-se uma melhor aprendizagem, uma vez que há um grupo de pessoas com quem se pratica. Isto porque os participantes podem praticar as competências com pessoas diferentes e aprender para responder a características únicas dos indivíduos.”

Um grupo proporciona uma situação social, na qual os participantes podem praticar com os restantes elementos e facultar diferentes tipos de pessoas necessárias para criar a representação de papéis (Caballo, 1996).

Segundo Lange, Rimm e Loxely referidos por Caballo (1996), podemos considerar que as quatro grandes etapas do treino de competências sociais são as seguintes:

1. O desenvolvimento de um sistema de crenças que mantenha um grande respeito pelos próprios direitos pessoais e pelos direitos dos demais.
2. A distinção entre comportamentos assertivos, não assertivos e agressivos.
3. A reestruturação cognitiva da forma de pensar em situações concretas
4. O ensaio comportamental de respostas assertivas em determinadas situações.

Estas etapas não têm necessariamente que se realizar de forma consecutiva, até porque algumas delas às vezes se misturam no tempo e podem ser readaptadas e modificadas de diversas formas de acordo com a necessidade do sujeito (Caballo, 1996).

Muitos estudos realizados mostraram haver benefícios consideráveis nos resultados dos programas de Treino de Competências Sociais. Algumas pesquisas concluíram que havia fortes resultados na melhoria de competências sociais, quando os alunos eram expostos a treinos intensivos de sessenta horas. A análise de intervenções realizadas com alunos de risco, com perturbações emocionais e comportamentais, revela que os resultados mostraram uma melhoria de 64% em relação aos sujeitos de controlo (Lecroy, 2008).

Num estudo mais compreensivo, Tobler e seus colaboradores referidos por LeCroy (2008), examinaram, ao longo de vinte anos, estudos recentes realizados com crianças e adolescentes. Na análise a estes estudos, dividiram-se os programas entre interactivos e não-

interactivos, tendo-se verificado uma maior eficácia nos interactivos intensivos. Neste tipo de programas, verificou-se um maior impacto na intervenção quando esta tinha dezasseis ou mais horas de duração, relativamente às intervenções que tinham apenas seis ou menos horas. Esta análise mostrou também haver grandes melhorias em programas que incluíam modelos de competências de vida, competências de recusa, assertividade, comunicação, e estratégias de coping. Todos estes elementos são fundamentais num programa de Treino de Competências Sociais.

Wilson, Gottfredson e Najaka referidos por LeCroy (2008), também consideraram que os programas de competências sociais que usam métodos comportamentais cognitivos eram eficazes na redução das taxas abandono, do número de faltas e do uso de substâncias. Com base neste estudo, Zins, Weissberg, Wang e Walberg referidos por LeCroy (2008), concluíram que havia razões para justificar claramente, a relação entre os programas promotores de funcionamento psicossocial e a melhoria de atitudes, comportamentos e desempenhos escolares.

Os estudos sugerem que os Treinos de Competências Sociais por si só são incapazes de produzir uma mudança significativa e duradoura em problemas psicopatológicos ou nos indicadores globais de competência social. No entanto, estes tornaram-se um método amplamente aceite para o tratamento de muitos transtornos emocionais, comportamentais e de desenvolvimento (Spence, 2003).

Podemos deste modo concluir que os estudos revelam que a aplicação de programas de Treino de Competências Sociais demonstra bons resultados. Estes programas são mais adequados para crianças com perturbações emocionais e comportamentais, mas também são ideais para programas de intervenção.

Em conclusão, os programas de Treino de Competências Sociais demonstraram bons resultados em muitos estudos e parecem ser os mais adequados para crianças com perturbações emocionais e comportamentais, sendo também os ideais para programas cujo objectivo é a prevenção (LeCroy, 2008).

Torna-se agora oportuno, fazer uma abordagem aos aspectos metodológicos a considerar nos programas de Treino de Competências Sociais, que faremos na secção seguinte.

#### **1.4. Aspectos metodológicos a considerar no Treino de Competências Sociais**

Segundo La Cruz e Mazaira (2001), o papel do professor na aplicação do programa será também o de modelo comportamental para os alunos. Ao longo das sessões os comportamentos positivos devem ser reforçados através de comentários e elogios.

É desejável que o professor faça uma preparação prévia de cada uma das sessões de modo que sejam disponibilizados todos os elementos necessários e correctamente orientados através de questões pertinentes. Após cada sessão existe sempre um momento de debate e partilha de opiniões e sentimentos, por parte de alunos e professor, onde deve ser promovida a troca de experiências entre os alunos.

Segundo Durlak *et. al.* (2010), é importante que os objectivos de aprendizagem sejam explicados de forma específica e não de uma forma mais geral, pois os adolescentes querem saber exactamente o que têm que aprender. Por exemplo, referir-lhes que espera-se que aprendam a saber dizer “não”, a resolver problemas e assim por diante.

Três das técnicas mais usadas nos Treinos de Competências Sociais são a discussão dirigida, o brain storming e o role playing.

A discussão dirigida é uma troca de ideias e informações acerca de um tema polémico. Nesta técnica o professor desempenha o papel de moderador, elaborando um plano de questões que irão ser colocadas aos alunos. A discussão dirigida não tem como objectivo avaliar os alunos, mas promover uma aprendizagem através do debate em grupo, inculcando interacções professor-aluno e aluno-aluno. No final do debate, o grupo deverá chegar a uma conclusão (La Cruz & Mazaira, 2001).

O brain storming é uma técnica de grupo bastante eficaz, pois tem como objectivo conduzir a um elevado número de ideias. Para dar início ao brain storming coloca-se uma questão base ou um problema ao grupo e é dado algum tempo para que todos os elementos reflectam sobre este. Depois disso é pedido aos elementos do grupo que apresentem as suas soluções. Nestas sessões o professor irá colocar estas questões e um aluno tomará nota das soluções apresentadas pelos seus colegas. No final são discutidas as ideias que foram apresentadas e registada (La Cruz & Mazaira, 2001).

Segundo La Cruz e Mazaira (2001), o role playing consiste na representação de uma situação da vida real, onde duas ou mais pessoas assumem determinados papéis. Esta dramatização pretende que os restantes elementos do grupo possam compreender facilmente a situação representada. Deve ser representada da forma mais natural possível, não se devendo por isso interferir na dramatização da mesma. Ao longo das sessões os alunos irão utilizar duas variantes desta técnica. Numa delas eles representam as próprias emoções e atitudes que teriam perante determinada situação, na outra, denominado de “role talking”, o aluno assume um papel onde dramatiza de acordo com o ponto de vista de outra pessoa, como do próprio se tratasse. Esta última actividade permite uma boa comunicação interpessoal e um bom desenvolvimento social e pessoal.

A técnica da dramatização promove o crescimento emocional ou afectivo, através da representação de conflitos interpessoais. O objectivo desta técnica é estimular o auto-

conhecimento de um indivíduo, enquanto este vivencia as opiniões e os sentimentos dos outros. Fundamentalmente, a dramatização serve como uma experiência na aprendizagem da resolução de problemas ao mesmo tempo que de forma lúdica, conduz as crianças à resolução de conflitos. As dramatizações realizadas em grupo ajudam os participantes a uma aprendizagem sobre si próprios e sobre a sua relação com os outros, ao experimentarem na interação com os demais elementos do grupo, um conjunto de sentimentos e circunstâncias que envolvem o papel que estão a desempenhar. Ensinar competências de resolução de problemas num contexto tradicional de terapias de grupo não é uma tarefa simples, pois os adolescentes estão mais direccionados para a aprendizagem prática do que para a teórica, sendo por isso a dramatização uma boa técnica para o treino de competências sociais (Jonhston, Healey & Traced-Magid, 2005). Esta técnica é normalmente vista com muito interesse e motiva a participação espontânea dos alunos, pois este conhecimento generalizado da situação, permite-lhes discutir o problema de uma forma mais simples (Cruz, 1989). Podemos considerar as seguintes indicações, sobre a técnica da dramatização:

“. Deve limitar-se a um problema em numa situação. Não se deve resolver tudo ao mesmo tempo.

. Deve-se limitar ao problema exposto ao início.

. Deve-se escolher uma situação recente ou uma que provavelmente ocorra num futuro próximo.

. Não se deve prolongar a parte da representação de papéis mais de um a três minutos.

. As respostas devem ser tão breves quanto possível” (Caballo, 1996).

A prática de uma competência social é valorizada quando recebe um feedback relativamente ao comportamento desejável. Este feedback pode ser feito por comentários de professores ou de outros participantes no grupo de intervenção ou então, por outras pessoas relevantes, fora do contexto das sessões. O elogio é um aspecto importante do feedback e do reforço das competências sociais, ajudando a direccionar comportamentos (Spence, 2003).

Este feedback deve ser apresentado de uma forma construtiva, de modo a que os aspectos positivos dos comportamentos sejam enfatizados, bem como as áreas que precisam ser alteradas (Spence, 2003).

No final de cada sessão pode ser pedido um trabalho de casa a cada elemento da intervenção. Segundo Beck (1997), o trabalho de casa pode maximizar o que foi feito em cada sessão, conduzindo a um aumento no sentimento de auto-eficácia do indivíduo. Kazdin e Mascitelli referidos por Cruz (1989), avaliaram os efeitos do trabalho de casa num programa de treino de competências sociais. Verificaram que os indivíduos que faziam as tarefas de casa de forma empenhada demonstraram ganhos significativos no uso do comportamento assertivo.

Isto enfatiza a importância de usar algum trabalho de casa durante as sessões, de forma a incentivar o treino das competências de modo generalizado, noutra contexto distinto.

Um dos conceitos fundamentais a ser trabalhado no Treino de Competências Sociais é o comportamento assertivo, que vamos seguidamente abordar no próximo capítulo.

### **1.5. Comportamento Assertivo**

Wolpe referido por Caballo, 1996, foi o primeiro a utilizar a expressão “comportamento assertivo”, que posteriormente viria a ser sinónimo de competência social.

A pertinência de um comportamento assertivo depende da eficácia com que é emitido e em que medida ele se adequa e responde às normas sociais e culturais do ambiente no qual é produzido (Rakos, 1991).

“A assertividade envolve a defesa por direitos pessoais e pela expressão de pensamentos, sentimentos e crenças, de forma directa, honesta e apropriada que não viole os direitos dos outros” (Lange & Jakubowski’s, 1976 as cited in Rakos, 1991,p.8).

Quando julgamos ver violado um direito nosso, podemos reagir de um modo auto-afirmativo, agressivo ou passivo. Segundo Matos (1989), um indivíduo com comportamento agressivo normalmente não respeita os direitos e sentimentos dos outros, o que pode conduzir a uma atitude defensiva, por parte do interlocutor. Por outro lado, o indivíduo com um comportamento passivo não permite que a pessoa expresse os seus sentimentos e opiniões e consequentemente não defenda os seus direitos. Pelo facto de as pessoas não se exprimirem directamente, este tipo de comportamento pode induzir a que ocorram frequentemente más interpretações. No comportamento auto-afirmativo, o indivíduo expressa os seus sentimentos de forma directa e honesta, fazendo assim valer os seus direito com respeito pelos sentimentos dos outros. Segundo Lemos (1999), a afirmação do direito de um, implica sempre o dever do reconhecer o mesmo direito ao outro.

“ Um comportamento auto-afirmativo faz parte de um contínuo em que num dos extremos se coloca o indivíduo submisso e, no outro extremo, a pessoa agressiva (Serra, 1999, p.665). Assim, o comportamento assertivo é habitualmente considerado como um ponto intermédio entre o comportamento agressivo e o comportamento passivo (Rakos, 1991).

Um indivíduo com comportamento passivo permite que os seus direitos sejam ignorados e aceita com facilidade as posições dos outros, mesmo que sejam contrárias às suas. Este indivíduo raramente entra em desacordo com os outros, falando e agindo como se nada mais pudesse fazer por si e pelos outros. O passivo dificilmente recusa pedidos, mesmo quando estes são contrários à sua vontade, pois tem uma preocupação enorme em agradar os outros. No entanto, esta preocupação excessiva com a opinião dos outros, não evita que a longo prazo a sua atitude não agrade a ninguém. Como frequentemente é alvo de pedidos e não os

consegue recusar, acaba por não ser capaz de fazer tudo aquilo a que se comprometeu da forma mais correcta (Fachada, 1991).

Um indivíduo com comportamento agressivo exprime os seus direitos de forma hostil, tentando através de gestos ou palavras que os outros façam aquilo que pretende, desrespeitando-os. Estas pessoas tendem a agir com uma postura reivindicativa face aos outros. São frequentemente caracterizadas por terem uma postura de superioridade e agem como se fossem intocáveis, como alguém que não comete erros nem falhas. Como o objectivo principal do indivíduo com um comportamento agressivo é superiorizar-se e ter vantagem relativamente aos outros, acaba por consegui-lo, na maioria das vezes, humilhando-os e controlando-os de tal forma que estes não têm possibilidade de se defender. As pessoas com um estilo agressivo dificilmente conseguem criar relações íntimas e seguras (Fachada, 1991).

Um indivíduo com comportamento auto-afirmativo defende os seus direitos tendo em conta os direitos dos outros, manifestando a sua posição de forma clara, aberta e honesta. Esta postura leva a que os outros tenham mais respeito por si e pela sua opinião (Serra, 1999).

O comportamento auto-afirmativo caracteriza-se pelo facto da pessoa se pronunciar de forma serena e construtiva. As pessoas que têm este tipo de comportamento desenvolvem uma capacidade de se relacionar com o mundo, privilegiando a responsabilidade individual (Fachada, 1991).

A auto-afirmação pode também ser denominada de “assertividade”. Este termo tem a sua origem no verbo “to assert”, que significa afirmar. Espera-se que o comportamento assertivo conduza a um relacionamento mais forte e uma minimização das emoções negativas, enquanto no comportamento agressivo se prevê uma relação tensa e com uma exacerbação da dor, raiva e humilhação sentida pelo receptor (Rakos, 1991). O indivíduo que age de forma assertiva mantém o seu equilíbrio psicológico e favorece um bom clima na relação com os outros (Fachada, 1991).

Há alturas em que o indivíduo precisa ser afirmativo na resposta a iniciativas tomadas por terceiros. Por exemplo, quando necessita de recusar um pedido, de responder a críticas, de aceitar um cumprimento, manter uma conversa ou eventualmente combinar encontros futuros. Serra (1999), refere que é importante afirmar de uma forma precisa aquilo a que não se está disposto a aceder, mesmo nos casos em que fazem às pessoas solicitações desejáveis.

Iniciar uma conversa para quem tem uma grande ansiedade social pode ser uma situação muito difícil. A ansiedade social é uma experiência comum nos humanos e está relacionada com a estrutura de grupos dos humanos e a sua organização hierárquica (Gouveia, 2000) e é definida como um estado de ansiedade que resulta da perspectiva ou da presença da avaliação inter-pessoal em contextos sócias, reais ou imaginados (Schlenker & Leary referidos por Serra, Gonçalves & Firmino, 1986).

O sucesso em iniciar uma conversa envolve vários níveis de competências sociais, tais como a identificação do momento adequado para a iniciar e a selecção de temas adequados para a conversa. Ao iniciar uma conversa pode recorrer-se a vários aspectos tais como actividades em comum, um determinado aspecto da aparência ou no comportamento que tenha sido objecto de particular atenção, a algo que a pessoa esteja ocasionalmente a fazer, ou então pedir uma opinião ou conselho sobre algo em comum (Serra, 1999).

A fim de manter conversas uma pessoa pode dar informação fazendo um percurso em superfície ou em profundidade. Um conversa em superfície é como um jogo de dominó, em que uma peça tem que se ligar à seguinte. Este tipo de conversa é normalmente fácil de ser prolongada mas não ajuda a criar grande entendimento nem amizade. Na conversa em profundidade, cada um revela aquilo de que gosta, o que permite um maior conhecimento mútuo. É assim mais propícia a que se criem afinidades e relações de amizade (Serra, 1999).

Segundo Serra (1999), pedir algo é outra das situações que são difíceis para certas pessoas. Muitas vezes não pedem porque consideram que os outros já subentenderam aquilo que pretendem, ou então por considerarem tratar-se de um acto que demonstra alguma fraqueza ou até criar uma situação de futura subordinação. Pedir um favor a alguém não é algo ofensivo e deve ser feito de forma clara e precisa, de modo que os outros entendam exactamente aquilo que se pretende. O pedido deve ser feito num tom de voz calmo e bastante perceptível e é vantajoso que a pessoa explique o motivo que a levou a fazê-lo. O assunto deve ser referido de forma clara e compreensível, para que o outro entenda com precisão o que deseja. Igualmente o deve fazer num tom de voz que se ouça bem, com uma postura calma e um contacto de olhos adequado, sendo desejável que refira o motivo porque está a pedir tal favor.

No que diz respeito a aprender a discordar, há pessoas que se sentem particularmente nervosas nestas situações, no entanto cada um deve sentir que tem o mesmo direito que os outros a emitir a sua opinião. Não deve fazê-lo “apenas para se ouvir” mas deve efectuar-lo quando realmente tem uma outra perspectiva sobre o assunto e precisa de a exprimir (Serra, 1999).

Segundo Lemos (1999), o elogio assertivo é raro e considera que os caminhos para este são: ser breve e directo, elogiar actividades e resultados concretos, utilizar com frequência o “eu” ao elogiar, evitar comparações com o passado e até com o futuro, elogiar quanto mais depressa melhor e variar e graduar a forma do elogio. É frequente sentirmos algum desconforto devido a alguns preconceitos que se prendem com o facto de pensarmos que é presunção nossa concordar com um elogio ou que isso implica alguma sujeição. Isso pode induzir a que o elogio seja recebido de forma passiva, minimizando-o, ou então de forma agressiva, com presunção ou desmerecimento pela opinião do outro. Devemos elogiar e receber elogios com assertividade aceitando e agradecendo. Serra (1999), refere que existem

peessoas que se sentem embaraçadas ao receber elogios o que regra geral se traduz numa baixa auto-estima. A auto-estima está ligada às dimensões avaliativas e emocionais, um indivíduo auto-avalia-se atribuindo assim sentimentos de “bom” ou “mau” à sua identidade (Pereira, 1991). Como consideram que não têm valor, pensam que as pessoas estão enganadas a seu respeito, ou então que apenas o fizeram porque pretendem algo em troca.

Várias definições apontam a expressão emocional como fundamental na assertividade. “O comportamento assertivo é um comportamento interpessoal envolvendo uma expressão relativamente simples e honesta de pensamentos, na qual os sentimentos e bem-estar dos outros são levados em conta” (Rimm & Masters referidos por Rakos, 1991, p.8).

Segundo La Cruz e Mazaira (2001), as primeiras investigações feitas sobre a expressão facial e as emoções remontam a Darwin, que considerou ter havido uma selecção ao longo do processo de evolução, nas expressões faciais que acompanham os sentimentos. Estas expressões visam a transmissão de informação sobre o estado de espírito de cada um e terão evoluído de forma a criar um código universal. Plutchik (1980), considera a existência de um conjunto de emoções consideradas como básicas, que ao combinarem entre si, dão origem à categoria de emoções e sentimentos sociais. Para este autor, as emoções básicas são a alegria, a aceitação, o medo, a surpresa, a tristeza, o desagrado e a antecipação.

Apesar de existirem, já há algum tempo, processos para promover o comportamento auto-afirmativo, foi só no princípio dos anos setenta que o Treino Auto-Afirmativo e de Competências Sociais se tornou proeminente em investigação (Matos, 1989).

Matos (1989), refere que o objectivo principal do Treino Auto-Afirmativo e de Competências Sociais é aumentar as capacidades e competências do indivíduo para lidar com uma série de situações interpessoais e/ou para diminuir qualquer ansiedade ou desconforto que possa sentir nelas, permitindo, através duma aquisição geral de aptidões, um aumento das possibilidades de alcançar, com sucesso, os seus próprios objectivos.

Bornstein *et. al.* referido por Cruz (1989), examinou os efeitos de um programa de Treino Competências Sociais em crianças não assertivas. Estes encontraram uma vincada mudança de comportamento após e durante a aplicação do programa. Também descobriram que os efeitos do programa tinham sido generalizados para outros contextos, na realidade exterior. Os participantes de um programa de Treino de Competências Sociais, devem ter bem presente que um comportamento assertivo é de forma geral, mais adequado que os outros tipos de comportamento, ajudando os indivíduos a exprimirem-se de forma livre e a atingir os objectivos a que se propuseram (Caballo, 1996).

O uso de um comportamento assertivo conduz a uma maior eficácia na negociação de conflitos e na resolução de problemas. Na próxima secção, iremos fazer uma reflexão sobre estas duas competências.

## 1.6. Negociação de Conflitos e Resolução de Problemas

No nosso dia-a-dia temos que por diversas vezes resolver conflitos, pois há momentos em que as necessidades, os sentimentos e as atitudes de cada um, entram em conflito com os outros. Tradicionalmente, o conflito era visto como algo a evitar, sempre que possível. O facto de os grupos e das organizações não terem conflitos, era visto como um sinal de competência. Portanto, a técnica utilizada para resolver conflitos não tinha a ver com a eficácia da sua negociação, mas apenas com a capacidade de o evitar de forma sistemática. Quando ocasionalmente surgia um conflito, era imediatamente eliminado com recurso à autoridade. Ou seja, os conflitos estavam associados a raiva e a confrontos físicos e verbais e eram tidos como resultados de comportamentos indesejáveis, negativos e prejudiciais ao grupo e às organizações. É evidente que os conflitos têm alguns efeitos negativos, mas considerar apenas este aspecto, é ter uma visão limitada do conflito.

O conflito quando resolvido de forma hábil, dá muitas vezes origem a ideias inovadoras. Quando diferentes pontos de vista são discutidos e partilhados de forma aberta, é possível explorar com maior abrangência, sentimentos, valores e atitudes, com vista à busca de uma decisão melhor.

Para isso é importante ter algumas competências necessárias para que se resolva de forma eficaz. É assim importante identificar as seguintes etapas:

1. Diagnosticar a natureza do conflito.
2. Envolvermo-nos na discussão sobre a sua resolução.
3. Escutar a opinião dos outros.
4. Resolver o problema. (Fachada, 1991).

Segundo Vala e Monteiro (2006), adoptar para o estudo da negociação de conflitos a perspectiva que se trata de um processo de tomada de decisões significa: a) que cada parte negocial é um órgão de decisão; b) que os comportamentos são analisados enquanto escolhas decisionais apoiadas em julgamentos e avaliações sobre a sua própria situação negocial; c) que cada uma das partes toma em consideração a informação disponível sobre essa situação, analisa o comportamento da outra parte, prediz o que irá acontecer em seguida e avalia as suas potenciais consequências; e d) que existem padrões cognitivos “criados” pela própria situação e contextos negociais.

A competência para resolver conflitos e negociar com os outros tem que ser mais exigente para que possam ser estabelecidas relações saudáveis, e assim poderem ser evitadas situações de agressão (LeCroy, 2008). “A negociação ocorre sempre que as pessoas não conseguem

alcançar os seus próprios objectivos sem a cooperação dos outros” (Gunia, Thompson & Wang, 2010, p.491).

Segundo Jonhston *et. al.* (2005), ajudar os jovens a identificar os seus problemas e a definir qual o seu objectivo aquando a resolução de um determinado conflito, é fundamental para desenvolver pessoas de pensamento autónomo e responsáveis.

Quando existe uma limitação da transigência, estamos perante uma situação de autoridade. É esta a responsável pela restrição e limitação dos desejos, sejam estes espontâneos ou não, do indivíduo que é alvo da mesma. “ A necessidade de autoridade acompanha-se inevitavelmente de conflitos e contradições, de oposições de duas extremidades, sendo estas extremidades indivíduos, forças interiores ou elementos de estrutura. A autoridade pressupõe a oposição entre aquele que a detém e aquele que a sofre” (Hannoun, 1975, p.70). Os adolescentes têm muitas situações de conflito resultantes da autoridade por parte dos pais e professores, por exemplo.

O termo “resolução de problemas” foi definido por D´Zurilla e Nezu referidos por D´Zurilla e Chang (1995), como o processo cognitivo-behaviorista auto-direccionado, pelo qual um indivíduo tenta identificar ou descobrir maneiras efectivas ou adaptativas para lidar com situações problemáticas encontradas no dia-a-dia. De acordo com este ponto de vista, a resolução de problemas é principalmente um processo consciente, racional, esforçado e com um determinado propósito que pode intensificar a competência da pessoa para lidar calmamente com grandes situações de stress que lhe são colocadas (D´Zurilla & Chang, 1995). “A resolução de problemas é uma estratégia comportamental cognitiva que ensina processos de pensamento/raciocínio a fim de ajudar as crianças e os adolescentes a enfrentar interacções difíceis” (Lecroy, 2008, p.101). Assim, a resolução de problemas pode implicar mudanças significativas de vida (Beck, 1997).

Nezu e Nezu (1996), afirmam que a resolução de problemas sociais é o processo metacognitivo pelo qual os indivíduos compreendem a natureza dos problemas da vida e dirigem os seus objectivos em direcção à modificação do carácter problemático da situação ou mesmo de suas relações a ela.

A resolução de problemas é um desafio constante que se levanta diariamente aos seres humanos. As pessoas que nestes aspectos revelam melhores aptidões sociais são as que apresentam um melhor bem-estar, fruto da sua competência social. A resolução adequada de um problema contribui para o alcance de objectivos e para a realização pessoal e passa por quatro etapas:

1. Definição e formulação
2. Génese de soluções alternativas

### 3. Tomada de decisão

### 4. Implementação e verificação das soluções

Estas etapas devem ser consideradas como um conjunto de tarefas específicas, dirigidas para objectivos, que permitem a uma pessoa resolver com êxito determinado problema (Vaz Serra, 1999). Se o resultado do processo não for satisfatório, o indivíduo deverá retomar a sequência da resolução de problemas, de forma a averiguar em que ponto este processo falhou (Rakos, 1991).

Segundo Beck, (1997), a dificuldade em tomar decisões pode ser minimizada se o indivíduo catalogar as vantagens e desvantagens de cada opção, criando um sistema de pesagens para cada item, que o permitirá chegar a uma conclusão que lhe parecerá ser a melhor.

Ao promovermos o diálogo nos adolescentes, estes adquirem um método para organizar o problema de acordo com os seus sentimentos, as possíveis causas para o problema e as soluções alternativas para o resolver, os passos que conduzem ao objectivo pretendido e as consequências dos mesmos. Colocando aos adolescentes questões do tipo: “Como achas que os outros se sentem?”, “Quais pensas que serão as consequências?”, “O que mais podes fazer?”, estimula-se a que estes pensem sobre a situação para poderem dar a resposta (Clark Jonhston et. al., 2005).

Serra (1987), refere que a um indivíduo super-humano, que se desenvencilha com mais facilidade dos seus problemas, podem ser-lhe identificadas, as seguintes características:

“- Sente que tem controlo pessoal das situações, procurando planear estratégias para a sua resolução.

- Não se mostra propenso a pedir ajuda.
- Procura um confronto e uma resolução activa dos problemas.
- Não se abandona passivamente às situações.
- Tem boas estratégias de controlo das emoções.
- Não se deixa interferir nas suas rotinas diárias pelas ocorrências indutoras de stress.
- Manifesta comparativamente um menor grau de agressividade.”

Os estudos têm concluído que a capacidade para usar a resolução de problemas, utilizada no campo dos problemas sociais e interpessoais, é um aspecto importante do comportamento adaptativo. De facto, os défices na capacidade de resolução de problemas e nas competências

sociais estão relacionados com as dificuldades disfuncionais e com as doenças clínicas (LeCroy, 2008).

Os défices na capacidade de resolução de problemas são também um factor que condiciona o comportamento social adequado. Se os indivíduos são incapazes de identificar a presença de um problema, de gerar uma série de possíveis alternativas de lidar com a situação e de prever e avaliar as consequências prováveis dessas alternativas, são menos propensos a desenvolver em uma resposta social adequada (Spence, 2003).

De acordo com Kirk e Hawton (1997), os objectivos de um treino de resolução de problemas são os seguintes:

- . Ajudar os indivíduos a identificar o problema;
- . Ajudar os indivíduos no reconhecimento dos recursos que possuem para ultrapassar as dificuldades;
- . Ensinar um método sistemático de resolução de problemas;
- . Incrementar um senso de controlo sobre os problemas;
- . Oferecer um método para lidar com futuros problemas.

O treino de competências sociais e a resolução de problemas são muitas vezes usados em intervenções que centram a aprendizagem na criação e no uso de soluções mais eficazes para resolver conflitos ou, na aprendizagem de competências essenciais para responder eficazmente a esses conflitos. Há intervenções que abordam cada um destes objectivos de forma separada e outros que combinam ambas.

## **2. Questionário com itens tipo Likert**

Nesta secção iremos apresentar o questionário com itens tipo Likert que foi utilizado como pré-teste e pós-teste da intervenção.

1. Expressar os meus sentimentos de forma correcta pode ajudar-me a evitar situações que conduzem a sarilhos e a discussões.
  - ( ) Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.

2. Compreender os sentimentos dos outros pode ajudar-me a lidar melhor com eles.
  - ( ) Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
  
3. Costumo colocar-me no lugar dos outros quando estes têm problemas.
  - ( ) Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
  
4. Quando me zango com alguém digo-lhe directamente o motivo pelo qual estou zangado.
  - ( ) Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
  
5. Saber lidar com a autoridade pode ajudar-me a conviver melhor com os adultos.
  - ( ) Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
  
6. Saber lidar com a autoridade pode mostrar aos outros que sou mais maduro.
  - ( ) Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
  
7. Habitualmente peço desculpa quando faço uma asneira.
  - ( ) Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.

8. Assumo sempre os meus erros.
- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
9. É importante pensar nas situações antes de tomar uma decisão.
- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
10. Aprender a tomar decisões pode ajudar-me a preparar decisões futuras que serão mais difíceis.
- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
11. Penso sempre várias vezes antes de tomar uma decisão.
- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
12. Analiso as vantagens e as consequências das decisões que vou tomar.
- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
13. Saber negociar pode ajudar-me a conviver melhor com os outros.
- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.

14. Saber negociar pode ajudar-me a obter mais do que quero numa situação.
- ( ) Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
15. Quando tento negociar com alguém costumo apresentar várias soluções para resolver o problema.
- ( ) Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
16. Tenho em conta os pontos de vista dos outros na resolução de um conflito.
- ( ) Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
17. Saber afirmar os meus direitos pode ajudar-me a evitar situações onde os outros me tratam de forma injusta.
- ( ) Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
18. Afirmar os meus direitos de forma correcta pode ajudar-me a ter mais do que desejo.
- ( ) Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
19. Quando acho que um direito meu não está a ser respeitado reajo de forma agressiva.
- ( ) Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - ( ) Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.

20. Tenho dificuldade em afirmar-me, mesmo quando acho que põem em causa os meus direitos.
- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
21. Se elogiar alguém quando fizerem algo por mim, é provável que façam outras coisas por mim.
- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
22. Ao fazer um elogio posso encorajar a outra pessoa a elogiar-me mais tarde.
- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
23. Costumo fazer elogios sinceros.
- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.
24. Fico envergonhado(a) quando me fazem um elogio.
- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.
  - Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.

### 3. Livro de códigos

Nesta secção, apresentamos o livro de códigos utilizado para codificar as matrizes onde foram inseridos os resultados obtidos no questionário exposto na secção anterior.

Tabela 27

Livro de códigos da matriz de dados sobre a expressão de sentimentos.

Conteúdo	Item	Categorias	Códigos	Colunas
Atitude em relação aos sentimentos	Expressar os meus sentimentos de forma correcta pode ajudar-me a evitar situações que conduzem a sarilhos e a discussões	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	4	1
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	1	
	Compreender os sentimentos dos outros pode ajudar-me a lidar melhor com eles.	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	4	2
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	1	
	Costumo colocar-me no lugar dos outros quando estes têm problemas.	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	4	3
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	1	
	Quando me zango com alguém digo-lhe directamente o motivo pelo qual estou zangado.	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	4	4
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	1	

Tabela 28

Livro de códigos da matriz de dados sobre a relação com a autoridade.

Conteúdo	Item	Categorias	Códigos	Colunas
Atitude em relação à autoridade	Saber lidar com a autoridade pode ajudar-me a conviver melhor com os adultos.	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	4	5
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	1	
	Saber lidar com a autoridade pode mostrar aos outros que sou mais maduro.	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	4	6
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	1	
	Habitualmente peço desculpa quando faço uma asneira.	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	4	7
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	1	
	Assumo sempre os meus erros.	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	4	8
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	1	

Tabela 29

Livro de códigos da matriz de dados sobre a resolução de problemas.

Conteúdo	Item	Categorias	Códigos	Colunas
Atitude na resolução de problemas	É importante pensar nas situações antes de tomar uma decisão.	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	4	9
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	1	
	Aprender a tomar decisões pode ajudar-me a preparar decisões futuras que serão mais difíceis.	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	4	10
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	1	
	Penso sempre várias vezes antes de tomar uma decisão.	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	4	11
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	1	
	Analiso as vantagens e as consequências das decisões que vou tomar.	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	4	12
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	1	

Tabela 30

Livro de códigos da matriz de dados sobre a negociação de conflitos.

Conteúdo	Item	Categorias	Códigos	Colunas
Atitude na negociação de conflitos	Saber negociar pode ajudar-me a conviver melhor com os outros.	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	4	13
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	1	
	Saber negociar pode ajudar-me a obter mais do que quero numa situação.	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	4	14
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	1	
	Quando tento negociar com alguém costumo apresentar várias soluções para resolver o problema.	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	4	15
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	1	
	Tenho em conta os pontos de vista dos outros na resolução de um conflito.	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	4	16
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	1	

Tabela 31

Livro de código da matriz de dados sobre afirmar os direitos.

Conteúdo	Item	Categorias	Códigos	Colunas
Atitude na afirmação de direitos	Saber afirmar os meus direitos pode ajudar-me a evitar situações onde os outros me tratam de forma injusta.	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	4	17
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	1	
	Afirmar os meus direitos de forma correcta pode ajudar-me a ter mais do que desejo.	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	4	18
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	1	
	Quando acho que um direito meu não está a ser respeitado reajo de forma agressiva.	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	1	19
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	4	
	Tenho dificuldade em afirmar-me, mesmo quando acho que põem em causa os meus direitos.	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	1	20
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	4	

Tabela 32

Livro de códigos da matriz de dados sobre dar e receber elogios.

Conteúdo	Item	Categorias	Códigos	Colunas
Atitude no dar e receber elogios	Se elogiar alguém quando fizerem algo por mim, é provável que façam outras coisas por mim.	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	4	21
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	1	
	Ao fazer um elogio posso encorajar a outra pessoa a elogiar-me mais tarde.	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	4	22
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	1	
	Costumo fazer elogios sinceros.	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	4	23
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	1	
	Fico envergonhado(a) quando me fazem um elogio.	Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou sentir.	1	24
		Descreve bem a minha maneira de pensar ou sentir.	2	
		Descreve em parte a minha maneira de pensar ou sentir.	3	
		Não descreve a minha maneira de pensar ou sentir.	4	

## 4. Matrizes de resultados

Nesta secção estão representadas as matrizes com os resultados obtidos na cotação do questionário que serviu de pré-teste e pós-teste à intervenção.

### 4.1 Matrizes de resultados do pré-teste

Na presente subsecção estão representadas as matrizes com os resultados obtidos no pré-teste.

Tabela 33

Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre a expressão de sentimentos.

	Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4	Total
Aluno 1	4	4	4	3	15
Aluno 2	1	2	4	2	9
Aluno 3	3	3	4	4	14
Aluno 4	2	2	3	2	9
Aluno 5	3	3	4	4	14
Aluno 6	2	4	4	4	14
Aluno 7	2	3	2	3	10
Aluno 8	3	3	4	4	14
Aluno 9	1	3	4	4	12
Aluno 10	2	4	4	4	14
Aluno 11	2	3	2	3	10
Aluno 12	3	3	2	3	11
Aluno 13	F	F	F	F	F
Média Parcial	4,92	Média Parcial	6,75	Média Total	12,17

Tabela 34

Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre a relação com a autoridade.

	Coluna 5	Coluna 6	Coluna 7	Coluna 8	Total
Aluno 1	1	1	4	4	10
Aluno 2	3	1	3	1	8
Aluno 3	3	1	4	4	12
Aluno 4	2	2	3	4	11
Aluno 5	2	2	3	3	10
Aluno 6	4	4	4	4	16
Aluno 7	2	2	3	1	8
Aluno 8	2	2	4	4	12
Aluno 9	2	1	4	3	10
Aluno 10	3	2	3	3	11
Aluno 11	1	2	2	3	8
Aluno 12	2	3	3	3	11
Aluno 13	F	F	F	F	F
<b>Média Parcial</b>	<b>4,17</b>	<b>Média Parcial</b>	<b>6,42</b>	<b>Média Total</b>	<b>10,58</b>

Tabela 35

Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre a resolução de problemas.

	Coluna 9	Coluna 10	Coluna 11	Coluna 12	Total
Aluno 1	4	2	2	4	12
Aluno 2	3	3	1	4	11
Aluno 3	3	3	2	1	9
Aluno 4	1	3	1	2	7
Aluno 5	4	2	3	3	12
Aluno 6	4	4	4	4	16
Aluno 7	1	2	1	2	6
Aluno 8	3	2	4	2	11
Aluno 9	4	4	4	4	16
Aluno 10	4	4	4	4	16
Aluno 11	2	2	2	1	7
Aluno 12	2	3	2	3	10
Aluno 13	F	F	F	F	F
<b>Média Parcial</b>	<b>5,75</b>	<b>Média Parcial</b>	<b>5,33</b>	<b>Média Total</b>	<b>11,08</b>

Tabela 36

Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre a negociação de conflitos.

	Coluna 13	Coluna 14	Coluna 15	Coluna 16	Total
Aluno 1	1	1	2	1	5
Aluno 2	4	4	4	3	15
Aluno 3	3	1	1	1	6
Aluno 4	3	2	2	2	9
Aluno 5	1	4	3	4	12
Aluno 6	4	4	4	4	16
Aluno 7	3	4	3	2	12
Aluno 8	4	2	3	3	12
Aluno 9	3	3	3	4	13
Aluno 10	4	3	2	3	12
Aluno 11	3	3	3	3	12
Aluno 12	2	2	2	2	8
Aluno 13	F	F	F	F	F
<b>Média Parcial</b>	<b>5,67</b>	<b>Média Parcial</b>	<b>5,33</b>	<b>Média Total</b>	<b>11</b>

Tabela 37

Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre a afirmação de direitos.

	Coluna 17	Coluna 18	Coluna 19	Coluna 20	Total
Aluno 1	1	1	1	1	4
Aluno 2	4	1	1	3	9
Aluno 3	3	3	3	4	13
Aluno 4	2	3	3	4	12
Aluno 5	3	2	1	1	7
Aluno 6	4	4	4	1	13
Aluno 7	2	2	3	4	11
Aluno 8	2	4	3	1	10
Aluno 9	4	4	4	1	13
Aluno 10	1	4	1	3	9
Aluno 11	3	3	3	3	12
Aluno 12	2	3	3	2	10
Aluno 13	F	F	F	F	F
<b>Média Parcial</b>	<b>2,92</b>	<b>Média Parcial</b>	<b>4,83</b>	<b>Média Total</b>	<b>10,25</b>

Tabela 38

Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre o dar e receber elogios.

	Coluna 21	Coluna 22	Coluna 23	Coluna 24	Total
Aluno 1	1	1	4	1	7
Aluno 2	3	4	3	4	14
Aluno 3	1	1	4	4	10
Aluno 4	3	3	2	2	10
Aluno 5	3	3	3	4	13
Aluno 6	4	4	4	1	13
Aluno 7	1	1	3	1	6
Aluno 8	3	4	3	1	11
Aluno 9	4	2	4	3	13
Aluno 10	2	4	4	2	12
Aluno 11	2	2	3	4	11
Aluno 12	3	4	4	4	15
Aluno 13	F	F	F	F	F
<b>Média Parcial</b>	<b>5,25</b>	<b>Média Parcial</b>	<b>6</b>	<b>Média Total</b>	<b>11,25</b>

#### 4.2 Matrizes de resultados do pós-teste

Na presente subsecção estão representadas as matrizes com os resultados obtidos no pós-teste.

Tabela 39

Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre a expressão de sentimentos.

	Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4	Total
Aluno 1	3	4	4	4	15
Aluno 2	3	3	3	4	13
Aluno 3	4	4	3	3	14
Aluno 4	4	3	3	4	14
Aluno 5	3	3	3	4	13
Aluno 6	4	4	4	4	16
Aluno 7	4	4	4	4	16
Aluno 8	3	3	3	4	13
Aluno 9	3	3	4	4	14
Aluno 10	4	3	3	4	14
Aluno 11	4	4	3	3	14
Aluno 12	4	4	4	4	16
Aluno 13	F	F	F	F	F
<b>Média Parcial</b>	<b>6,42</b>	<b>Média Parcial</b>	<b>7,25</b>	<b>Média Total</b>	<b>14,33</b>

Tabela 40

Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre a relação com a autoridade.

	Coluna 5	Coluna 6	Coluna 7	Coluna 8	Total
Aluno 1	3	3	3	2	11
Aluno 2	3	3	2	2	10
Aluno 3	3	3	4	4	14
Aluno 4	3	3	3	4	13
Aluno 5	4	3	3	3	13
Aluno 6	3	3	4	3	13
Aluno 7	4	3	4	4	15
Aluno 8	4	3	3	3	13
Aluno 9	3	3	4	4	14
Aluno 10	4	3	4	4	15
Aluno 11	4	4	3	4	15
Aluno 12	4	3	4	4	15
Aluno 13	F	F	F	F	F
<b>Média Parcial</b>	<b>6,58</b>	<b>Média Parcial</b>	<b>6,83</b>	<b>Média Total</b>	<b>13,42</b>

Tabela 41

Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre a resolução de problemas.

	Coluna 9	Coluna 10	Coluna 11	Coluna 12	Total
Aluno 1	3	3	2	3	11
Aluno 2	3	3	2	3	11
Aluno 3	4	4	4	4	16
Aluno 4	3	4	4	4	15
Aluno 5	4	3	3	3	13
Aluno 6	4	4	4	4	16
Aluno 7	4	4	4	4	16
Aluno 8	4	3	3	3	13
Aluno 9	3	3	4	3	13
Aluno 10	4	4	3	3	14
Aluno 11	3	4	4	3	14
Aluno 12	4	4	4	4	16
Aluno 13	F	F	F	F	F
<b>Média Parcial</b>	<b>7,17</b>	<b>Média Parcial</b>	<b>6,83</b>	<b>Média Total</b>	<b>14,00</b>

Tabela 42

Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre a negociação de conflitos.

	Coluna 13	Coluna 14	Coluna 15	Coluna 16	Total
Aluno 1	4	4	4	4	<b>16</b>
Aluno 2	3	3	3	2	<b>11</b>
Aluno 3	3	3	3	3	<b>12</b>
Aluno 4	3	3	4	3	<b>13</b>
Aluno 5	3	3	3	3	<b>12</b>
Aluno 6	4	4	4	4	<b>16</b>
Aluno 7	3	3	4	3	<b>13</b>
Aluno 8	4	3	4	3	<b>14</b>
Aluno 9	4	3	3	3	<b>13</b>
Aluno 10	4	4	3	3	<b>14</b>
Aluno 11	4	4	3	4	<b>15</b>
Aluno 12	4	4	3	3	<b>14</b>
Aluno 13	F	F	F	F	<b>F</b>
<b>Média Parcial</b>	<b>7,00</b>	<b>Média Parcial</b>	<b>6,58</b>	<b>Média Total</b>	<b>13,58</b>

Tabela 43

Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre a afirmação de direitos.

	Coluna 17	Coluna 18	Coluna 19	Coluna 20	Total
Aluno 1	4	2	3	2	<b>11</b>
Aluno 2	3	2	3	4	<b>12</b>
Aluno 3	4	3	4	4	<b>15</b>
Aluno 4	3	3	2	3	<b>11</b>
Aluno 5	4	3	4	3	<b>14</b>
Aluno 6	4	3	3	4	<b>14</b>
Aluno 7	4	3	3	3	<b>13</b>
Aluno 8	4	4	4	3	<b>15</b>
Aluno 9	4	3	4	3	<b>14</b>
Aluno 10	4	3	4	4	<b>15</b>
Aluno 11	4	4	3	3	<b>14</b>
Aluno 12	4	3	4	4	<b>15</b>
Aluno 13	F	F	F	F	<b>F</b>
<b>Média Parcial</b>	<b>4,25</b>	<b>Média Parcial</b>	<b>6,75</b>	<b>Média Total</b>	<b>13,58</b>

Tabela 44

Matriz de dados relativamente ao grupo de afirmações sobre dar e receber elogios.

	Coluna 21	Coluna 22	Coluna 23	Coluna 24	Total
Aluno 1	2	2	4	3	11
Aluno 2	2	2	3	3	10
Aluno 3	3	3	4	4	14
Aluno 4	3	3	4	3	13
Aluno 5	4	4	4	4	16
Aluno 6	4	4	4	3	15
Aluno 7	3	3	4	2	12
Aluno 8	3	4	4	4	15
Aluno 9	3	4	4	3	14
Aluno 10	4	4	4	4	16
Aluno 11	4	4	3	4	15
Aluno 12	4	4	3	3	14
Aluno 13	F	F	F	F	F
<b>Média Parcial</b>	<b>6,67</b>	<b>Média Parcial</b>	<b>7,08</b>	<b>Média Total</b>	<b>13,75</b>

## 5. Programa de Treino de Competências Sociais - Manual

Na presente secção, apresentamos as seis sessões do programa de Treino de Competências Sociais aplicadas nesta intervenção.

### Programa de Treino em Competências Sociais - Manual

#### Sessão 1: Lidar com a autoridade.

À medida que crescem, os jovens têm que lidar com pessoas que estão numa posição de autoridade - pessoas que são responsáveis por eles, como os professores, pais, líderes de grupos, treinadores, polícias, etc. Por vezes é difícil para os adolescentes lidar com quem exerce autoridade sobre eles, no entanto, estas pessoas pedem muitas vezes respeito e que se conviva com elas. Consequentemente, por vezes essas pessoas são tratadas de um modo diferente daquele que se tratam os amigos. Aprender a lidar com aqueles que exercem a autoridade é uma forma importante de evitar problemas, no entanto, fazê-lo de forma correcta, pode ser difícil para muitas pessoas. É importante que os jovens entendam que ao lidarem com estas pessoas de forma errada, podem criar diversos problemas (LeCroy, 2008).

#### Tempo:

- . Introdução ao tema: 2 minutos.
- . Apresentação dos exemplos: 5 minutos.

- . Dramatização do professor: 3 minutos.
- . Dramatizações dos alunos: 15 minutos.
- . Análise conjunta das dramatizações: 20 minutos.

**Material:**

- . Papel e caneta;

**Objectivos:** O aluno deve ser capaz de:

- . Compreender que aprender a lidar com a autoridade o pode ajudar a conviver melhor com os adultos;
- . Compreender que lidar com a autoridade o pode ajudar a evitar problemas causados por uma resposta inadequada;
- . Compreender que aprender a lidar com a autoridade vai aumentar a probabilidade desenvolver de interações positivas com os outros.

**Desenvolvimento da sessão:**

. O professor deverá iniciar a sessão fazendo uma breve apresentação da temática que irá ser trabalhada. Posteriormente, deverá descrever uma situação onde, recentemente, tenha usado a competência para lidar com a autoridade de forma correcta. Será útil para o grupo entender que também os adultos têm de lidar com a autoridade. Deverá ser também apresentado um exemplo onde se poderia ter usado esta competência, sendo referidas as consequências da não utilização da mesma.

A situação deve ser analisada de forma a dar resposta às seguintes questões:

1. Qual foi o ambiente onde isto ocorreu?
2. Quem estava presente?
3. Como ouviu a pessoa com autoridade?
4. Pediu desculpa à pessoa, se necessário?
5. Pediu sugestões, se necessário?
6. Como se sentiu depois?

. Seguidamente, o professor dará a oportunidade aos membros do grupo para apresentarem os seus próprios exemplos e em conjunto irão analisar essas situações.

. Posteriormente, o professor irá fazer uma dramatização de forma a exemplificar como lidar com aqueles que exercem a autoridade.

### **Dramatização:**

**Situação exemplificativa:** Foste passar uma tarde com uns amigos e os teus pais mandaram-te estar em casa às 19h, porque tinham planeado ir jantar com pessoas amigas. Perdeste a noção do tempo e não chegaste antes das 19h45.

PAI: Devias estar em casa às 19h. Estás 45 minutos atrasado. Vais perder os privilégios do fim-de-semana durante duas semanas.

FILHO: Desculpa por chegar atrasado. Sei que me esperavas às 19h, desculpa ter-te desiludido. Devia ter prestado mais atenção às horas, mas não o fiz.

PAI: Exactamente. Desiludiste-me. Terás que aprender a ser mais responsável.

FILHO: Eu sei que fui irresponsável. Talvez me possas ajudar a encontrar algumas formas que me ajudem a melhorar.

### **Revisão da competência**

. O professor deverá analisar juntamente com os alunos, que as competências usadas nesta dramatização demonstraram o seguinte:

1. Olhou a pessoa nos olhos e usou boa linguagem corporal.
2. Ouviu com atenção o que o outro disse.
3. Desculpou-se directamente ao outro
4. Responsabilizou-se pelo seu comportamento.
5. Fez uma sugestão para evitar que a mesma situação ocorresse futuramente.

### **Role Playing**

. De seguida, os alunos irão ter oportunidade de fazer as suas dramatizações. Cada participante deverá praticar o role playing pelo menos uma vez durante as sessões. Os alunos irão reunir-se em dois grupos de seis alunos, para escolherem situações onde lidaram com a autoridade de forma incorrecta e outras onde lidaram de forma correcta. Estas situações irão ser posteriormente dramatizadas pelos alunos.

Durante as dramatizações, os restantes elementos irão avaliar a performance dos colegas tendo em conta a competência referida.

Se os alunos tiverem dificuldade em apresentar os próprios exemplos, poderão ser sugeridas as seguintes situações:

**Situação 1:** Chegas atrasado às aulas porque estiveste a falar com alguém.

PROFESSOR: Já tocou para a entrada há 10min, sabes que isso implica uma falta de atraso.

TU: .....

**Situação 2:** A tua mãe pede que faças o jantar, pois vai trabalhar até tarde e tu esqueces-te completamente. Quando a tua mãe chega para jantar fica muito chateada.

MÃE: Não fizeste rigorosamente nada do que te pedi! Sabes que hoje estive a trabalhar até tarde e que não tenho tempo de fazer o jantar.

TU: .....

**Situação 3:** O professor apanha-te a atirar alguma coisa a outro colega na sala de aula.

PROFESSOR: Sabes perfeitamente que não se deve atirar nada aos outros dentro da sala de aula.

TU: .....

. No final das dramatizações, será feita uma discussão entre o professor e todos os participantes, onde estes deverão referir as atitudes incorrectas e como corrigi-las. Deverão também dizer quais as atitudes que consideraram correctas e justificar o porquê. Desta forma, professor e alunos irão de forma conjunta analisar as conclusões retiradas das diferentes dramatizações realizadas

#### **Trabalho de casa:**

Os alunos durante a semana, deverão descrever no seu diário situações onde tiveram que lidar com a autoridade e de que forma o fizeram.

#### **Sessão 2: Afirmar os próprios direitos**

Afirmar os nossos direitos é uma competência importante a aprender. Todos temos direitos e temos por isso que saber identificá-los e aceitá-los. Afirmando os nossos direitos, significa mostrar às pessoas que queremos ser tratados de forma justa. Para afirmarmos de forma eficiente os nossos direitos, temos de ser capazes de saber quando estamos a ser assertivos e, quando erradamente, estamos a ser agressivos e passivos. As pessoas reagem às situações de maneiras diferentes. Por exemplo, imaginemos que alguém nos tira algo sem pedir autorização. Podemos reagir de três maneiras diferentes: podemos ser agressivos tirando à pessoa o objecto; podemos ser passivos, esquecendo o que aconteceu, mas fazendo a pessoa saber que não foi correcto o que fez; e podemos ser assertivos, fazendo com que a pessoa saiba que se quer alguma coisa nossa, primeiro tem que pedir (LeCroy, 2008).

#### **Tempo:**

- . Brain storming inicial: 5 minutos.
- . Apresentação dos exemplos: 2 minutos.
- . Dramatização do professor: 3 minutos.

- . Dramatizações dos alunos: 15 minutos.
- . Análise conjunta das dramatizações: 15 minutos.
- . Exercício: 5 minutos

**Material:**

- . Cartões azuis, brancos e vermelhos;
- . Papel e caneta.

**Objectivos:** O aluno deve ser capaz de:

- . Compreender que afirmar os seus direitos o pode ajudar a aumentar o seu auto-respeito.
- . Desenvolver a confiança em si próprio.
- . Compreender que afirmar os seus direitos o pode ajudar a ter mais do que deseja.
- . Compreender que sendo directo e honesto o pode levar a ter mais sucesso e a obter o que quer.
- . Ter a noção que afirmar os seus direitos o pode ajudar a controlar melhor a sua vida.
- . Compreender que a afirmar os seus direitos o pode ajudar a evitar situações onde os outros o tratam de forma injusta.
- . Identificar comportamentos agressivos, passivos e afirmativos.

**Desenvolvimento da sessão:**

- . O professor deverá iniciar a sessão fazendo um brain storming sobre a temática abordada na última sessão.
- . Seguidamente deverá fazer uma breve apresentação da temática que irá ser trabalhada.
- . Posteriormente, deverá descrever uma situação onde, recentemente, tenha usado a competência de defender os seus direitos e outra onde poderia ter sido assertivo, realçando as consequências de não o ter feito.

A situação deve ser analisada de forma a dar resposta às seguintes questões:

1. Qual foi o ambiente onde isto ocorreu?
2. Quem estava presente?
3. Qual foi o enunciado utilizado para defender os seus direitos?
4. O enunciado foi assertivo e não passivo ou agressivo?

5. O enunciado foi uma expressão directa, honesta e apropriada sobre as suas preocupações e sentimentos?

6. Qual foi o resultado da defesa dos seus direitos?

7. Como se sentiu depois?

. Seguidamente, o professor dará a oportunidade aos membros do grupo para apresentarem os seus próprios exemplos e em conjunto irão analisar essas situações.

. Posteriormente, o professor irá fazer uma dramatização de forma a exemplificar como afirmar os direitos de forma assertiva, agressiva e passiva.

### **Dramatização**

Muitos de nós não se sentem confortáveis a defender os direitos. Alguns não expressam os seus direitos, limitando-se apenas a reagir passivamente e a não fazer nada. Outras pessoas aprendem a ser agressivas e não assertivas.

**Situação exemplificativa:** Um dos teus amigos pede-te emprestado um dos teus livros preferidos. Empréstas, mas pedes que te devolva em duas semanas. Ao fim de duas semanas relembras a pessoa para te devolver o livro, uma vez que ainda não o fez.

AMIGO: Olá, como estás?

TU: Estou bem. Olha, podes trazer-me o livro que te emprestei, se faz favor? Gostava que o trouxesses amanhã.

AMIGO: Desculpa. Estou sempre a esquecer-me.

TU: Bem, é importante para mim tê-lo de volta, por isso, lembra-te, por favor. Porque não anotas em algum sítio para não te esqueceres?

AMIGO: Ok, vou fazer isso agora mesmo.

### **Revisão da competência**

Vamos observar que competências foram demonstradas nesta dramatização. O exemplo demonstrou o seguinte:

1. Olhou a pessoa nos olhos e usou boa linguagem corporal.
2. Afirmou os direitos de forma directa, honesta e apropriada.
3. Afirmou os seus direitos de forma a não magoar o outro.
4. Ouviu o que o outro disse como resposta.
5. Sugeriu uma actividade alternativa para lidar com a situação.

Este modelo foi um bom exemplo de afirmação apropriada, mas em que aspectos é diferente de uma resposta agressiva e passiva?

Uma resposta agressiva poderia ser: “És tão estúpido. Porque não te lembras de trazer o meu livro?”

Trata-se de agressão porque faz com que o outro se sinta triste e é provável que fique zangado contigo. Um resultado provável é uma discussão com esta pessoa.

Uma resposta passiva seria:

TU: Achas que podes trazer-me o meu livro de volta?

AMIGO: Bem, eu queria ficar com ele até final do ano lectivo.

TU: Acho que pode ser.

Trata-se de uma resposta passiva porque a pessoa não é honesta e directa acerca do que sente. Possivelmente acabarão zangados um com o outro e com eles mesmos por não defenderem os seus direitos. Isto não resolve a situação.

### **Role Playing**

. De seguida, os alunos irão ter oportunidade de fazer as suas dramatizações. Cada participante deverá praticar o role playing pelo menos uma vez durante as sessões. Os alunos irão dois a dois, representar as seguintes situações:

**Situação 1:** Um professor pede-te para vires do intervalo, embora tenhas permissão de outro professor, responsável por ti àquela hora, para ficar lá fora.

PROFESSOR: O intervalo terminou, tens que entrar.

TU: .....

**Situação 2:** Um amigo tem a mania de te chamar nomes. Não gostas disso e faz-te sentir mal.

PAR: Vamos embora gordo, vamos lá para fora.

TU: .....

**Situação 3:** Estás numa fila para ver um filme que desejas muito ver. Um grupo de cinco pessoas entram na fila à tua frente e tu vais para o fim.

TU: .....

. No final das dramatizações, será feita uma discussão entre o professor e todos os participantes, onde estes deverão referir as atitudes incorrectas e como corrigi-las. Deverão

também dizer quais as atitudes que consideraram correctas e justificar o porquê. Desta forma, professor e alunos irão de forma conjunta analisar as conclusões retiradas das diferentes dramatizações realizadas

#### **Exercício:**

Distribuem-se três cartões com cores diferentes a cada elemento do grupo. O branco irá corresponder ao comportamento assertivo, o azul ao passivo e o vermelho ao agressivo. Os alunos após ouvirem os seguintes exemplos levantam todos de uma vez o cartão com a cor que corresponde a esse tipo de comportamento. No final far-se-á a discussão das respostas que foram dadas pelos alunos.

1. Nunca pensas antes de falar.
2. Se calhar temos que pensar numa forma diferente de resolver isso. Não sei...
3. Não, muito obrigado. Agradeço o convite mas não gosto de música clássica.
4. Está bem, se é isso que queres, paciência.
5. Queres ir ao futebol? Deves estar a brincar comigo!
6. Desculpa lá, mas não posso ir. Tenho outras coisas para fazer.
7. Se dizes que é assim, é porque é.
8. Não fazes nada de jeito!
9. O teu trabalho tem qualidade, fico contente por estares no meu grupo de trabalho.

#### **Trabalho de casa:**

Durante a semana os alunos deverão registar situações em que eles ou alguém que eles conheçam tenha afirmado os seus direitos de forma assertiva.

#### **Sessão 3: Aprender a negociar: resolução de conflitos**

Todos temos que enfrentar situações conflituosas na nossa vida. Todos os dias contactamos com pessoas diferentes - amigos na escola, professores, pais, familiares - e como resultado nem sempre convivemos com todos como gostaríamos. Quando isso não acontece, podemos ter um conflito. Um conflito pode ser um mal entendido sobre algo, um desacordo ou o resultado de diferentes pontos de vista. O importante sobre um conflito é que as pessoas envolvidas não estão contentes com o que está a acontecer. Por exemplo: um conflito pode ser entre amigos, sobre se devem ou não convidar um amigo para uma viagem planeada; um conflito com os pais pode ser sobre a hora até à qual se pode sair nas noites de fim-de-semana; um conflito com o professor pode ser acerca do trabalho para casa que não foi entregue e conta para a avaliação. Há várias formas de entrar em conflito e por isso é importante aprender diversas maneiras de o resolver, devendo isso ser feito através da negociação. Quando esta não acontece, as pessoas envolvidas podem discutir e até zangar-se umas com as outras. Podemos simplesmente não lidar com o conflito, mas isso não o afasta. Por isso, o melhor a fazer é aprender as competências da resolução de conflitos, que incluem

aprender a negociar e a estabelecer compromissos de forma a conseguirmos chegar a uma solução aceitável para todos (LeCroy, 2008).

**Tempo:**

- . Brain storming inicial: 5 minutos.
- . Apresentação dos exemplos: 2 minutos.
- . Dramatização do professor: 3 minutos.
- . Dramatizações dos alunos: 15 minutos.
- . Análise conjunta das dramatizações: 15 minutos.
- . Exercício: 5 minutos

**Material:**

- . Papel e caneta;

**Objectivos:** O aluno deve ser capaz de:

- . Compreender que aprender a negociar o pode ajudar a conviver melhor com os outros.
- . Ter noção que aprender a negociar o pode ajudar a compreender melhor os outros ao ouvir os seus pontos de vista.
- . Compreender que aprender a negociar o pode ajudar a obter mais do que quer numa situação desde que se comprometa com os outros.
- . Compreender que aprender a negociar o pode ajudar a ganhar um maior respeito dos outros.
- . Identificar os pontos de vista dos outros na resolução de um conflito.
- . Apresentar diferentes soluções na resolução de um conflito.

**Desenvolvimento da sessão:**

- . O professor deverá iniciar a sessão fazendo um brain storming sobre a temática abordada na última sessão.
- . Seguidamente, deverá fazer uma breve apresentação da temática que irá ser trabalhada.
- . Posteriormente, deverá descrever uma situação onde, recentemente, tenha usado a competência de negociar na resolução de um conflito e outra onde não o fez, referindo as consequências de não o ter feito.

A situação deve ser analisada de forma a dar resposta às seguintes questões:

1. Qual foi o ambiente onde isto ocorreu?

2. Quem estava presente?
3. Qual foi o enunciado usado para iniciar a negociação?
4. Ofereceu uma solução alternativa?
5. A outra pessoa ofereceu outra alternativa?
6. Tentaram ambos chegar a um compromisso?
7. O compromisso foi aceite ou ambos concordaram que, embora tenham tentado o compromisso, não havia uma solução clara?

. Seguidamente, o professor dará a oportunidade aos membros do grupo para apresentarem os seus próprios exemplos e em conjunto irão analisar essas situações.

. Posteriormente, o professor irá fazer uma dramatização de forma a exemplificar a competência da negociação na resolução de um conflito.

### **Dramatização**

Todos temos conflitos com os outros, por isso temos que ser bons a negociar. Há imensos aspectos a lembrar para que sejamos capazes de negociar com sucesso. Primeiro, devemos pensar em algumas soluções antes de tentar resolver o problema e depois tentar negociar de forma calma e evitando zangas.

**Situação exemplificativa:** Um novo programa de televisão começou este Outono e queres imenso vê-lo. A tua irmã tem andado a ver outro programa que dá à mesma hora.

TU: Podemos discutir os nossos planos para ver televisão?

IRMÃ: Claro.

TU: Sabes aquele programa que vês sempre às 19h? Bem, há um novo programa que os meus amigos vêem e é muito bom, mas dá à mesma hora. Eu gostava de o ver. Tens ideia de como poderemos resolver este conflito?

IRMÃ: Bem, então vou perder metade dos programas.

TU: Talvez possamos pedir à mãe uma nova televisão para que ambas poderemos ver os programas.

IRMÃ: Claro! Isso seria óptimo. Mas acho que por agora podemos fazer à vez.

TU: Obrigada por me ajudares a resolver este problema.

### **Revisão da competência**

Vamos analisar cuidadosamente a competência usada nesta dramatização. O modelo demonstrou o seguinte:

1. Olhou a pessoa nos olhos e usou boa linguagem corporal.
2. Pediu para falar sobre o conflito.
3. Explicou o conflito de forma clara e relaxada.
4. Ouviu as possíveis soluções dadas pela outra pessoa.
5. Propôs um compromisso ao oferecer uma solução.
6. Agradeceu à pessoa por resolverem o conflito.

### **Role Playing**

. De seguida, os alunos irão ter oportunidade de fazer as suas dramatizações. Cada participante deverá praticar o role playing pelo menos uma vez durante as sessões. Os alunos irão dois a dois, representar as seguintes situações:

**Situação 1:** Gostavas de ficar até mais tarde nas tuas saídas de fim-de-semana. Há um ano que tens a mesma hora de recolher mas já estás mais velho e os teus amigos ficam sempre até mais tarde.

TU: (pedes para falar com os pais acerca do problema)

PAI: Claro

TU: (apresentas o conflito)

PAI: Lá porque os teus amigos ficam até mais tarde não significa que também tenhas que ficar.

TU: (pede sugestões para resolver o conflito)

PAI: Não me parece que isso seja possível.

TU: (propõe um compromisso, negocia uma solução).

PAI: Bem, vou pensar nisso.

TU: (agradece ao pai por te ouvir).

**Situação 2:** Estás a discutir os planos para o fim-de-semana com o teu melhor amigo. Já convidaste outro amigo para ir convosco no sábado à noite. Porém, o teu melhor amigo não gosta do outro e diz que não quer ir se o outro for.

TU: (pedes para falar sobre o problema).

AMIGO: ok.

TU: (apresenta o conflito).

AMIGO: Não gosto desse rapaz.

TU: (pede sugestões para resolver o problema).

AMIGO: Não sei. Estava a planear sairmos só nós.

TU: (propõe um compromisso, negocia uma solução).

AMIGO: Bem, vou tentar.

TU: (agradeces)

**Situação 3:** Estás a jogar um jogo novo que aprendeste na escola com dois amigos. Dá-se início a um conflito porque cada um entendeu as regras de modo diferente.

TU: (pedes para falar sobre o problema).

AMIGO: Ok.

TU: (apresenta o conflito).

AMIGO: Esta é a maneira que me recordo de ter aprendido o jogo.

TU: (pede sugestões para resolver o problema).

AMIGO: Tenho a certeza que é assim que se joga.

TU: (propõe um compromisso, negocia uma solução).

AMIGO: Podemos tentar assim por agora, até perguntarmos ao professor como são as regras do jogo.

TU: (agradeces)

. No final das dramatizações, será feita uma discussão entre o professor e todos os participantes, onde estes deverão referir as atitudes incorrectas e como corrigi-las. Deverão também dizer quais as atitudes que consideraram correctas e justificar o porquê. Desta forma, professor e alunos irão de forma conjunta analisar as conclusões retiradas das diferentes dramatizações realizadas.

#### **Exercício:**

Divide-se a turma em dois grupos e pede-se que cada grupo dê 10 respostas sobre o que pensam ser as expectativas dos professores relativamente a eles. Podem ser sugeridas as seguintes questões:

“O que os professores esperam que os alunos façam na aula? Que trabalhem de forma independente ou que peçam ajuda quando precisam?” “O que os professores pensam dos trabalhos para casa? Na minha opinião são aborrecidos e fazem-me perder tempo, mas os professores provavelmente consideram que são uma forma importante de consolidar a matéria que foi abordada.”

No final, deverão ser discutidas com os alunos as razões que podem ter levado os professores a dar essas mesmas respostas. Este exercício tem como objectivo, fazer com que os alunos compreendam que por vezes um conflito surge por falta de conhecimento ou compreensão, das expectativas que temos para com os outros e que estes têm para connosco.

#### **Trabalho de casa:**

Cada membro deve relembrar um conflito que podia ter sido resolvido com a competência da negociação de conflitos.

#### **Sessão 4: Dar e receber elogios**

Nesta sessão vamos aprender a criar interacções mais positivas com os outros. Um modo simples de o fazer é cumprimentando a outra pessoa ou dizendo algo agradável acerca dela. Quando cumprimentamos alguém, estamos a criar uma interacção positiva. A outra pessoa sentir-se-á mais à vontade e nós sentir-nos-emos melhores connosco. Tal como nós gostamos de ouvir coisas agradáveis sobre nós, também outras pessoas na nossa vida, como os amigos, pais e professores, gostam de ouvir coisas agradáveis. Muitas pessoas têm dificuldade em receber um elogio porque ficam envergonhadas (“Meu Deus, estarão a falar de mim?”) ou não o conseguem aceitar, rejeitando-o (“Não sou assim tão bom jogador de futebol.”). Recebendo um elogio, estamos a permitir à pessoa que nos elogiou que saiba que gostámos disso. Se praticarmos esta competência será mais fácil elogiar os outros, mas devemos relembrar que qualquer elogio que façamos tem de ser verdadeiro e sincero (não digamos “Gosto imenso desses sapatos” quando realmente achamos que são feios). Devemos pensar no que realmente gostamos noutra pessoa antes de a elogiarmos (LeCroy, 2008).

#### **Tempo:**

- . Brain storming inicial: 5 minutos.
  
- . Apresentação dos exemplos: 2 minutos.
  
- . Dramatização do professor: 3 minutos.
  
- . Role Playing dos alunos: 10 minutos.
  
- . Análise conjunta das dramatizações: 15 minutos.
  
- . Exercício: 10 minutos

**Material:**

- . Papel e caneta;
- . Cartões com diferentes personagens.

**Objectivos:** O aluno deve ser capaz de:

- . Compreender que aprender a elogiar o pode ajudar a criar interacções mais positivas com os outros.
- . Compreender que fazer elogios permitirá às outras pessoas saber o que apreciamos nelas.
- . Compreender que se elogiarmos alguém quando fizerem algo por nós, é mais provável que façam outras coisas por nós.

**Desenvolvimento da sessão:**

- . O professor deverá iniciar a sessão fazendo um brain storming sobre a temática abordada na última sessão.
- . Seguidamente, o professor deverá fazer uma breve apresentação da temática que irá ser trabalhada.
- . Posteriormente, deverá descrever uma situação onde, recentemente, tenha usado a competência de dar e receber elogios e outra onde esta competência não foi usada apropriadamente (isto será especialmente importante utilizando a competência de receber um elogio).

A situação deve ser analisada de acordo com as seguintes questões:

1. Qual foi o ambiente onde isto ocorreu?
2. Quem esteve presente?
3. Qual foi o enunciado usado para elogiar uma pessoa?
4. O enunciado era um elogio (positivo, encorajando interacções positivas)?
5. O elogio era verdadeiro e sincero?
6. Qual foi o efeito do elogio?
7. Como se sentiu depois?

- . Seguidamente, o professor dará a oportunidade aos membros do grupo para apresentarem os seus próprios exemplos e em conjunto irão analisar essas situações.
- . Posteriormente, o professor irá fazer duas dramatizações de forma a exemplificar a competência de dar e receber elogios.

**Situação exemplificativa 1:** O teu colega de grupo faz uma boa apresentação oral do vosso trabalho. Tu gostas muita da sua prestação e decides elogiá-lo.

TU: Gostei imenso da tua apresentação, estiveste ótimo!

COLEGA: Obrigado! Estava um pouco ansioso com este trabalho.

TU: Bem, eu acho que foste brilhante!

### **Revisão da competência**

Vamos observar que competências foram usadas nesta dramatização. O modelo foi bem sucedido ao usar as seguintes competências:

1. Olhou a pessoa nos olhos e usou boa linguagem corporal (sorriu, foi positivo com um tom de voz entusiasmante)
2. Usou uma frase com “Eu”.
3. Elogiou a outra pessoa de forma clara e específica.
4. Seguiu o elogio com outra frase que reforçou o elogio anterior.

**Situação exemplificativa 2:** Tu trabalhaste muito num relatório para a disciplina de biologia e a tua professora seleccionou o teu trabalho como um dos melhores.

Professora: Eu gostei imenso do teu relatório. Fizeste um trabalho excelente.

Tu: Obrigado! Gostei imenso de o fazer e despendi muito tempo nele.

Professora: Bem, isto demonstra-o.

Tu: Obrigado. Eu aprendi imenso com este relatório.

### **Revisão da competência**

Nesta dramatização, que competências específicas necessárias para receber um elogio foram demonstradas?

Encoraja o grupo a identificar as seguintes competências:

1. Olhou a pessoa nos olhos e usou boa linguagem corporal (sorriu enquanto aceitava o elogio).
2. Disse “Ok” imediatamente num modo que demonstrou orgulho e não vergonha (Ó, eu acho que...obrigado) ou confiança em demasia (eu faço sempre bons relatórios).
3. Seguiu o primeiro comentário com um segundo “obrigado”.

### **Role Playing**

Distribuem-se por cada um dos alunos, cartões representativos de diversas personagens (idades, graus de amizade, profissão, etc.). Exemplos: Uma vizinha idosa, o melhor amigo, o professor, etc.

Em grupos de dois, os alunos apresentam-se de acordo com as características da sua personagem.

. No final das dramatizações, será feita uma discussão entre o professor e todos os participantes, onde estes deverão referir as atitudes incorrectas e como corrigi-las. Deverão também dizer quais as atitudes que consideraram correctas e justificar o porquê. Desta forma, professor e alunos irão de forma conjunta analisar as conclusões retiradas das diferentes dramatizações realizadas.

#### **Exercício:**

Quem é quem

Os alunos são divididos em dois grupos e cada um dos grupos escolhe um elemento do outro grupo para lhe fazer elogios sinceros. O porta-voz irá dizer em voz alta os elogios e o outro grupo tenta adivinhar. Quando acertar, o aluno em causa deverá agradecer de forma correcta os elogios que lhe foram feitos.

#### **Trabalho de casa:**

Durante a semana, os alunos deverão elogiar três pessoas diferentes e escrever no seu diário o que disseram, o que lhes disseram e o que eles sentiram.

#### **Sessão 5: Identificar como se sentem os outros e expressar directamente os sentimentos**

Uma competência importante que todos devemos aprender é como expressar directamente os nossos sentimentos. Muitas vezes, é difícil exprimir a outra pessoa como nos sentimos. Mas se alguém está a fazer algo que não gostamos, é importante que essa pessoa saiba como nos sentimos. Quando falamos directamente com os outros sobre os nossos sentimentos, muitas vezes evitamos conflitos e sentimo-nos melhor com nós próprios. Isto porque expressar os sentimentos pode ajudar-nos a lidar melhor com as nossas emoções. Por exemplo, se um amigo faz algo que nos enfurece, é melhor expressarmos os sentimentos a essa pessoa de forma directa, em vez de irmos embora zangados. É importante saber usar a competência de forma adequada e na altura certa, para que os outros não se sintam pior. Também é de extrema importância aprender a competência da empatia. Empatia significa ser capaz de entender como os outros se sentem, não apenas os seus sentimentos superficiais, mas os mais profundos. Se um professor se zanga com um amigo teu e este fica em sarilhos, como te sentes? Se te sentes mal por ele, então estás a usar a empatia. Para expressar empatia temos que ser capazes de nos colocar no lugar de outra pessoa. As competências não surgem naturalmente, mas podemos aprender a ser mais empáticos. Na situação acima descrita poderíamos dizer “Lamento imenso estares com problemas. Pareces muito triste.” Por vezes as pessoas não expressam os seus sentimentos, mas mesmo assim podemos sentir o que eles, possivelmente, estão a sentir. Isto é usar a empatia.

Aprendendo a ser empáticos aprendemos a identificar os sentimentos dos outros. Assim que o conseguirmos fazer, podemos expressar ao outro que o entendemos e que o podemos ajudar a

sentir-se melhor. As pessoas gostam de ser compreendidas e usando a empatia pode ajudar que isso aconteça (LeCroy, 2008).

**Tempo:**

- . Brain storming inicial: 5 minutos.
- . Apresentação dos exemplos: 5 minutos.
- . Dramatização do professor: 5 minutos.
- . Role Playing dos alunos: 15 minutos.
- . Análise conjunta das dramatizações: 15 minutos.

**Material:**

- . Papel e caneta;

**Objectivos:** O aluno deve ser capaz de:

- . Compreender que expressar os seus sentimentos o pode ajudar a evitar situações que o conduzem a sarilhos e a discussões.
- . Compreender que expressar os seus sentimentos o pode ajudar a controlar melhor a sua vida.
- . Compreender que aprender a expressar os seus sentimentos o pode ajudar a lidar melhor com os outros.
- . Compreender que expressar os seus sentimentos pode ajudar as outras pessoas a ouvir o que tem para dizer.

**Desenvolvimento da sessão:**

- . O professor deverá iniciar a sessão fazendo um brain storming sobre a temática abordada na última sessão.
- . Seguidamente deverá fazer uma breve apresentação da temática que irá ser trabalhada.
- . Posteriormente, deverá descrever uma situação onde, recentemente, tenha usado a competência de expressar os seus sentimentos e outra onde usou a competência da empatia.

A situação deverá ser analisada de acordo com as seguintes questões:

1. Qual foi o ambiente onde isto ocorreu?
2. Quem estava presente?
3. Qual foi o enunciado utilizado para expressar os seus sentimentos?

4. Como expressou os seus sentimentos de forma directa?
5. Qual foi o resultado da expressão dos seus sentimentos?
6. Como se sentiu depois?
7. Ouviu cuidadosamente o que a outra pessoa disse?
8. Quais foram os sentimentos do outro?
9. Que enunciado empático foi feito para a outra pessoa?

. Seguidamente, o professor dará a oportunidade aos membros do grupo para apresentarem os seus próprios exemplos e em conjunto irão analisar essas situações.

. Posteriormente, o professor irá fazer duas dramatizações de forma a exemplificar as competências de expressar sentimentos e de compreender os sentimentos dos outros.

#### **Situação exemplificativa 1:**

AMIGO: Os meus pais têm discutido imensos e agora vão divorciar-se.

TU: Lamento imenso. Deve ser difícil para ti. Eu ficaria muito triste.

AMIGO: Bem, tenho que aprender a lidar com isso, mas gostaria imenso de continuar a viver com ambos.

#### **Revisão da competência**

Vamos analisar esta dramatização para ver que competências o modelo demonstrou sobre criar empatia por alguém. Que competências o exemplo mostrou? Encoraja o grupo a gerar a seguinte lista de competências:

1. Olhou a pessoa nos olhos e usou boa linguagem corporal.
2. Ouviu com atenção a situação ou problema do outro.
3. Identificou os sentimentos do outro.
4. Identificou a razão da pessoa para os seus sentimentos.
5. Afirmou uma resposta empática.

**Situação exemplificativa 2:** Estás a trabalhar num projecto com um colega e cometes um erro.

COLEGA: Já estragaste tudo! És mesmo estúpido!

TU: Quando me chamas estúpido deixas-me aborrecido. Qualquer um pode cometer um erro.

COLEGA: Eu passo o tempo a chamar isso às pessoas. Não queria aborrecer-te.

TU: Mas isso aborrece-me mesmo. Por favor, não me chames isso.

### Revisão da competência

Vamos olhar cuidadosamente para a forma como esta competência foi usada na dramatização. O exemplo demonstrou o seguinte:

1. Olhou a pessoa nos olhos e usou boa linguagem corporal.
2. Manteve uma postura relaxada.
3. Não teve movimentos de corpo excessivos.
4. Empregou o uso da primeira pessoa quando era apropriado.
5. Os seus comentários foram claros, específicos e firmes.
6. Expressou os sentimentos de modo claro e directo.
7. Ouvia o que a outra pessoa respondeu.
8. Estabeleceu como a outra pessoa pode evitar esta situação no futuro.

### Role Playing

. Cada membro do grupo deve praticar a competência pelo menos uma vez. Ao prepararem a dramatização, os participantes devem pensar alto sobre o processo de tomada de decisões, para que os outros possam analisar e avaliar as competências usadas.

. O grupo poderá querer usar exemplos partilhados por todos ou escolher de entre os seguintes:

**Situação 1:** Uma amiga tua teve uma grande zanga com outra amiga. Era alguém que ela gostava imenso e agora está zangada com ela. Ela diz-te “Sei que ela agora me odeia. Nunca conseguirei resolver isto!”

**Situação 2:** Uma amiga chega ao pé de ti à entrada da escola. Parece muito feliz. Ela diz “Nem imaginas! Eu e o André começámos a namorar! Estou tão feliz!”

**Situação 3:** O teu professor encarrega-te de trabalhar com dois colegas numa experiência de físico-química. Tens trabalhado imenso para terminar o projecto, mas os teus colegas estão apenas sentados a conversar sobre outros assuntos.

COLEGA: Eu acho que foi um filme muito bom.

TU: .....

PAR: Bem, ok. Vamos lá tratar disso.

**Situação 4:** Foste ao cinema com muitos amigos. Este é um filme que querias muito ver. Durante o filme os teus amigos começam a falar alto e não te consegues concentrar no filme.

TU: .....

AMIGO: Desculpa, vamos ser mais silenciosos.

. No final das dramatizações, será feita uma discussão entre o professor e todos os participantes, onde estes deverão referir as atitudes incorrectas e como corrigi-las. Deverão também dizer quais as atitudes que consideraram correctas e justificar o porquê. Desta forma, professor e alunos irão de forma conjunta analisar as conclusões retiradas das diferentes dramatizações realizadas.

#### **Trabalho de casa:**

Cada membro levará para casa uma folha que tenha como cabeçalho a frase: “Sentimentos que tive esta semana”. Os alunos deverão escrever os sentimentos e a situação em que estes sentimentos surgiram.

#### **Sessão 6: Resolução de problemas**

Todos nós temos que tomar decisões nas nossas vidas. Muitas vezes não tomamos a melhor decisão e o resultado nem sempre é positivo. O objectivo de aprender a resolver problemas é o de conseguirmos tomar decisões responsáveis. Para tal, temos que pensar na decisão e avaliar tanto o resultado positivo como negativo, bem como as consequências envolvidas na decisão que tomamos. O que acontece muitas vezes é que tomamos decisões sem pensar no que estas significam para nós. Tomar decisões responsáveis é uma competência como aquelas que temos vindo a aprender. Contudo, esta é uma competência do pensamento e não uma competência que envolve outras pessoas. Assim que tomamos uma decisão, talvez necessitemos de outras competências que já tenhamos aprendido para pôr em acção essa decisão. Um exemplo poderá ser: Uns amigos combinaram fazer uma festa à qual querias imenso ir, mas a tua mãe pediu-te que ficasses em casa porque uns velhos amigos que não viam há muito tempo irão visitar-vos. Tens que decidir o que fazer nesta situação. Devo ir à festa ou devo ficar em casa para receber as visitas? Seja o que for que se decida, haverá uma consequência. Para escolhermos a decisão mais correcta e acertada, temos que pensar nas alternativas, nos resultados positivos e negativos e decidir o que fazer. Uma escolha implica uma perda e temos que pensar bem qual das perdas é mais importante para nós (LeCroy, 2008).

#### **Tempo:**

- . Brain storming inicial: 5 minutos.
  
- . Apresentação dos exemplos: 2 minutos.
  
- . Dramatização do professor: 2 minutos.
  
- . Dramatizações dos alunos: 11 minutos.
  
- . Análise conjunta das dramatizações: 15 minutos.
  
- . Exercício: 10 minutos

**Material:**

- . Papel e caneta;

**Objectivos:** O aluno deve ser capaz de:

- . Compreender que aprender a tomar decisões o pode ajudar a tomar decisões mais efectivas e positivas.
- . Compreender que tomar decisões responsáveis o pode ajudar a pensar sobre as situações e a escolher de forma mais cuidada.
- . Compreender que tomar decisões responsáveis o pode ajudar a preparar decisões futuras que serão mais difíceis, como a escolha de um emprego e de uma carreira.
- . Compreender que tomar decisões responsáveis o pode ajudar a sentir-se melhor com as escolhas que faz uma vez que pensa cuidadosamente nelas.
- . Identificar as vantagens e as consequências de uma decisão.

**Desenvolvimento da sessão:**

- . O professor deverá iniciar a sessão fazendo um brain storming sobre a temática abordada na última sessão.
- . Seguidamente deverá fazer uma breve apresentação da temática que irá ser trabalhada.
- . Posteriormente, deverá descrever uma situação onde tenha tomado uma decisão difícil e a forma como pensou sobre as consequências positivas e negativas da mesma. Deverá também apresentar ao grupo uma situação onde não tenha tomado uma boa decisão e as consequências que daí resultaram.

A situação deve ser analisada de forma a dar resposta às seguintes questões:

1. Qual foi o ambiente onde isto ocorreu?
2. Quem estava presente?
3. Que processo usou para tomar a decisão?
  - a. Gerando escolhas alternativas;
  - b. Descrevendo os resultados positivos e negativos de cada escolha;
  - c. Escolhendo uma ou uma combinação de escolha;
  - d. Agindo sobre a decisão.
4. Como se sentiu depois?

- . Seguidamente, o professor dará a oportunidade aos membros do grupo para apresentarem os seus próprios exemplos e em conjunto irão analisar essas situações.
- . Posteriormente, o professor irá fazer uma dramatização de forma a exemplificar a competência da negociação na resolução de um conflito.

## Dramatização

**Situação exemplificativa:** É o início do ano lectivo e estás interessado em participar em duas actividades extra-curriculares, que ocorrem à mesma hora. A maioria dos teus amigos estão inscritas no futebol e isso será, de certeza, o mais divertido, mas também estás interessado no clube de informática. Os teus pais aconselham-te o clube de informática, especialmente porque te compraram um computador novo.

### 1. Gerar escolhas alternativas:

a. Podes inscrever-te no futebol.

b. Podes inscrever-te no clube de informática.

c. Podes optar por um este ano e pelo outro no próximo.

d. Podes optar por outra actividade que não estas, uma não relacionada com a escola mas com o escutismo, por exemplo.

### 2. Descreve os resultados positivos e negativos para cada escolha.

a. Este será mais divertido porque a maioria dos teus amigos estão inscritos no futebol, mas os teus pais ficam desiludidos porque querem que aprendas mais sobre computadores.

b. Isto agrada aos teus pais, mas não será tão divertido, pois há poucos amigos teus neste clube.

c. Será uma espécie de compromisso. Podes ir para o clube de informática mas dizes aos teus pais que no próximo ano queres ir para o futebol.

d. Isto parece bem porque podes até querer os dois, mas não seria interessante senão houvesse nenhum amigo da escola. Além disso, tens que apanhar transportes, por isso pode não ser possível.

### 3. Escolhe uma alternativa ou uma combinação de alternativas.

a. Optas pela escolha C porque te dá mais opções. Vais agradar aos teus pais e usar o computador novo que eles te compraram (e que tu querias). Também será interessante porque haverá alguns amigos teus nesse clube. Planeias participar em jogos de futebol e continuar em contacto com os outros amigos. Ainda assim, lembra os teus pais que no próximo ano queres participar no futebol.

### 4. Age sobre a decisão.

a. Podes querer conversar com os teus pais e discutir a tua decisão e como chegaste a ela. Perguntas-lhes se apoiam a tua decisão. Optas pelo clube de informática. Discutes a tua decisão com os amigos do futebol.

### **Revisão da competência**

Reveja os passos envolvidos na tomada de decisões. Neste exemplo, o modelo demonstrou o seguinte:

1. Gerar o máximo possível de alternativas.
2. Analisar cada alternativa ou escolha de acordo com os resultados positivos e negativos.
3. Decidir por uma ou uma combinação de escolhas.
4. Desenvolver um plano para agir sobre a decisão.

### **Role Playing**

- . Cada membro do grupo deve praticar a competência pelo menos uma vez.
- . O grupo poderá querer usar exemplos partilhados por todos ou escolher de entre os seguintes:

**Situação 1:** Um dia descobres que o teu irmão vende droga. Sabes que é ilegal e muito perigoso para ele. O que fazes?

**Situação 2:** Um amigo está a ficar com uma depressão mas tem vergonha e por isso proibiu-te de contar a alguém. Sabes que ele não for ajudado pode ficar muito doente, mas estás medo que ele se sinta traído por contares a alguém. O que deves fazer?

**Situação 3:** Um familiar está a ser maltratado pelo patrão e não se queixa porque tem medo de ser despedido. Qual é a atitude mais correcta que ele deve tomar?

- . No final das dramatizações, será feita uma discussão entre o professor e todos os participantes, onde estes deverão referir as atitudes que consideraram incorrectas e como poderão corrigi-las. Deverão também dizer quais as atitudes que consideraram correctas e justificar o porquê. Desta forma, professor e alunos irão de forma conjunta analisar as conclusões retiradas das diferentes dramatizações realizadas.

### **Exercício:**

Resolução de um problema:

Estão de férias a fazer uma viagem num cruzeiro que vai atravessar uma tempestade. O capitão pediu para que fossem atirados ao mar alguns objectos de forma a que o barco ficasse mais leve e assim pudesse atravessar o mau tempo em segurança. Vocês, como elementos da tripulação precisam decidir o que deitam ao mar e o que fica no barco.

1. Caixas de fósforos
2. O rádio de comunicação terrestre
3. Bússola
4. Mapa de navegação

5. Depósitos de água
6. Sinais de fogo
7. 100m de corda
8. Lanterna
9. Coletes de salvação

Todos os membros do grupo discutem o problema durante cinco minutos e decidem quais objectos que são deitados ao mar e quais ficam no barco. Os alunos devem ser incentivados a identificar as consequências de cada objecto ser deitado fora.

Deverá ser perguntado aos alunos:

Qual o problema desta situação?

Diferentes pessoas tiveram diferentes ideias sobre quais os objectos que devem ser atirados ao mar?

Como decidiste quais ficavam e quais eram deitados fora?

Pensar nas consequências de deitar ao mar aqueles objectos ajudou-te a decidir?

**Trabalho de casa:**

Durante a semana os alunos devem observar nos meios de comunicação qual a atitude de uma figura pública face a um problema actual e registá-la no seu diário.

## 6. Pedido de autorização

Exmo. Sr. Director da Escola Secundária Amato Lusitano,

Sou professora do 3º Ciclo e Ensino Secundário de Matemática e venho por este meio pedir autorização para realizar sessões de um programa de Treino de Competências Sociais na turma 8º B, na disciplina de Formação Cívica, durante os meses de Abril e Maio.

Este programa insere-se na dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade da Beira Interior, sob a orientação do Professor Doutor Manuel Loureiro.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por Vª Exª.

Atenciosamente,

Andreia dos Santos Ramos Afonso de Matos