

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA

Departamento de Psicologia Social e das Organizações



**VALIDAÇÃO DA VERSÃO PORTUGUESA DE UMA ESCALA DE
COMPETÊNCIAS SOCIAIS PARA CRIANÇAS**

Elsie Medina Gomes

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia Social e Organizacional

Orientadora:

Professora Doutora Maria Luísa Lima, Professora Associada com Agregação

ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Setembro de 2008

Aos meus pais, à minha família, ao meu companheiro João Roberto Soulé

À minha orientadora, Luísa Lima

À minha colega e amiga Sandra Rendall...

Agradecimentos

A tese é, em si, um trabalho académico de carácter individual, porém a sua realização não teria sido possível sem a ajuda, disponibilidade, compreensão e carinho constantes de muitos, a quem quero agradecer profundamente.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, Manuel Nascimento Gomes e Celestina Santos Medina Gomes, por sempre terem acreditado em mim e investido na minha educação, e acima de tudo pela força e compreensão durante o período da realização deste trabalho.

Agradeço à minha restante família, em especial meus três irmãos, Manuela Medina Gomes, Gilda Maria Medina Gomes e Elvis Manuel Medina Gomes, pelo incentivo e carinho permanentes.

Um especial obrigado ao meu companheiro e amigo João Roberto Coutinho Vitória Soulé, por toda a força, compreensão, carinho e motivação durante todo o decorrer deste projecto.

À todos os meus amigos, que sempre foram pessoas formidáveis e em quem sempre encontrei refúgio, um agradecimento especial para minha amiga Sandra Rendall que fez-me acreditar que era possível chegar este projecto ao fim, e que me ajudou na recolha dos dados necessários.

À minha orientadora Dra. Luísa Lima pela disponibilidade e pelas sugestões e críticas feitas durante a orientação, e acima de tudo pela aprendizagem transmitida ao longo deste trabalho.

À minha orientadora externa do estágio curricular, Raquel Raimundo, pela ajuda, disponibilidade e incentivos ao longo do projecto.

Agradeço às escolas que autorizaram a participação dos seus professores e aos próprios professores pela disponibilidade para o preenchimento dos questionários do estudo, sem os quais não seria possível realizar este trabalho.

À todos um sincero “obrigado”, pois com o vosso apoio foi mais fácil concretizar este projecto.

Resumo

As competências sociais, no contexto escolar têm sido muito estudadas pela psicologia social, principalmente no que concerne a criação e validação de instrumentos para avaliá-las.

Este estudo teve como objectivo validar a versão portuguesa do “School Social Behavior Rating Scale” (SSBS-2, Merrell, 2002), de forma a testar se é um instrumento eficaz para diferenciar crianças consideradas em risco de crianças que não são consideradas em risco. As hipóteses levantadas sugerem que a versão portuguesa do SSBS-2 seja eficaz para esta diferenciação. O estudo foi feito com uma amostra de 80 alunos divididos em dois grupos (40 considerado em risco, 40 não considerado em risco) entre o 1º e 4º ano de escolaridade, relativamente semelhantes em termos de características sócio-demográficas. À semelhança do que foi feito em estudos anteriores, o grupo em risco foi constituído por crianças sinalizadas pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco.

Os resultados demonstraram que o grupo considerado em risco possui níveis de competências sociais significativamente mais baixas que o grupo não considerado em risco. Em ambos os grupos as raparigas apresentaram maiores níveis de competências sociais do que os rapazes. Os resultados também demonstraram que através das respostas dos professores, os participantes foram correctamente classificados dentro dos seus respectivos grupos.

Os resultados permitiram comprovar as hipóteses levantadas pelo estudo e demonstraram que o SSBS-2 é um instrumento válido para ser usado na população portuguesa.

Palavras-chave: Competências Sociais, Avaliação das Competências Sociais, School Social Behavior Rating Scale.

Abstract

Social skills have been studied by social psychology in the schools, and some work has been devoted to the creation and validation of instruments to assess it. The purpose of this study is to validate a Portuguese version of the “School Social Behavior Rating Scale” (SSBS-2, Merrell, 2002), testing its effectiveness to differentiate between at-risk from non-at-risk children. The general hypothesis of the study is that the Portuguese version of SSBS-2 will clearly show the differences between the two groups.

In this study, 80 primary school students were evaluated by their teachers. This group included 40 at-risk and 40 non-at-risk children, from grades 1 to 4, with similar social-demographic characteristics. As done in previous studies, the at-risk group corresponded to children who were signaled by the Social Services.

The results show that the at-risk group had lower social skills scores than the non-at-risk group. In both groups, girls shows higher social skills scores than the boys. The results also demonstrate that the SSBS-2 scores were very accurate in classifying students into their respective groups. Results confirmed the hypothesis and show that SSBS-2 is a valid instrument to be used in the Portuguese Population.

Key-Words: Social skills; Social skills’ assessment; School Social Behavior Rating Scale

Índice Geral

Resumo	-
Abstract	-
Introdução	1
Revisão de Literatura	2
Competências Sociais	2
Competências Sociais nas escolas	3
Avaliação das competências Sociais	4
Objectivo e Hipóteses	10
Método	11
Plano de estudo	11
Sujeitos	11
Instrumento	13
Procedimento	15
Resultados	15
Discussão	24
Referências	26
Anexos	29

1 - Introdução

Actualmente têm-se atribuído grande ênfase às competências sociais no processo de desenvolvimento das crianças.

Neste sentido, têm-se elaborado vários programas no âmbito do desenvolvimento de competências sociais em diversos países, incluindo Portugal. Tendo em conta que estes programas só demonstram a sua real eficácia se forem avaliados, torna-se de extrema importância ter em Portugal instrumentos apropriados para o fazer. Considerando que ainda não existem instrumentos criados especificamente para o contexto português, salienta-se a necessidade de adaptação e validação da versão portuguesa dos instrumentos já existentes. A validação dos instrumentos é crucial, uma vez que a validade determina não só a qualidade do instrumento e da sua qualidade no contexto em que é aplicado, como também se este está a medir exactamente o que se pretende medir.

O trabalho em questão tem por objectivo validar a versão portuguesa da segunda edição do “School Social Behavior Rating Scale” (SSBS-2, Merrell, 2002), que é uma escala de avaliação das competências sociais das crianças no contexto escolar. Pretende-se validar o instrumento em relação a um critério externo, que é o estatuto de risco das crianças, sendo que neste estudo será definido de acordo com a sua sinalização pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco.

Primeiramente, será apresentada uma revisão de literatura em que será definida os principais conceitos deste estudo. Para além disso, será feita uma descrição da escala que será utilizada no estudo e, de forma mais breve, outras escalas de avaliação das competências sociais. Ainda dentro deste ponto, serão descritos os vários estudos que já foram realizados no âmbito da validação da escala. Por fim, será apresentada a metodologia, os resultados e a discussão do estudo.

2- Revisão de literatura

Competência Social

Na literatura o conceito “social competence” (competência social) tem sido utilizado por alguns autores como sinónimo do conceito “social skills” (habilidades sociais). As definições apresentadas para estes dois conceitos vão na direcção de que “social competence” é mais abrangente, englobando em si o conceito de “social skills”. Deste modo, Vaughn & Hogan (1990) definem competência social como um conceito lato, que inclui quatro componentes: relações positivas com os pares, cognições sociais apropriadas à idade, ausência de comportamentos socialmente desadequados e habilidades sociais eficazes. As habilidades sociais são definidas como comportamentos específicos que um indivíduo deve demonstrar para desempenhar de forma competente uma dada tarefa social (MacFall, 1982).

Autores como Waters & Sroufe (1983), Zigler (1973) (citados por Chen & French, 2008) não fazem esta distinção, assumindo o conceito de competência social como a habilidade de alcançar sucesso individual ou de grupo em situações sociais. Outros autores definem a competência social de forma diferente, porém a maioria das definições centraliza-se na participação activa ou iniciativa em interacções sociais, e na adequação dos comportamentos em meios sociais (Rubin & Rose-Krasnor, 1992; citados por Chen & French, 2008). Desta forma, a iniciativa social e o controlo comportamental constituem duas componentes fundamentais na definição de competência social. A iniciativa social diz respeito à tendência de iniciar actividades sociais e mantê-las, principalmente em situações de mudança (Azendorpf, 1990; citado por Chen & French, 2008). O controlo comportamental refere-se à habilidade auto-regulatória para modelar a reactividade comportamental e emocional, e está muito relacionada com a manutenção da adequação social (Eisenberg & Fabes 1990, Kochanska & Aksan, 1995, Rothbart & Bates 2006; citados por Chen & French, 2008). A componente controlo é indicada sobretudo pela exibição de comportamentos cooperativos, submissos e agressivos/perturbadores, e é de extrema importância para atingir a harmonia interpessoal e o bem-estar do grupo (Kochanska & Aksan, 1995; citados por Chen & French, 2008).

O desenvolvimento de competências sociais nas crianças é de extrema importância na obtenção de reforços sociais e culturais, no funcionamento e desenvolvimento futuro, nos

relacionamentos com os pares e adultos, no ajustamento social e no desempenho académico (Michelson, Sugai, Wood & Kazdin; 1983).

Competência Social nas Escolas

A competência social desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos indivíduos em geral, e especificamente no seu funcionamento na escola (Lemos, 2002). Assim, a competência social na escola tem recebido uma maior atenção, principalmente porque as pesquisas neste campo têm demonstrado uma forte relação entre a competência social e o sucesso académico (Bryan, 1982; Deshler, Schumaker, Warner, Alley, & Clark, 1980; Gresham, 1981; Gresham & Reschly, 1987; Gresham & cols., 1987^a; citados por Lemos & Meneses, 2002).

A escola é uma instituição onde se pode observar comportamentos sociais positivos provenientes de adultos e pares competentes a nível social. Muitas crianças serão capazes de reproduzir os comportamentos positivos nas suas futuras interações. Deste modo, a avaliação das competências sociais é uma questão bastante importante nas escolas.

As investigações realizadas nesta área têm demonstrado que as crianças que exibem, com frequência, competências sociais deficientes experienciam consequências negativas a curto e longo prazo (Elliott, Sheridan, & Gresham, 1989; citados por Merrell, Kenneth W. 1993; in Morgan 2003). É na escola que as crianças manifestam também alguns comportamentos menos adequados, muitas vezes derivados de um baixo nível de competências sociais, o que os leva a experienciar resultados negativos à curto e longo prazo (Elliott, Sheridan, & Gresham, 1989; citados por Merrell, Kenneth W. 1993; in Morgan 2003). Convém também salientar que o desenvolvimento de competências sociais tem também um papel crucial na prevenção do *bullying* nas escolas (Brewster & Railsback, 2001).

No processo de socialização da criança salienta-se o sistema de interação entre a criança e os adultos, e entre a criança e os seus pares. Através destas interações as crianças desenvolvem as suas capacidades inatas, aprendem regras de convivência, normas de comportamentos aceitáveis e valorizados pelo meio social onde elas encontram-se inseridas, e ainda aprendem a expressar emoções e a experienciar vivências afectivas (Carvalho & Guimarães, 2002; Ladd & Hart, 1992; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996; citados por Saud & Tonelotto, 2005). Segundo Ladd (1999; citado por Saud & Tonelotto, 2005) a maneira como as crianças constroem as suas relações desempenha um papel importante sobre todo o seu desenvolvimento. É

relacionando-se com outras crianças que ela aprende a partilhar, a esperar pela sua vez e as formas mais adequadas de respeitar e interagir com os outros. Por outro lado, insuficiências nas competências sociais das crianças estão relacionadas com o insucesso académico, com a inadaptação futura ou até mesmo com problemas psicopatológicas (Coie & Dodge, 1983; Cowen, Pederson, Babigian, Izzo, & Trost, 1972; Garmezev, Masten, & Tellegen, 1984; Parker & Asher, 1987; citados por Lemos, 2002).

Avaliação das Competências Sociais

Segundo Merrell (2001), os “experts” na avaliação das competências sociais das crianças defendem a existência de seis métodos de avaliação: Observação comportamental naturalística, escalas de comportamento, entrevista, técnicas sociométricas, técnicas projectivas-expressivas e auto-relato objectivo.

A observação comportamental é uma técnica que deve ser considerada de “primeira linha” (primária) e engloba três componentes chaves: observação e registo de comportamentos no tempo de ocorrência, no seu contexto natural; utilização de observadores treinados e objectivos; e um sistema de descrição comportamental que requer o nível mínimo de inferência subjectiva (Jones Reid, & Patterson, 1979, citados por Merrell, 2001).

As escalas de comportamento também devem ser das primeiras escolhas para a avaliação das competências sociais, e proporcionam aos investigadores uma grande visão do problema de avaliação num curto período de tempo, com um custo moderado e com muita precisão técnica e utilidade prática. Em detrimento das outras formas de avaliação das competências sociais, essas escalas têm a vantagem de terem um método de avaliação objectivo que proporciona dados mais fiáveis e válidos. Além disso, são mais eficazes para avaliar crianças e jovens (Merrell, 2002).

A entrevista deve ser considerada uma escolha de “segunda linha” (secundária), é altamente adaptável e pode ser feita directamente com a criança ou, de forma indirecta com os pais ou professores.

As técnicas sociométricas, devem também ser consideradas em segundo plano porque apesar de terem um elevado nível de fiabilidade e validade, apresentam duas limitações: a primeira está relacionada com os constructos medidos através da avaliação sociométrica, e a segunda deve-se ao facto da avaliação sociométrica ser feita mais em grupos sociais do que individualmente.

As técnicas projectivas-expressivas podem ser úteis para ganhar afinidade com uma criança e em desenvolver hipóteses para conduzir avaliações posteriores, mas podem não ser muito úteis para identificar e classificar competências sociais específicas. Assim, elas devem ser consideradas escolhas de “terceira linha” (terciárias).

O auto-relato objectivo, também deve ser escolhida em terceiro plano, e consiste em medidas psicométricas que comparam as respostas da criança em grupos de itens de auto-relato, com as respostas de um grupo normativo. É uma técnica mais utilizada para avaliar problemas internos.

Com a ênfase atribuída à importância da avaliação das competências sociais, têm-se desenhado uma série de escalas centradas nos comportamentos sociais de crianças e adolescentes. Estas escalas variam na sua composição, e podem ter duas ou mais sub-escalas que avaliam diferentes áreas de um constructo, ou escalas únicas avaliando conceitos definidos (Demaray, 1995). Muitos desses instrumentos de avaliação de competências sociais são especificamente ajustados ao contexto escolar. De entre estes instrumentos de medida está o SSBS-2, que foi desenhado para a avaliação de competências sociais e comportamento anti-social de crianças desde o jardim-de-infância até ao 12º, e é destinado à utilização dos professores e outros profissionais das escolas (Crowley & Merrell, 2003). Engloba duas escalas, uma de Competências Sociais (Escala A) e outra de Comportamento Anti-social (Escala B). A escala A, que será utilizada no estudo, contém três subescalas: Relações com os Pares, Auto-controlo e Competências Académicas. Esta escala reflecte os domínios mais cruciais de adaptação social, nomeadamente a relação com os pares, relação com os professores/adultos e a relação da criança com o seu “self” (Merrell, 2002).

Para além do SSBS-2 existem outras escalas¹ como o “Sintom Strengths Difficulties Questionnaire” (SDQ) de Robert Goodman (1994), cuja finalidade é medir comportamentos sociais adequados e desadequados em crianças e adolescentes (3-16 anos).

Outro instrumento é o “Social Skills Rating Sistem” (SSRS; Gresham & Elliott, 1990), que é uma escala que tem por objectivo avaliar competência social e académica, problemas comportamentais e dar assistência aos profissionais na análise e classificação de crianças suspeitas de terem problemas de comportamento social, e auxílio no desenvolvimento de

¹ Ver tabela 1

intervenções adequadas para as crianças que precisam (Gresham & Elliott, 1990, citados por Demaray, Michelle, 1995).

Uma outra escala é o “Multisource Assessment of Social Competence Scale” (MASCS), que foi desenhada tendo por base o SSBS-2 e analisado para testar o factor padrão e a consistência das avaliações do “Eu”, dos pares, dos professores e dos pais (Junttila, Voeten, Kaukiainen & Vauras; 2006).

Também existe a “Waksman Social Skills Rating Scale” (WSSRS, Waksman, 1985), que é uma escala que reflecte a ausência de comportamento social desejável ou a presença de comportamento anti-social.

Um outro instrumento de avaliação de competências sociais é a “Scale Social Competence and School Adjustment” (Walker-McConnell, 1995; Walker, Steiber, & Eisert, 1991), que é constituída por 53 itens e engloba quatro sub-escalas: Auto-controlo, Relações com pares, Adaptação escolar e Empatia.

A “Child Behavior Checklist - Direct Observation Form” (Achenbach 1986) é também uma outra escala, que tem por finalidade avaliar a severidade e ocorrência de problemas comportamentais.

O “Self Perception Profile for Children” (Harter 1985) é outra escala de avaliação de competências sociais, que foca na competência escolar e atlética, aceitação social, conduta comportamental, aparência física e é uma medida global de auto-estima/respeito.

Existe ainda o “Child Behavior Checklist”(Achenbach, 1991), que é constituído por uma escala de problemas comportamentais e um inventário de competência social.

E por último, o “Teachers Report Form (Achenbach, 1991)” que avalia problemas comportamentais adaptada às escolas, a felicidade dos estudantes, a aprendizagem, o funcionamento adaptativo e a propriedade do comportamento.

Quadro 1.

Escalas de avaliação de competências sociais²

<i>Escalas de avaliação competências sociais</i>	<i>Abreviatura</i>	<i>Descrição da escala</i>
School Social Behavior Rating Scale (Merrell, 1993, 2003)	SSBS-2	Foi desenhado para a avaliação de competências sociais e comportamento anti-social de crianças desde o jardim-de-infância até ao 12º. São destinados aos professores e outros profissionais das escolas Engloba duas escalas, uma de Competências Sociais e outra de Comportamento Anti-social. É Instrumento de análise para identificar alunos que apresentam comportamentos de risco. Os itens são cotados numa escala de 5 pontos.
Social Skills Rating Sistem (Greshman & Elliott, 1990)	SSRS	É um sistema de avaliação, constituído por 3 escalas principais, que avaliam competências sociais, problemas de comportamento e competências académicas de crianças dos 3-12 anos. Possui 3 versões (professores, pais e alunos), sendo que o nº de itens varia de 34-57 consoante a versão. Os itens são cotados numa escala tipo Likert de 3 pontos (1-Nunca; 2-Às vezes; 3- Muitas vezes).
Sintom Strengths Difficulties Questionnaire (Goodman, 1994)	SDQ	O instrumento tem como finalidade medir comportamentos sociais adequados e desadequados em crianças e adolescentes (3-16 anos). Possui 5 escalas, que no seu conjunto somam 25 itens, que avaliam desordens psiquiátricas e emocionais, problemas de conduta, hiperactividade, problemas de relacionamentos com os colegas e comportamento pró-social.
Multisource Assessment of Social Competence Scale (Junttila, Voeten Kaukiainen & Vauras, 2006)	MASCS	É uma escala que foi desenhada, tendo por base o SSBS-2 e tem por objectivo testar o factor padrão e a consistência das avaliações do “Eu”, dos pares, dos professores e dos pais.
Waksman Social Skills Rating Scale (Waksman 1985)	WSSRS	É uma escala de avaliação de competências sociais constituído por 21 itens, destinado à professores de crianças desde o jardim-de-infância até ao 12º ano de escolaridade. Os itens reflectem a ausência de comportamento social desejável ou a presenças de comportamento anti-social.
Scale Social Competence and School Adjustment (Walker-McConnell, 1995; Walker, Steiber, & Eisert, 1991)	SSCSA	É uma escala de competências sociais, constituída por 53 itens, desenhado como uma extensão mais avançada da escala original. A versão desta escala para adolescentes inclui quatro sub-escalas: Auto-controlo, Relações de pares, Adaptação escolar e Empatia.
Child Behavior Checklist - Direct Observation Form (Achenbach 1986)	CBC-DOF	A medida tem por objectivo a observação dos alunos durante 10 minutos na sala de aula ou em actividades de grupo e consiste na recolha de dois tipos de dados: “on-task/off-task”. Possui 97 itens sobre problemas comportamentais para avaliar a ocorrência e severidade desses problemas.
Self Perception Profile for Children (Harter 1985)	SPPC	É uma escala de 36 itens, desenhada para avaliar a auto percepção das crianças em 5 domínios (competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física e conduta comportamental) e uma medida global de auto-estima/respeito. É destinado à crianças a partir dos 8 anos, e existe uma versão adaptada especificamente para os adolescentes.
Child Behavior Checklist (Achenbach, 1991)	CBCL	É constituído por uma escala de problemas comportamentais e um inventário de competência social. A secção de problemas comportamentais é constituída de 120 problemas cotados numa escala de 3 pontos e o inventário de competência social avalia a participação das crianças em actividades extracurriculares, envolvimento com amigos e o desempenho académico. É destinado a professores de crianças dos 4-18 anos de idade.
Teachers Report Form (Achenbach, 1991)	TRF	É um instrumento de medida para crianças dos 5-18 anos. Possui uma sessão de 120 problemas comportamentais adaptada às escolas, e uma secção social que avalia a felicidade dos estudantes, aprendizagem, funcionamento adaptativo e avalia a propriedade do comportamento.

² Tabela construída a partir das seguintes fontes: Demaray, Michelle, 1995; Emerson, Crowley & Merrell, 1994; Junttila, Voeten, Kaukiainen & Vauras, 2006, Merrell, 2002; Rush, 2002; Saud, Fogaça, Tonelotto e Freitas, 2005

Escolheu-se o SSBS-2, de entre estas escalas de avaliação de competências sociais, porque existem vários estudos que corroboram a validade da escala, é caracterizada para professores e desenhado especificamente para contexto escolar, é adequado à idade dos participantes, e porque a escala de Competências Sociais, que será utilizada no estudo, tem itens com uma elevada consistência interna ($\alpha = .91$ a $.94$). Contudo, o principal motivo foi porque de todas as escalas, ela é a única que foi desenhada como instrumento de análise para identificar alunos que apresentam comportamentos de risco. Para além disso, é uma escala que apresenta vantagens como a facilidade de compreensão do seu manual, a fácil utilização do instrumento, a sua simples estrutura de interpretação, uma fidedignidade que varia de adequado a excelente, um adequado constructo, conteúdo e validade discriminante (Demaray, 1995). Ainda, o SSBS-2 tem a seu favor, relativamente às outras escalas de comportamento, o facto de não ter na sua constituição itens de natureza clínica, que reflectem psicopatologias e sintomas psiquiátricos (Merrell, 2002).

As escalas de avaliação de competências sociais têm de ser validadas para demonstrarem a sua real eficácia, assim como qualquer outro instrumento de medida. A validade de um instrumento refere-se até que ponto este mede o que realmente pretende medir. Existem três formas de o fazer: através da validade de conteúdo, da validade de constructo e da validade de critério. Com a validade de conteúdo, pretende-se verificar se o conteúdo do instrumento se adequa àquilo que está a ser medido. A validade de constructo, diz respeito ao grau em que instrumento de medida representa o constructo que este pretende medir. E por último, a validade de critério refere-se a associação entre os resultados obtidos numa medida e os resultados de outra medida externa independente, que funciona como critério (Nunnally, 1978).

O SSBS-2 tem sido alvo de vários estudos de validade, e um desses estudos é o de Emerson, Crowley & Merrell, (1994), cujo objectivo foi testar a validade convergente do SSBS-2, utilizando o “*Child Behavior Checklist*” (CBCL; Achenbach, 1991) e o “*Teachers Report Form*” (TRF; Achenbach, 1991). O CBCL é destinado a professores de crianças dos 4-18 anos de idade, possui uma escala de problemas comportamentais e um inventário de competência social. A secção de problemas comportamentais é constituída de 120 problemas cotados numa escala de 3 pontos (0= “True”; 1= “somewhat or sometimes true”; 2=very true or often true). O inventário de competência social avalia a participação das crianças em actividades extracurriculares, envolvimento com amigos e o desempenho académico. O TRF é um

instrumento de medida para crianças dos 5-18 anos, possui uma sessão de 120 problemas comportamentais similar ao do CBCL inclusive na forma de cotação, mas adaptado às escolas, e possui dois conjuntos de factores (internos e externos). A secção social do TRF refere-se à felicidade dos estudantes, aprendizagem, funcionamento adaptativo e avalia a propriedade do comportamento.

Os resultados do estudo mostraram que nas escalas preenchidas pelos professores sobre as crianças, altos níveis de competência social no SSBS-2 estavam associados com valores elevados nos comportamentos escolares positivos (TRF Funcionamento Adaptativo) ($r = .73$). Além disso, como foi esperado, altos níveis de comportamento anti-social no SSBS-2 estavam associados negativamente com elevados valores de comportamentos escolares positivos (TRF Funcionamento Adaptativo) ($r = -.54$) e elevados valores no TRF na secção dos problemas comportamentais. Ainda, as subescalas do SSBS-2 (Relações com os Pares, Auto-Controlo e Competências Académicas) e do TRF (interno e externo) estavam correlacionadas no sentido esperado, isto é, uma correlação negativa de moderada à forte.

Outro estudo de validade, e o que mais se aproxima do estudo que se pretende fazer, foi realizado por Merrell e Caldarella (1999). Este estudo teve como propósito examinar a validade do Home Community Social-Behavior Scale (HCSBS), verificando se este permite diferenciar crianças em risco e crianças que não são consideradas em risco. Os participantes deste estudo foram 160 crianças em risco e 107 não consideradas em risco, do 6º a 9º ano de escolaridade, com idade entre os 11-16 anos; maioritariamente caucasianos, hispânicos e afro-americanos, de ambos os sexos (grupo em risco maioritariamente do sexo masculino).

O instrumento utilizado foi o HCSBS, que é uma versão do SSBS-2, para a avaliação das competências sociais e comportamento anti-social das crianças, feita pelos pais, relativamente ao lar e a comunidade. O instrumento é constituído também por duas escalas, Escala A (Competências Sociais) e Escala B (Comportamento Anti-social).

Em termos do procedimento, foi pedido aos pais das crianças em risco para classificar os seus filhos no HCSBS, que foi distribuído como parte de um pacote de informação do projecto que eles estavam participando. Aos pais das crianças não consideradas em risco, foi enviado o HCSBS para casa, com instruções para o completar.

Os resultados deste estudo mostraram que, relativamente a consistência interna das escalas, a Escala A e a Escala B apresentaram valores elevados de consistência interna (.94 e .95,

respectivamente), e o HCSBS demonstrou uma elevada consistência interna, tendo por base o género, a etnia e o estatuto de risco. No que concerne as correlações entre as duas escalas, estas mostraram estar inversamente correlacionadas ($-.61$; $p < .001$) e de forma moderada, isto é, à baixos níveis de competências sociais corresponderam altos níveis de comportamentos anti-sociais. Relativamente às diferenças de grupo, verificou-se diferenças significativas entre os valores do HCSBS do grupo em risco e do grupo não considerado em risco, sendo que o primeiro apresentou valores de competências sociais significativamente baixos, e de comportamento anti-social significativamente elevados. Ainda, constatou-se a existência de um efeito principal significativo do estatuto de risco e não significativo do género e da etnia. Todavia, não se verificou nenhuns efeitos de interacção entre as variáveis. Quanto a classificação dos grupos 92,37% dos participantes foram classificados dentro dos seus respectivos grupos.

Objectivo e Hipóteses

Tendo em conta a pertinência e a revisão de literatura do tema em questão, o problema levantado para o estudo é o seguinte: A versão portuguesa da Escala de “Competências sociais” (Escala A) do “School Social Behavior Scale” (SSBS-2) é eficaz, para avaliar e diferenciar crianças em risco e crianças que não estão em risco? Assim, pretende-se validar a versão portuguesa da Escala A do SSBS-2 para verificar se a escala é eficaz para diferenciar crianças em risco de crianças que não são consideradas em risco em Portugal; verificar se existem diferenças, relativamente ao género, no nível de competências sociais das crianças e verificar a sua eficácia na classificação dos alunos, pelos professores, dentro dos seus respectivos grupos. Desta forma, espera-se que as classificações, feita pelos professores, das crianças de ambos os grupos sejam significativamente diferentes, isto é, que as crianças do grupo em risco apresentem baixos níveis de competências sociais relativamente ao outro grupo. Como verificado em outros estudos (Merrell, 1993; Merrell & Gimpel, 1998), espera-se também que as raparigas em ambos os grupos apresentem níveis mais elevados de competências sociais. Por último, espera-se que as crianças sejam classificadas correctamente pelos professores dentro dos seus respectivos grupos.

3- Método

Plano do estudo

O plano do estudo foi inter-sujeitos, na medida em que se pretendia comparar os valores, obtidos através da escala, dos dois grupos em separado. É também um estudo correlacional, visto que o objectivo foi verificar se existiam diferenças entre os posicionamentos dos dois grupos de professores, relativamente às competências sociais dos alunos.

As variáveis independentes deste estudo foram o estatuto de risco e o sexo dos participantes, e a variável dependente foi a percepção dos professores, sobre a frequência com que os alunos realizavam os acontecimentos descritos na escala de competências sociais do SSBS-2.

O grupo de alunos não considerados em risco foram provenientes do “Devagar se vai ao Longe” (Raimundo, Marques Pinto & Lima, 2007; Raimundo, Marques Pinto & Lima, 2008), que é um programa de desenvolvimento de competências sociais, que tem como objectivo aumentar a eficácia da compreensão, gestão e expressão dos aspectos sociais e emocionais das crianças, de forma a apoiar a transição escolar para o 2º ciclo, nomeadamente no ajustamento escolar e no desempenho académico. O presente estudo foi pensado no contexto da avaliação deste programa, por parte dos professores.

Sujeitos

A amostra deste estudo foi constituída por 80 alunos de ambos os sexos, do 1º ao 4º ano de escolaridade de escolas públicas da zona da Grande Lisboa e do Vale do Tejo, com idades compreendidas entre os 9 e 13 anos. A maioria dos alunos tinha entre 9 e 10 anos (94,7%) e encontrava-se no 4º ano de escolaridade (68,8%). Esses 80 alunos estavam divididos em dois grupos, um grupo de crianças que não são consideradas em risco e outro de crianças que são consideradas em risco.

O grupo de crianças que são consideradas em risco foi constituído por 40 alunos sinalizados (20 raparigas e 20 rapazes) do 1º ao 4º ano de escolaridade de algumas escolas da Grande Lisboa e do Vale do Tejo, sendo que a maioria está concentrada no 2º, 3º e 4º ano (N=11; N=11; N=16, respectivamente). A idade dos alunos deste grupo está compreendida entre os 9 e 11 anos, sendo que têm maioritariamente entre os 9 a 10 anos (N=38).

O grupo de crianças que não estão em risco é constituído por 40 alunos do 4º ano de escolaridade, das escolas do agrupamento Delfins Santos e Marquesa de Alorna em Lisboa, sendo que 20 são do sexo feminino e 20 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e 13 anos, sendo que a maioria tem 9 anos. Esta amostra foi seleccionada aleatoriamente, no SPSS (Social Package for the Social Sciences), de uma base de dados do pré-teste da avaliação do “Devagar se vai ao Longe” (Raimundo, Marques Pinto & Lima, 2007; Raimundo, Marques Pinto & Lima, 2008), por parte dos professores, e que teve como critério de selecção o sexo.

No que concerne ao sexo dos participantes, pode-se afirmar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo considerado em risco e o grupo não considerado em risco ($\chi^2_{(1)} = .000$; $p > 0.05$).

Em termos de idade, os dois grupos também não apresentaram diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2_{(3)} = 5.176$; $p > 0.05$).

As diferenças encontradas entre os dois grupos, no que respeita ao grau de escolaridade, foram estatisticamente significativas ($\chi^2_{(3)} = 29.944$; $p < 0.05$), sendo que os alunos que não estão considerados em risco estão maioritariamente no 4º ano, o que já não se verifica tanto assim no outro grupo, visto que ainda encontramos grande parte deles (N=22) no 2º e 3º ano.

As análises feitas demonstraram que a maioria dos alunos de ambos os grupos não tem acompanhamento psicológico, não existindo, deste modo, diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2_{(1)} = 4.465$; $p > 0.05$) entre os dois grupos. Quanto ao facto de viverem ou não com a família, também não se verificou diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2_{(1)} = 3.800$; $p > 0.05$).

Quadro 2.

Caracterização dos participantes

	Grupo em Risco		Grupo Controlo	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
<i>Escolaridade</i>				
4º	16	41%	39	97.5%
<i>Idade</i>				
9	19	47.5%	24	68.6%
10	19	47.5%	9	25.7%
<i>Género</i>				
Feminino	20	50%	20	50%
Masculino	20	50%	20	50%
<i>Vive com Família</i>				
Sim	36	90%	36	100%
Não	4	10%	0	
<i>Acompanhamento Psicológico</i>				
Sim	13	32.5%	4	11%
Não	27	67.5%	30	88.2%

Instrumento

No estudo foi utilizado apenas a versão portuguesa da Escala A (Escala de Competências Sociais) do SSBS-2, tendo em consideração que a análise factorial confirmatória realizada num estudo de Crowley e Merrell (2003) mostrou que as duas escalas originais (Escala de competências sociais e Escala de Comportamento Anti-Social), que constituem o SSBS-2, representam constructos distintos. Depois de um pedido de autorização ao autor do instrumento, a sua tradução foi feita independentemente por dois psicólogos educacionais, e depois foi feita uma retroversão por uma psicóloga educacional para garantir uma correcta adaptação da prova.

A escala de Competências Sociais reflecte os domínios mais cruciais de adaptação social, nomeadamente a relação com os pares, a relação com os professores/adultos e a relação da criança com o “self” (Merrell, 2002). Esta escala inclui 32 itens, que reflectem competências de comportamentos adaptativos e pro-sociais, distribuídos por três subescalas: “Relações com os pares”, “Auto-controlo” e “Comportamento Académico”. A subescala “Relação com os pares” possui 14 itens que descrevem competências sociais que são cruciais para estabelecer relações

positivas e conseguir a aceitação social dos pares (Ex. “Interage com uma grande variedade de colegas”; “Oferece ajuda aos outros alunos quando eles o necessitam”). A subescala “Auto-controlo” é constituída por 10 itens que retratam competências sociais que envolvem auto-controlo, cooperação e condescendência com as regras e expectativas da escola (Ex. “Responde de forma apropriada quando é corrigido pelos professores”; “Mostra auto-controlo”). E por fim, a subescala “Comportamento Académico” engloba 8 itens relacionados com o desempenho competente e com o envolvimento nas tarefas escolares (Ex. “Completa as tarefas escolares, ou outras, de forma independente”; “Completa as tarefas escolares dentro do tempo determinado”). Os itens da escala são cotados numa escala de Likert de 5 pontos (1-Nunca; 2,3,4-Às vezes, e 5-Frequentemente).

A Escala A original apresentou, num teste-reteste com intervalo de três semanas, uma consistência interna elevada ($\alpha = .91$ a $.94$), o que indica que cada uma das subescalas subjaz um constructo que está altamente correlacionado com o constructo maior da escala. As suas subescalas, por sua vez, possuem uma elevada consistência interna que varia de $.76$ a $.82$, e apresentam correlações fortes e positivas entre elas ($r = .78$ a $.84$) (Merrell, 1993).

As subescalas da versão portuguesa da escala também têm todas uma elevada consistência interna, que varia de $.94$ a $.96$. Elas também demonstraram estar fortemente correlacionadas umas com as outras e de forma positiva, com correlações que variam de $.85$ a $.87$.

A validade do SSBS-2 tem sido comprovada, nomeadamente a convergente e discriminante, com outras escalas de comportamento (Emerson, Crowley & Merrell, 1994; Merrell, 1993). Também foi provado a sua validade convergente com medidas sociométricas, com instrumentos de auto-relato e observação comportamental directa (Merrell, 1993; Merrell, Cedeno, & Johnson, 1993); e ainda alguns estudos mostraram a sua elevada precisão na classificação de alunos de diversas educações especiais e grupos clínicos (Merrell, 1992, 1993; Merrell, Sanders, & Poppinga, 1993). A sua sensibilidade relativamente às diferenças de grupos também foi testada e comprovada (Merrell, 1992, 1993; Merrell & Gill, 1994; Merrell, Sanders, & Poppinga, 1993; Robbins & Merrell, 1998).

Quadro 3.

Fiabilidade da Escala de Competências Sociais

	<i>Nº Itens</i>	<i>Alfa</i>	<i>ªMédia correlação inter-item</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Escala Total	32	.982	3.141	2.541	3.554
Relações Pares	14	.965	3.045	2.519	3.377
Auto-controlo	10	.948	3.213	2.947	3.539
Comportamento Académico	8	.947	3.157	2.797	3.456

Nota: Escala tipo Likert de 5 pontos.

Procedimento

Foi pedido aos professores das crianças que não são consideradas em risco, que as classificassem na escala de Competências Sociais do SSBS-2. Foi-lhes dado a indicação que deveriam ter em conta o comportamento dos alunos nos últimos dois meses, relativamente a altura do preenchimento. Os professores receberam os questionários, e tiveram uma a duas semanas para preenchê-los, sendo um para cada aluno. Eles preencheram os questionários na escola, salvo alguma excepção.

Aos professores do grupo de crianças em risco foi-lhes entregue os questionários, juntamente com uma carta solicitando a sua participação e explicando o objectivo do estudo e os procedimentos necessários. Foram-lhes dado as mesmas indicações que os professores do outro grupo de crianças, sendo que alguns os preencheram no momento e os devolveram de imediato, e outros ficaram de os preencher e devolver depois, em menos de uma semana.

4- Resultados

A análise estatística dos dados recolhidos foi feita na versão 15 do SPSS. Esta análise teve como objectivo descrever as variáveis, verificar as correlações existentes entre algumas delas e as suas consistências internas, e testar as hipóteses propostas pelo estudo.

Primeiramente, foi feita uma análise da Escala de Competências Sociais e das suas subescalas com recurso à correlações de Pearson e alfas de Cronbach. Ao analisar o quadro 4, podemos verificar que todas as subescalas se encontram fortemente correlacionadas entre elas, e com a

escala total. Para além disso, todas elas apresentam uma elevada consistência interna, e verifica-se uma semelhança entre os coeficientes, o que traduz a estabilidade da escala.

Quadro 4.

Médias, Desvios-Padrão, Correlações e Consistências Internas

	* Média	DP	1	2	3	4
1. Escala Total	100.53	31.024	(.98)a	.96*	.95*	.94*
2. Relações Pares	42.62	13.854	.96*	(.97)	.86*	.86*
3. Auto-controlo	32.13	9.778	.95*	.86*	(.95)	.87*
4. Comportamento Académico	25.25	8.642	.94*	.86*	.87*	(.95)

Nota: DP = Desvio-Padrão; * $p < .01$.

* Escala tipo Likert de 5 pontos

a A diagonal apresenta os valores de Alfa de Cronbach.

Uma das finalidades deste estudo foi testar três hipóteses. A primeira hipótese do estudo foi verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre as crianças que são consideradas em risco e as que não são consideradas em risco, no que dizia respeito as suas competências sociais. Para testar esta hipótese foi realizada um teste t para amostras independentes, usando o estatuto de risco (Sim/Não) como variável independente, e os valores de competências sociais da Escala A do SSBS-2 como variável dependente. Os resultados do teste t ($t_{(77)} = -5.540$; $p \leq 0.01$), com um intervalo de confiança de 95%, demonstraram que não existe uma igualdade de médias estatisticamente significativa entre os dois grupos, isto é, o grupo de crianças consideradas em risco apresentou valores de competências sociais significativamente mais baixas que o grupo de crianças não consideradas em risco.

Quadro 5.

Escala Competências Sociais: comparação entre os dois grupos, com médias, desvios-Padrão e resultados do teste t.

	<i>Grupo Risco</i>		<i>Grupo Controlo</i>		t	Sig.
	Média	DP	Média	DP		
Escala A	2.62	.774	3.64	.858	- 5.540	.000

Nota: DP = Desvio-Padrão; Sig. = Significância; t = Teste t

Foi utilizado o mesmo teste para testar a segunda hipótese que foi, verificar se o género produzia diferenças estatisticamente significativas no nível de competências sociais dos alunos. O quadro 5.1. ilustra os resultados do teste t demonstrando que, com um intervalo de confiança de 95%, não existe uma igualdade de médias estatisticamente significativa ($t_{(77)} = 2.077$ $p < 0.05$) entre o sexo masculino e o feminino, isto é, as raparigas apresentaram valores de competências sociais significativamente mais elevadas que os rapazes.

Quadro 5.1.

Escala Competências Sociais: comparação entre os géneros, com médias, desvios-padrão e resultados do teste t.

	<i>Feminino</i>		<i>Masculino</i>		t	Sig.
	Média	DP	Média	DP		
Escala A	3.34	1.029	2.90	.844	2.077	.041

Nota: DP = Desvio-Padrão; Sig. = Significância; t = Teste t

Considerou-se pertinente testar as duas hipóteses anteriores no que respeitas as subescalas da Escala de Competências Sociais. Neste sentido, também foi realizado um teste t para o género e outro para o estatuto de risco. Os resultados apresentados no quadro 5.2 mostram que relativamente ao género, os participantes não apresentam diferenças estatisticamente significativas nas Relações com os Pares ($t_{(77)} = 1.569$; $p > 0.05$). Quanto ao Auto-Controlo, verifica-se diferenças estatisticamente significativas entre as raparigas e os rapazes ($t_{(77)} = 2.364$; $p < 0.05$), assim como na subescala Comportamento Académico ($t = 2.190$; $p < 0.05$).

Quadro 5.2.

Subescalas: comparação entre os géneros, com médias, desvios-padrão e resultados do teste t.

	Sexo do aluno				t	Sig.
	F		M			
	Média	DP	Média	DP		
Relações Pares	3.20	1.057	2.86	.884	1.569	.121
Auto-Controlo	3.48	1.050	2.97	.849	2.364	.021
Comportamento Académico	3.42	1.154	2.90	.948	2.190	.032

No quadro 5.3 pode-se verificar que quanto ao estatuto de risco, os participantes apresentaram diferenças estatisticamente significativas em todas as subescalas. Os alunos do grupo em risco apresentaram níveis de competências sociais mais baixas que os alunos do grupo de controlo tanto nas Relações com os Pares e no Auto-Controlo ($t_{(77)} = -4.995$; $p < 0.05$ e $t = -4.910$; $p < 0.05$, respectivamente), como também no Comportamento Académico ($t_{(77)} = -5.850$; $p < 0.05$).

Quadro 5.3.

Escala Competências Sociais: comparação entre o, com grupo de risco e de controlo com médias, desvios-padrão e resultados do teste t.

	Estatuto Risco				t	Sig.
	Sim		Não			
	Média	DP	Média	DP		
Relações Pares	2.55	.803	3.52	.914	-4.995	.000
Auto-Controlo	2.75	.855	3.70	.870	-4.910	.000
Comportamento Académico	2.57	.858	3.76	.950	-5.850	.000

De forma a perceber o efeito do estatuto de risco dos grupos nos seus níveis de competências sociais, tendo em consideração o género dos participantes, foi realizada uma análise de variância univariada.

Os resultados da análise descritiva, representados no quadro 6, apontam para uma diferença de médias, no que diz respeito ao nível de competências sociais, entre as raparigas e os rapazes, independentemente do grupo a que pertencem. Desta forma, as raparigas apresentam níveis de competências sociais mais elevados que os rapazes, em ambos os grupos.

Quadro 6.

Estatísticas Descritivas: níveis de competências sociais do grupo em risco e do grupo de controlo, segundo o género.

Estatuto Risco	Sexo				Total	
	Feminino		Masculino		Média	DP
	Média	DP	Média	DP		
Sim	2.85	.887	2.39	.577	2.62	.774
Não	3.86	.920	3.42	.755	3.64	.858
Total	2.62	1.029	2.90	.844	3.12	.960

No quadro 6.1 podemos verificar os resultados da análise de variância, que confirmam as diferenças apontadas pela análise descritiva, e mostram que houve um efeito principal do género ($F_{(1,75)} = 6.401$; $p < 0.05$), ou seja, por si só, o género produz um efeito significativo no nível de competências sociais das crianças, seja qual for o seu estatuto de risco. Assim, as raparigas demonstraram ter maiores níveis de competências sociais do que os rapazes.

O estatuto de risco dos grupos também apresentou um efeito principal ($F_{(1,75)} = 32,799$; $p < 0.05$), isto é, o estatuto de risco, per si, possui um efeito estatisticamente significativo no nível de competências sociais dos participantes. Deste modo, o grupo considerado em risco apresentou níveis mais baixos de competências sociais, em comparação com o grupo de controlo.

Contrariamente, o género e o estatuto de risco, em conjunto, não têm um efeito estatisticamente significativo no nível de competências sociais dos participantes. Por outras palavras, não se verificou um efeito de interacção significativo ($F_{(1,75)} = .001$; $p > 0.05$). Em ambos os grupos, as raparigas demonstraram níveis de competências sociais mais elevados que os rapazes sendo que, no grupo não considerado em risco, esses valores eram ainda mais elevados do que no grupo em risco.

Quadro 6.1.

Competências sociais: comparação entre o grupo em risco e o grupo de controlo, segundo o género.

	Média Quadrada	df	F	Sig.
Sexo	4.040	1	6.401	.014
Estatuto Risco	20.701	1	32.799	.000
Sexo * Estatuto Risco (Interação)	.001	1	.001	.970

Considerou-se pertinente perceber estas mesmas diferenças, tendo em conta as subescalas da Escala de Competências Sociais. Assim, foi realizada uma análise multivariada de variância, tendo os valores das subescalas como variáveis dependentes e o estatuto de risco e o género como variáveis independentes. No quadro 7 podemos verificar que a tendência, em todas as subescalas, é para diferenças de médias entre as raparigas e os rapazes em ambos os grupos.

Quadro 7.

Estatísticas Descritivas: níveis de competências de Relações com os Pares, Auto-Controlo e Comportamento Académico do grupo em risco e do grupo de controlo, segundo o género.

	Sexo	Estatuto Risco	Média	Desvio-Padrão
Relações Pares	Feminino	Sim	2.75	.863
		Não	3.68	1.049
		Total	3.20	1.057
	Masculino	Sim	2.36	.706
		Não	3.36	.759
		Total	2.86	.884
Auto-Controlo	Feminino	Sim	3.00	.986
		Não	3.99	.877
		Total	3.48	1.050
	Masculino	Sim	2.51	.633
		Não	3.44	.792
		Total	2.97	.849
Comportamento Académico	Feminino	Sim	2.84	1.026
		Não	4.03	.964
		Total	3.42	1.154
	Masculino	Sim	2.30	.554
		Não	3.50	.883
		Total	2.90	.948

Os resultados apresentados no quadro 7.1 confirmam esta tendência, excepto na subescala Relações com os Pares, em que não houve um efeito principal do sexo ($F_{(1,75)} = 3.449$; $p > 0.05$), ou seja, as diferenças verificadas entre as raparigas e os rapazes, no que concerne as competências de relacionamento com os pares, não foram estatisticamente significativas. No entanto, verificou-se um efeito principal do estatuto de risco ($F_{(1,75)} = 25.638$; $p < 0.05$), isto é, o estatuto de risco, por si só, influenciou significativamente os níveis de competências sociais dos participantes. Deste modo, o grupo considerado em risco apresentou níveis de competências de relacionamento com os pares, mais baixos que o grupo de controlo.

No que diz respeito as competências de Auto-Controlo, houve um efeito principal tanto do género como do estatuto de risco ($F_{(1,75)} = 7.725$; $p < 0.05$ e $F_{(1,75)} = 26.288$; $p < 0.05$, respectivamente), por outras palavras, o género e o estatuto de risco, considerados separadamente, influenciam de modo significativo o nível de competências de auto-controlo dos participantes. Assim, quanto ao género, as raparigas demonstraram ter maiores níveis de competências de auto-controlo do que os rapazes. Relativamente ao estatuto de risco, o grupo considerado em risco apresentou níveis de competências de auto-controlo mais baixos do que o grupo não considerado em risco.

Quanto ao Comportamento Académico, também verificou-se um efeito principal do género e do estatuto de risco ($F_{(1,75)} = 7.394$; $p < 0.05$ e $F_{(1,75)} = 37.029$; $p < 0.05$, respectivamente), isto é, consideradas em separado, ambas as variáveis influenciam, de forma significativa, os níveis de competências de comportamento académico dos participantes. Deste modo, no que concerne ao género, as raparigas demonstraram ter maiores níveis de competências de comportamento académico do que os rapazes. No que respeita ao estatuto de risco, o grupo considerado em risco apresentou níveis de comportamento académico mais baixos do que o grupo não considerado em risco.

Não houve efeitos de interacção do género e do estatuto de risco em nenhuma das subescalas, ou seja, as variáveis tomadas em conjunto não influenciaram de modo significativo os níveis de competências de Relações com os Pares, de Auto-Controlo e de Comportamento Académico dos participantes ($F_{(1,75)} = 0.034$; $p > 0.05$, $F_{(1,75)} = 0.030$; $p > 0.05$ e $F_{(1,75)} = 0.000$; $p > 0.05$, respectivamente).

Quadro 7.1.

Subescalas: comparação entre o grupo em risco e o grupo de controlo, segundo o género com médias, desvios-padrão e resultados de análises de variância.

	Subescalas	Média Quadrada	df	F	Sig.
Sexo	Relações Pares	2,499	1	3,449	,067
	Auto-Controlo	5,343	1	7,725	,007
	Comportamento Académico	5,654	1	7,394	,008
Estatuto Risco	Relações Pares	18,576	1	25,638	,000
	Auto-Controlo	18,181	1	26,288	,000
	Comportamento Académico	28,317	1	37,029	,000
Sexo * Estatuto Risco	Relações Pares	,024	1	,034	,855
	Auto-Controlo	,021	1	,030	,863
	Comportamento Académico	,000	1	,000	,991

Para testar a terceira hipótese do estudo, que era verificar o quão eficaz a Escala A do SSBS-2 é para classificar os participantes nos seus respectivos grupos, foi feita uma análise de função discriminante linear de dois grupos. Como variável dependente foi utilizada os níveis de competências sociais da Escala A, e como variável de agrupamento, o estatuto de risco dos grupos. Os resultados permitiram concluir que a escala de competências sociais do SSBS-2 prediz a pertença dos participantes aos seus respectivos grupos de forma estatisticamente significativa ($\Lambda = .715$; $\chi^2_{(1)} = 25.661$; $p \leq 0.01$). Considerando os resultados do quadro 8, pode-se verificar que, baseado apenas nas características estatísticas dos níveis de competências sociais dos alunos, atribuídos pelos professores, 73.4% dos alunos foram correctamente classificados dentro dos seus respectivos grupos (80% do grupo em risco; 66.7% do grupo não risco). Esses resultados permitiram concluir que a Escala A do SSBS-2 é apropriada para prever a pertença dos participantes em ambos os grupos, principalmente o grupo de crianças consideradas em risco.

Quadro 8.

Classificação dos Participantes nos seus Respectivos Grupos, segundo a Escala A : Análise de Função discriminante.

<i>Grupo actual</i>	<i>Grupo Previsto</i>	
	Risco	Controlo
Risco (N = 40)	32 (80%)	8 (20%)
Controlo (N = 40)	13 (33.3%)	26 (66.7%)

Nota: A percentagem total de casos correctamente classificados foi de 73,4%.

Considerou-se importante realizar também esta mesma análise, tendo em conta os valores das três subescalas, para compreender até que ponto elas também são eficazes para classificar os participantes nos seus respectivos grupos. Como se pode constatar no quadro 8.1., as subescalas predizem a pertença dos participantes em ambos os grupos de forma estatisticamente significativa: “Relações com os pares” (Lambda = .755; $\chi^2_{(1)} = 21.469$; $p \leq 0.01$); “Auto-Controlo” (Lambda = .762 ; $\chi^2_{(1)} = 20.840$; $p \leq 0.01$) e “Comportamento Académico” (Lambda = .692 ; $\chi^2_{(1)} = 28.131$; $p \leq 0.01$). Verificou-se que, baseado apenas nas características estatísticas dos níveis de competências sociais dos alunos, atribuídos pelos professores, no que diz respeito a subescala Relações com os Pares, 65.8% dos alunos foi correctamente classificado dentro do seu respectivo grupo. Quanto a subescala Auto-Controlo, 72.2% dos alunos foi correctamente classificado, pelos professores, dentro do seu respectivo grupo, assim como 78.5% foi também classificado correctamente, no que concerne a subescala Comportamento Académico.

Quadro 8.1

Classificação dos Participantes nos seus Respectivos Grupos, segundo as Subescalas: Análise de Função discriminante.

Grupo actual	Subescalas	Grupo Previsto					
		Relações pares		Auto-Controlo		C. Académico	
		Risco	Controlo	Risco	Controlo	Risco	Controlo
Risco		27 (67.5%)	13 (32.5%)	30 (75%)	10 (25%)	33 (82.5%)	7 (17.5%)
Controlo		14 (35.9%)	25 (64.1%)	12 (30.8%)	27 (69.2%)	10 (25.6%)	29 (74.4%)

5- Discussão

Os resultados das análises estatísticas do estudo permitiram chegar à cinco grandes conclusões. Em primeiro lugar, a versão portuguesa da Escala A do SSBS-2 possui uma forte consistência interna, assim como as suas subescalas que também estão fortemente associadas de forma positiva. Segundo, os níveis de competências sociais entre os dois grupos diferenciam-se significativamente, sendo que os alunos do grupo considerado em risco foram classificados pelos professores como tendo menores níveis de competências sociais, relativamente ao outro grupo, assim como foi esperado. Esse resultado corrobora os encontrados por Merrell e Caldarella (1999) no estudo que realizaram para testar a sensibilidade do SSBS-2 na identificação de alunos pertencentes a um programa de jovens em risco.

Terceiro, considerando o género dos participantes na análise dos níveis de competências sociais, constatou-se que existem diferenças significativas entre as raparigas e os rapazes, sendo que as raparigas de ambos os grupos apresentaram níveis mais elevados, o que confirma a 2ª hipótese do estudo. No estudo de Merrell e Caldarella (1999) foram encontrados resultados semelhantes, porém os autores salientaram o facto de não terem controlado a amostra em termos do género, daí que os resultados pudessem dever a este facto, e não serem realmente significantes. No presente estudo esta lacuna foi colmatada, e os resultados vão de encontro com vários estudos realizados anteriormente, que demonstraram que as raparigas tendem a ser classificadas pelos professores como tendo maiores níveis de competências sociais, em comparação com os rapazes (Merrell, 1993; Merrell & Gimpel, 1998).

Quarto, a Escala A foi eficaz na classificação dos alunos, por parte dos professores, dentro dos seus respectivos grupos, bem como as suas subescalas, confirmando assim, a terceira hipótese do estudo.

Por último, as mesmas análises realizadas com as subescalas apresentaram resultados semelhantes aos encontrados com a Escala de Competências Sociais, com excepção de um resultado da subescala Relações com os Pares em que, considerando o estatuto de risco dos participantes, o género não provocou diferenças significativas no nível de competências de relacionamento com os pares.

Este estudo tem como principal implicação, o facto de ter havido diferenças substanciais nos níveis de competências sociais dos alunos dos dois diferentes grupos, e também o facto da

escala ter sido muito eficaz para classificar os participantes em risco no seu respectivo grupo. Esta descoberta trás uma mais-valia para a literatura do SSBS-2, uma vez que mostra que o instrumento também é eficaz noutro contexto, que não naquele da sua criação.

Outra importante implicação do estudo foi as boas características psicométricas da Escala A e das suas subescalas, tendo em conta as suas elevadas consistências internas e eficácia na distinção dos alunos dos dois grupos. Estes resultados dão seguimento aos resultados dos vários estudos que foram feitos para testar as características psicométricas desta escala (Merrell, 1993; Merrell, 2002; Crowley & Merrell, 2003), o que a torna um instrumento cada vez mais válido e fidedigno. Para além disso, os resultados asseguram a qualidade dos dados recolhidos, no que respeita a validade do critério externo testado neste estudo.

Assim como o estudo apresentou resultados que terão implicações positivas no universo dos instrumentos de avaliação de competências sociais, ela também foi limitada pelo tamanho da amostra, que poderia ter sido maior, uma vez que se tratava de um estudo de adaptação e validação de uma escala. Outra limitação foi o facto de não se ter controlado a idade dos participantes dos dois grupos. Desta forma, sugere-se que futuras investigações considerem uma amostra maior e controlem a variável idade, de forma a garantir que os resultados encontrados sejam mais significantes.

Considere-se também importante que futuramente, num estudo semelhante, seja utilizado o SSBS-2 com as suas duas subescalas em conjunto, para verificar se os resultados encontrados neste estudo se mantêm na mesma direcção.

Em forma de conclusão, pode-se afirmar que a versão portuguesa da Escala de Competências Sociais do SSBS-2 é um instrumento válido, de confiança e útil para caracterizar as competências sociais das crianças e jovens, em contexto escolar, bem como para avaliar programas de desenvolvimento de competências sociais.

6-Referências

- Chandler, L., Lubek, R., & Fowler, S. (1992). Generalization and maintenance of preschool children's social skills: A critical review and analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*, 415-428.
- Chen, X., & French, D. C. (2008). Children's Social Competence in Cultural Context. *Annual Review of Psychology, 59*, 591-616.
- Crowley, S. L., & Merrell, K.W. (2003). The Structure of the School Social Behavior Scales: A Confirmatory Factor Analysis. *Assessment for Affective Instruction, 28*(2), 41-55.
- Emerson, E. N., Crowley, S.L., & Merrell, K. W. (1994). *Convergent Validity of the Social Behavior Scales with the Child Behavior Checklist and Teachers Report Form, 372-380.*
- Demaray, M. K. (1995). Social skills assessment: A comparative evaluation of six published rating Scales. *School Psychology Review, 24* (4), 648-671.
- Junttila, N. Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource Assessment of Children's Social Competence. *Educational & Psychological Measurement, 66*, 874-895.
- Lemos, M. S., & Meneses, H. (2002). A Avaliação da Competência Social: Versão Portuguesa da Forma para Professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18* (3), 267-274.
- Merrell, K. W. (1993). Using Behavior Rating Scales to Assess Social Skills and Antisocial Behavior in School Settings: Development of the Social Behavior Scales. *School Psychology Review, 22*, 115-133.

- Merrell, K. & Caldarella (1999). Social-Behavioral Assessment of At-Risk Early Adolescent Students: Psychometric Characteristics and Validity of a Parent Report Form of the School Social Behavior Scales. *Journal of psychoeducational Assessment*, 17 (1), 36-49.
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of Children's Social Skills: Recent Developments, Best Practices, and New Direction. *Exceptionality*, 9, 3-18.
- Merrell, K. W. (2002). *School Social Behavior Rating Scales* (2ª ed.). Eugene, OR: Assessement-Intervention Resources.
- Michelson, L., Sugai D. P., Wood R. P. & Kazdin A. E. (1983). *Social Skills Assessment and Training with Children*. Ed. Plenum Press, New York.
- Morgan, A. (2003). Assessing and Instructing Social Skills: Preferred Practices and Integration with Academics. Manuscrito não publicado, School of Education, Los Angeles.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2ª ed.). New York: Mc-Graw-Hill.
- Raimundo, R. (2005). *Conflito entre pares e estratégias de coping em crianças e adolescentes, com e sem comportamentos agressivos, em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Raimundo, R., Marques Pinto, A. & Lima, L. (2007, Julho). *Conception and implementation of a social and emotional learning program*. Poster apresentado no 10th European Congress of Psychology, Prague, Czech Republic.
- Raimundo, R., Marques Pinto, A. & Lima, L. (2008). *Concepção, implementação e avaliação de um programa de desenvolvimento de competências sócio-emocionais*.
- Raimundo, R., Marques Pinto, A. & Lima, L. (2008, Julho). *Conception, implementation and evaluation of a social and emotional learning program*.

Raimundo, R., Marques Pinto, A. & Lima, L. (2008, Julho). *Conception, implementation and evaluation of a social and emotional learning program*. Comunicação apresentado no XXIX International Congress of Psychology da IUPsys, Berlin, Germany.

Rush, A. J., (Eds.). (2000-2007). *Handbook of Psychiatric Measures*. (Vols.1-3). Washington, D.C.: American Psychiatric Pub.

Saud, L. F., & Tonelotto, J. M. (2005). Comportamento Social na Escola: Diferenças entre Gêneros e Séries. Retirado em 28 de Novembro de 2007 de <http://pepsic.bvpsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000100005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-8557.

Anexos

Anexo 1 – Carta de apresentação do estudo aos professores

Lisboa, 14 de Abril de 2008

Exmo. Professor

Sou aluna do mestrado de Psicologia Social e das Organizações do ISCTE, venho por este meio solicitar a sua colaboração no estudo destinado à minha tese de mestrado, sob a orientação da Dra. Maria Luísa Lima. O estudo tem por objectivo validar uma escala de competências sociais (Social School Behavior Rating Scale Second Edition – SSBS-2, Merrell, 2003) comparando duas amostras, uma constituída por professores de crianças em risco e outra de professores de crianças que não são consideradas em risco. Daí a solicitação da vossa colaboração para o preenchimento de um questionário de trinta e dois itens de forma a classificarem o comportamento de dois alunos. A escolha dos dois alunos pode ser aleatória e preferencialmente um feminino e outro masculino, entre os 9 e 10 anos.

O preenchimento dos questionários consiste em classificarem o comportamento dos alunos, numa escala de 4 pontos, tendo em consideração os últimos dois meses relativamente à data em que os estiverem a preencher. As respostas dadas serão anónimas e confidenciais, sendo apenas utilizadas para o trabalho científico em curso. Depois de os preencherem, estes serão colocados num envelope selado que será enviado junto com os questionários e enviados para o endereço que está já indicado. Caso deseje, poderá ter acesso aos resultados do estudo.

Se necessitar de mais esclarecimentos sobre o estudo ou sobre o preenchimento do questionário, por favor contacta-me.

Contactos: E-mail – sisimedina@hotmail.com / sisimedina@gmail.com

Telemóvel - 966924167

Agradeço desde já a vossa colaboração.

Atenciosamente,

Elsie Gomes.

Anexo 2 – Versão original do SSBS-2

Identifying Information

Name of student: _____

School: _____

Grade: _____ Age: Years: _____ Months: _____ Sex: Male Female

Name of person completing form: _____

Date form Completed: _____

Relationship of rater to student: _____

After you have completed the *identifying information* section, please rate this student's behavior using all of the items on pages 2 and 3 of this form. Ratings should be based on your observations of this student's behavior **during the past three months**. The rating points after each item are based on the following format:

Never If the student does not exhibit a particular behavior or if you have not had an opportunity to observe a particular behavior, circle 1, which indicates *Never*.

Frequently If the Student often exhibits a particular behavior, circle 5, which indicates *Frequently*.

Sometimes Circle the numbers 2, 3, or 4 (which indicate *Sometimes*) if the student exhibits the behavior somewhere in between the two extreme rating points, based on your judgment of how frequently it occurs. The rating points after each item in the following format.

NEVER	SOMETIMES	FREQUENTLY
1	2 3	4 5

Competências Sociais

I	Scale A	Never	Sometimes			Frequently	Scoring Key
1.	Cooperates with other students	1	2	3	4	5	
2.	Makes appropriate transitions between different activities	1	2	3	4	5	
3.	Completes school work without being reminded	1	2	3	4	5	
4.	Offers help to other students when needed	1	2	3	4	5	
5.	Participates effectively in group discussions and activities	1	2	3	4	5	
6.	Understands problems and needs of other students	1	2	3	4	5	
7.	Remains calm when problems arise	1	2	3	4	5	
8.	Listens to and carries out directions from teachers	1	2	3	4	5	
9.	Invites other students to participate in activities	1	2	3	4	5	
10.	Asks appropriately for clarification of instructions	1	2	3	4	5	
11.	Has skills or abilities that are admired by peers	1	2	3	4	5	
12.	Is accepting of other students	1	2	3	4	5	
13.	Completes school assignments or other tasks independently	1	2	3	4	5	
14.	Completes school assignments on time	1	2	3	4	5	
15.	Will give-in or compromise with peers when appropriate	1	2	3	4	5	
16.	Follows school and classroom rules	1	2	3	4	5	
17.	Behaves appropriately at school	1	2	3	4	5	
18.	Asks for help in an appropriate manner	1	2	3	4	5	
19.	Interacts with a wide variety of peers	1	2	3	4	5	
20.	Produces work of acceptable quality for his/her ability level	1	2	3	4	5	
21.	Is good at initiating or joining conversations with peers	1	2	3	4	5	
22.	Is sensitive to feelings of other students	1	2	3	4	5	
23.	Responds appropriately when corrected by teachers	1	2	3	4	5	
24.	Controls temper when angry	1	2	3	4	5	
25.	Enters appropriately into ongoing activities with peers	1	2	3	4	5	
26.	Nas good leadership skills	1	2	3	4	5	
27.	Adjusts to different behavioral expectations across settings	1	2	3	4	5	
28.	Notices and compliments accomplishments of others	1	2	3	4	5	
29.	Is assertive in an appropriate way when he/she needs to be	1	2	3	4	5	
30.	Is invited by peers to join in activities	1	2	3	4	5	
31.	Shows self-control	1	2	3	4	5	
32.	Is "looked up to" or respected by peers	1	2	3	4	5	
						Totals	

Anexo 2 – Versão portuguesa do SSBS-2

O objectivo deste estudo é o de validar uma escala de comportamento social em jovens adolescentes, “School Social Behavior Scale” (SSBS-2) de Merrell, 1993.

Para colaborar connosco, pedimos-lhe que responda às questões que se seguem e de uma forma sincera, pois a sua participação é muito importante para esta pesquisa.

A tarefa que lhe vamos pedir é a descrição do comportamento de dois alunos **entre os 9 e os 10 anos, que estejam em situação de risco**. As suas respostas permanecerão **confidenciais e anónimas** e não necessita de se identificar.

Por favor pense num aluno ou aluna de 9-10 anos em situação de risco.

Relativamente a este aluno ou aluna, por favor indique:

Qual é a idade deste aluno/a? _____ anos Qual é o seu ano de escolaridade? ____ºano

Qual é o sexo deste aluno/a? Masculino ₁ Feminino ₂

Está a ser acompanhado/a por psicólogo? Sim ₁ Não ₂

Vive com a família? Sim ₁ Não ₂

Classifique os comportamentos deste aluno ou aluna, com base nas suas observações nos últimos dois meses. Por favor, assinale com um círculo o número correspondente ao seu julgamento de quão frequentemente ele ocorre, de acordo com a seguinte escala.

Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Com alguma Frequência	Frequentemente
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
1. Coopera com os outros alunos					
2. Transita entre diferentes actividades de forma apropriada					
3. Completa os trabalhos escolares sem necessidade de ser lembrado(a) disso					
4. Oferece ajuda aos outros alunos quando eles o necessitam					
5. Participa activamente em discussões e actividades de grupo					
6. Compreende os problemas e necessidades dos outros alunos					
7. Permanece calmo(a) quando surgem problemas					
8. Escuta e executa as instruções fornecidas pelos professores					
9. Convida outros alunos a participar nas actividades					
10. Pede clarificação sobre instruções dadas, de forma apropriada					
11. Tem capacidades e habilidades que são admiradas pelos colegas					
12. Aceita os outros alunos					
13. Completa as tarefas, escolares ou outras, de forma independente					
14. Completa as tarefas escolares dentro do tempo determinado					
15. Cede ou chega a um compromisso com os colegas quando necessário					
16. Cumpre as regras da escola e da turma					
17. Comporta-se de forma adequada na escola					
18. Pede ajuda de forma apropriada					
19. Interage com uma grande variedade de colegas					
20. Produz trabalho de qualidade aceitável para o seu nível de competência					
21. É bom a iniciar ou a juntar-se a conversas com os colegas					
22. É sensível aos sentimentos dos outros alunos					
23. Responde de forma apropriada quando é corrigido pelos professores					
24. Controla o seu temperamento quando está zangado(a)					
25. Entra apropriadamente em actividades que já estão a decorrer com os colegas					
26. Tem boas capacidades de liderança					
27. Ajusta-se a diferentes expectativas comportamentais em contextos diversos					
28. Apercebe-se e elogia os feitos dos outros					
29. É assertivo(a) de forma apropriada quando precisa de o ser					
30. É convidado pelos colegas a juntar-se às actividades					
31. Mostra auto-controlo					
32. É admirado(a) ou respeitado(a) pelos colegas					

Anexo 3 – Análise Univariada de Variância: Escala Competências Sociais

Pressupostos

1. As observações dos quatro grupos são independentes entre si
2. Normalidade

H0: As observações dos grupos seguem uma distribuição normal.

Ha: As observações de pelo menos um dos grupos não segue uma distribuição normal.

Quadro 1 e 2: Teste Kolmogorov-Smirnov

Competências Sociais	Estatuto de Risco	Kolmogorov-Smirnov		
		Estatística	df	Sig.
	Sim	,087	40	,200
	Não	,108	39	,200

Competências Sociais	Sexo	Kolmogorov-Smirnov		
		Estatística	df	Sig.
	Feminino	,080	39	,200
	Masculino	,102	40	,200

Tendo em conta os valores de teste K-S e as suas significâncias, não se rejeita a hipótese nula, ou seja os quatro grupos seguem uma distribuição normal.

3. Homogeneidade de variâncias

H0: A variância da variável dependente é igual em ambos os grupos

Ha: A variância da variável dependente não é igual em ambos os grupos

Quadro 3: Teste de Levene

F	df1	df2	Sig.
2,528	3	75	,064

Com um valor de teste $F_{(1,75)} = 2,528$; $p > 0.05$, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, a variância da variável dependente é igual em ambos os grupos.

Quadro 4: Análise univariada de variância do nível de competências Sociais

	Soma Quadrados Tipo III	df	Média Quadrada	F	Sig.
Sexo	4,040	1	4,040	6,401	,014
Estatuto Risco	20,701	1	20,701	32,799	,000
Sexo * Estatuto Risco	,001	1	,001	,001	,970
Erro	47,337	75	,631		
Total	841,006	79			
Total Corrigido	71,857	78			

a R Quadrado = ,341 (R Quadrado Ajustado = ,315)

Anexo 3 – Análise Multivariada de variância: Subescalas

Pressupostos

1. As amostras são independentes
2. Normalidade multivariada

H0: As variáveis dependentes seguem uma distribuição normal

Ha: Pelo menos uma das variáveis dependentes não segue uma distribuição normal

		Relações Pares	Auto-Controlo	Comportamento Académico
Descritivas	N	79	79	79
	Média	3.03	3.22	3.16
	Desvio-Padrão	.983	.982	1.080
Diferenças mais extremas	Absoluto	.049	.083	.144
	Positivo	.049	.083	.144
	Negativo	.046	.069	.098
Kolmogorov-Smirnov		.432	.739	1.283
Significância		.992	.646	.074

Tendo em conta os valores de teste K-S e as suas significâncias, não se rejeita a hipótese nula, ou seja as variáveis dependentes seguem uma distribuição normal.

3. Igualdade das matrizes de variância-covariância em todos os grupos

H0: Existe homogeneidade das matrizes de variância-covariância nos quatro grupos.

Ha: Não existe homogeneidade das matrizes de variância-covariância em pelo menos um dos grupos.

Quadro 5: Teste M de Box

M de Box	21,394
F	1,102
df1	18
df2	19790,898
Sig.	,343

Com um valor de $F_{(18, 19790,898)} = 1,102$; $p > 0,05$, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, as matrizes de variância-covariância são iguais nos 4 grupos.

Quadro 6: Análise multivariada de variância: Subescalas

Variáveis Dependentes		Soma de Quadrados Tipo III	df	Média Quadrada	F	Sig.
Modelo Corrigido	Relações Pares	20,955(a)	3	6,985	9,640	,000
	Auto-Controlo	23,275(b)	3	7,758	11,218	,000
	Comportamento Académico	33,660(c)	3	11,220	14,672	,000
Intercept	Relações Pares	727,802	1	727,802	1004,511	,000
	Auto-Controlo	824,565	1	824,565	1192,261	,000
	Comportamento Académico	792,270	1	792,270	1036,018	,000
Sexo	Relações Pares	2,499	1	2,499	3,449	,067
	Auto-Controlo	5,343	1	5,343	7,725	,007
	Comportamento Académico	5,654	1	5,654	7,394	,008
Estatuto Risco	Relações Pares	18,576	1	18,576	25,638	,000
	Auto-Controlo	18,181	1	18,181	26,288	,000
	Comportamento Académico	28,317	1	28,317	37,029	,000
Sexo * Estatuto Risco	Relações Pares	,024	1	,024	,034	,855
	Auto-Controlo	,021	1	,021	,030	,863
	Comportamento Académico	,000	1	,000	,000	,991
Error	Relações Pares	54,340	75	,725		
	Auto-Controlo	51,870	75	,692		
	Comportamento Académico	57,354	75	,765		
Total	Relações Pares	799,543	79			
	Auto-Controlo	895,237	79			
	Comportamento Académico	878,203	79			
Total Corrigido	Relações Pares	75,295	78			
	Auto-Controlo	75,145	78			
	Comportamento Académico	91,015	78			

a R Quadrado = ,278 (R Quadrado Ajustado = ,249)

b R Quadrado = ,310 (R Quadrado Ajustado = ,282)

c R Quadrado = ,370 (R Quadrado Ajustado = ,345)

Anexo 4 – Curriculum Vitae

**Europass-
Curriculum
Vitae**

**Informação
pessoal**

Apelido(s) / Nome(s) próprio(s)	Gomes Elsie
Morada(s)	Rua Isabel Aboim Inglês, Nº 2, 3º Dto., 2650-333, Alfovelos, Amadora, Portugal
Telemóvel:	966924167
Correio(s) electrónico(s)	sisimedina@hotmail.com ou sisimedina@gmail.com
Nacionalidade	Cabo-verdeana
Data de nascimento	09/09/1985
Sexo	Feminino

**Formação
académica e
profissional**

Datas	Finalista de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações (2007 até actualidade)
Principais disciplinas/competências profissionais	- Psicologia dos Recursos Humanos (análise crítica de um caso real de recrutamento e selecção, análise crítica de um Sistema de avaliação de desempenho, Balanço social e Acordos colectivos) - Psicologia Organizacional - Métodos Avançados de Análise de Dados (SPSS) - Concepção e Avaliação de Projectos
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
Datas	Licenciatura em Psicologia Social e das Organizações (2003 até 2007)
Principais disciplinas/competências profissionais	- Psicologia Social e Organizacional - Questões Aprofundadas de Psicologia Social e Organizacional - Estatística (elaboração de relatórios) - Estatística e Análise de Dados (elaboração de relatórios) - Métodos Avançados de Análise de Dados - Métodos de Investigação Qualitativos - Métodos de Investigação Quantitativos - Técnicas de Diagnóstico e Intervenção (aplicação e cotação de testes)
Designação da qualificação atribuída	Licenciada

**Experiência
profissional**

Datas	Novembro 2007 até Julho 2008
Função ou cargo	Psicóloga

Principais actividades e responsabilidades - Implementação das sessões de um programa de desenvolvimento de competências sociais em crianças
 - Preparação de materiais didácticos para as sessões
 - Inserção de dados para análise estatística no SPSS

Aptidões e competências pessoais

Primeira língua
 Outra(s) língua(s)
 Auto-avaliação
 Nível europeu (*)

Português

Compreensão

Conversa

Escrita

Compreensão oral		Leitura		Interacção oral		Produção oral			
B1	Utilizador independente	B2	Utilizador independente	B1	Utilizador independente	A2	Utilizador elementar	B2	Utilizador independente
B1	Utilizador independente	B2	Utilizador independente	B1	Utilizador independente	A2	Utilizador elementar	B2	Utilizador independente

(*) Nível do Quadro Europeu Comum de Referência (CECR)

Aptidões e competências sociais

- Comunicação interpessoal
 - Trabalho em equipa
 - Escuta activa
 - Capacidade de adaptação

Aptidões e competências de organização

- Método e capacidade de organização

Aptidões e competências informáticas

- Informática na óptica do utilizador: Windows Word, Excel, Power Point, SPSS

Outras aptidões e competências

- Controlo e autodisciplina

Informação adicional

- Estadia legal no país (Autorização de residência)
 - N° Passaporte J016847