

Julho 2025

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Promoção de competências socioemocionais em crianças do pré-escolar: Um estudo de caso

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

LEONOR DIOGO VILELA PINHEIRO

ORIENTAÇÃO

Doutora Mónica Cristina Nogueira Soares



PAULA
FRASSINETTI



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio a ser apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Elaborado por Leonor Diogo Vilela Pinheiro

Sob orientação da Doutora Mónica Nogueira Soares

Porto

2025

Agradecimentos

Termina agora uma etapa bastante exigente deste percurso repleto de desafios, aprendizagens e superações. Apesar de todos os obstáculos presentes nesta jornada, concluo esta fase com o coração cheio e com a certeza de que este sempre foi o meu sonho, prestes a realizar!

Primeiramente quero agradecer à pessoa que sempre me acompanhou em toda a minha vida e neste importante passo não foi diferente, a minha mãe. Não há palavras para cada gesto de apoio e pelo amor incondicional demonstrado, a estes 5 anos nunca seriam concluídos se não fosses tu.

O meu maior agradecimento,

A todo o restante da minha família, que mesmo sem saber estavam no meu subconsciente a ser o combustível para findar esta etapa desafiadora, pai, Ritinha, avós, madrinha, tio e aos meus dois primos Laura e Afonso que são o tesouro da minha vida e que me permitiram descobrir a paixão em cuidar de crianças. Amo-vos.

À orientadora deste relatório, Doutora Mónica Cristina Nogueira Soares, por todo o apoio e pela confiança e incentivo constante. Não posso deixar de referir e agradecer a exigência que me impôs, pois só contribuiu para um melhor resultado final. Posso dizer que foi um ponto de paz em todo este percurso.

A todas as docentes e educadoras cooperantes que permitiram um enorme crescimento da minha parte, devido aos ensinamentos que partilharam e também o meu sincero agradecimento pela confiança que depositaram no meu trabalho e nas propostas que demonstrei. Queria destacar a educadora Ana que me acompanhou na aplicação deste estudo e que permitiu que tudo fosse implementado da melhor forma, priorizando sempre as crianças.

Às minhas duas companheiras de curso, Beatriz e Jéssica que se tornaram sem dúvida amigas para a vida, sempre disponíveis para ajudar nos bons momentos, mas sobretudo, nos piores (e até tivemos bastantes), obrigada por me ensinarem o que é uma amizade verdadeira.

Infinitamente grata por ter chegado até aqui.

Resumo

O desenvolvimento das competências socioemocionais na infância é reconhecido como um contributo essencial para a construção de aprendizagens significativas e para a promoção do bem-estar integral das crianças (CASEL, 2013; Denham et al., 2012). Assim, o presente estudo teve como objetivo analisar o efeito da aplicação de um programa de intervenção socioemocional, desenvolvido especificamente para crianças do pré-escolar, acerca das competências de autoconsciência, autogestão, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável. A metodologia adotada seguiu o desenho da investigação-ação, integrada num estudo de caso, com enfoque qualitativo e recurso complementar a dados quantitativos. A recolha de dados foi realizada através da aplicação da Escala de Avaliação das Competências Socioemocionais (CASEL, 2013; adaptação por Casado et al., 2019), grelhas de observação e análise da satisfação das crianças através de uma escala visual e de auscultação direta. Deste modo, os resultados obtidos evidenciaram progressos nas dimensões de autoconsciência, autogestão e competências relacionais, com melhorias mais moderadas nas competências de consciência social e tomada de decisão responsável. A triangulação das fontes permitiu confirmar a evolução positiva das crianças ao longo das sessões e salientou o papel da aprendizagem lúdica e da escuta ativa na promoção do envolvimento e da satisfação com as atividades. O estudo reforça a importância da integração sistemática da educação socioemocional na prática educativa, destacando ainda a necessidade de programas continuados que permitam o aprofundamento de competências mais complexas e a construção de ambientes educativos emocionalmente seguros.

Palavras-chave: Aprendizagem Socioemocional; Educação Pré-Escolar; Estudo de Caso; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem Lúdica.

Abstract

The development of social and emotional competencies in early childhood is recognized as essential for building meaningful learning experiences and promoting children's overall well-being (CASEL, 2013; Denham et al., 2012). Like this, study aimed to analyze the effect of implementing a social and emotional learning (SEL) intervention program, specifically designed for preschool children, on the competencies of self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making. The methodological framework followed an action-research design, within a case study structure, adopting a qualitative approach complemented by quantitative data. Data collection was conducted using the Social and Emotional Competency Assessment Scale (CASEL, 2013; adapted by Casado et al., 2019), observation grids, and the children's satisfaction assessment through a visual scale and direct consultation. The results revealed progress in self-awareness, self-management, and relationship skills, with more moderate improvements in social awareness and responsible decision-making. The triangulation of sources confirmed the positive evolution of the children's socioemotional skills throughout the sessions and emphasized the role of playful learning and active listening in fostering engagement and satisfaction with the proposed activities. The study reinforces the relevance of systematically integrating socioemotional learning into educational practices and highlights the need for ongoing programs to consolidate more complex competencies and promote emotionally safe educational environments.

Keywords: Social and Emotional Learning; Preschool Education; Case Study; Child Development; Playful Learning.

Índice

Introdução	12
Capítulo I – Enquadramento Teórico	14
 1.1. As emoções e as competências socioemocionais	14
1.1.1. Perspetivas teóricas e classificações das emoções	14
1.1.2. Características das competências socioemocionais	16
1.1.3. A Educação e a Aprendizagem Socioemocional.....	17
1.1.3.1. O modelo CASEL e as suas dimensões	20
1.1.3.1.1. As 5 competências centrais do modelo CASEL	21
1.1.3.2. Benefícios da educação socioemocional na Educação pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico	21
 1.2. Influência do desenvolvimento socioemocional no processo de aprendizagem	22
1.2.1. Relação entre o bem-estar emocional e o rendimento escolar	22
1.2.2. Análise dos documentos curriculares referentes aos níveis de ensino abordados 22	
1.2.3. Impacto das competências socioemocionais nos resultados académicos 23	
 1.3. O papel do educador/professor na promoção de competências socioemocionais	25
1.3.1. Abordagem sistémica e intencional na prática pedagógica.....	25
1.3.2. Modelagem relacional: mediação, empatia e confiança	25

1.3.3. Estratégias diárias de promoção das competências socioemocionais	26
1.3.4. Integração curricular e interdisciplinaridade.....	26
1.4. Programas de promoção socioemocional na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico	27
1.4.1. Características de programas eficazes.....	28
1.4.2. Envolvimento da comunidade escolar e formação de agentes.....	28
1.4.3. Avaliação contínua e instrumentos de monitorização.....	29
1.4.4. Exemplos de programas aplicados em contexto Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico	29
Capítulo II - Caracterização dos contextos e Diagnóstico	31
Capítulo III – Metodologia	34
3.1. Desenho da investigação.....	34
3.1.1 Participantes.....	35
3.1.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	37
3.1.3. Programa de intervenção de Aprendizagem socioemocional	39
3.1.4. Procedimentos de análise de dados.....	42
Capítulo IV – Apresentação e Discussão de Resultados.....	43
4.1. Apresentação de resultados	44
4.2. Discussão dos Resultados	49
Considerações finais	58
Bibliografia	62
Apêndices.....	70

Anexos	93
---------------------	----

Índice de Tabelas

Tabela 1	45
Tabela 2	53

Índice de Apêndices

Apêndice A – Grelha de Observação sobre cada uma das sessões	74
Apêndice B – Consentimento informado destinado aos Encarregados de Educação	75
Apêndice C – Escala Visual de Classificação	73
Apêndice D – Material da 1 ^a Sessão	73
Apêndice E – Realização da 1 ^a Sessão	74
Apêndice F – Material da 2 ^a Sessão	74
Apêndice G – Material da 3 ^a Sessão	75
Apêndice H – Realização da 3 ^a Sessão	76
Apêndice I – Materiais da 4 ^a Sessão	76
Apêndice J – Implementação da 4 ^a Sessão	77
Apêndice K – Materiais da 5 ^a Sessão	78
Apêndice L – Materiais da 7 ^a Sessão	79
Apêndice M – Resultado da 8 ^a sessão	79
Apêndice N – Estrutura de cada sessão do Programa de Intervenção	80
Apêndice O – Junção dos dados obtidos nas Escalas de Avaliação Pré e Pós Teste	84
Apêndice P – Transcrição focus grupo sobre a satisfação das crianças com o programa no final da intervenção	89

Índice de Anexos

Anexo A – Escala de Avaliação das Competências Sociais e Emocionais93

Lista de Siglas e Acrónimos

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

SEL – Social and Emotional Learning

AAP – Associação Americana de Psicologia

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PATHS - Promoting Alternative Thinking Strategies

RULER – Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing and Regulating emotions

APAV – Associação Portuguesa de Apoio à Vítima

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

Introdução

No mundo em que vivemos atualmente, a educação confronta-se com diversas exigências, as quais tem de responder e que, cada vez mais, vão para além da mera aquisição de conhecimentos teóricos. O desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças tem-se demonstrado como um contributo essencial para a aquisição de aprendizagens significativas, bem como para a promoção de um bem-estar integral (CASEL, 2013). Este nível desenvolvimental revela-se, particularmente, relevante nos primeiros anos de escolaridade, nomeadamente em contexto de Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Ambas são fases fundamentais na formação da personalidade, autonomia e ainda na relação com os outros.

Por este motivo, a educação socioemocional é um aspeto que deve ser tido em consideração na escola de hoje, dado que esta visa capacitar as crianças de modo a que sejam capazes de identificar e gerir emoções, estabelecer relações saudáveis, tomar decisões responsáveis e ainda lidar com a frustração, construtivamente. Como é definido pelo Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013), este processo educativo intencional baseia-se em 5 dimensões centrais que serão a base do presente estudo: autoconsciência, autogestão, consciência social, competências relacionais e a tomada de decisão responsável.

Como sabemos a escola, sendo um espaço de convivência e construção de sentido, deve assumir-se promotora ativa desses domínios. Tal como defendem Bacich e Holanda (2020), é necessário “articular os conhecimentos académicos, que não devem ser descartados, com habilidades e competências mais amplas”, permitindo às crianças aplicar em contexto real os saberes adquiridos em contexto escolar. Assim, a aprendizagem deixa de estar centrada exclusivamente no docente ou no currículo, assumindo-se como uma experiência relacional e significativa, centrada no alunos e nas suas consequentes necessidades integrais (Bernardo, 2018).

Neste enquadramento, atentemos ao paradigma da “Escola do Futuro”, onde o papel do educador e do professor torna-se crucial, sendo-lhe atribuída a promoção de práticas pedagógicas que favoreçam ambientes emocionalmente seguras e estimulantes. Tais práticas devem contemplar o desenvolvimento cognitivo, físico, social, linguístico e, sobretudo, emocional, contribuindo para o bem-estar e formação de cidadãos conscientes e resilientes. Como refere Oliveira (2018), é expectável por parte da instituição escolar uma “preparação dos alunos que fortaleça a sua individualidade não só

em conhecimento e habilidades, mas em relação ao caráter e à personalidade para atuar de forma autónoma na sociedade” (p.3).

Ainda que, em eventos recentes, como a pandemia, tenham evidenciado fragilidades emocionais e sociais nas crianças, o principal foco deste documento incide na construção de um programa de intervenção que integre a educação socioemocional como dimensão fundamental do currículo educativo. Reconhecendo que “a infância constitui o melhor momento para o estabelecimento de intervenções preventivas” (Cordeiro, 1982, p. 32), torna-se essencial implementar programas pedagógicos que respondem de forma eficaz às necessidades emocionais dos mais novos.

Tendo em conta todos os fatores abordados anteriormente, o presente documento abordará, numa fase inicial, o enquadramento teórico acerca do tema, que passará pelos conceitos de educação e aprendizagem socioemocional, assim como as competências socioemocionais. Posteriormente, será abordada a influência do desenvolvimento socioemocional na aprendizagem das crianças, assim como o papel do educador e do professor neste processo. Por fim, serão elencados diversos programas de promoção socioemocional em aplicação nas escolas ao nível do ensino pré-escolar e do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Numa parte seguinte será destacada a metodologia de investigação utilizada, tal como, todos os parâmetros incluídos: participantes, objetivos do estudo, método de recolha e análise dos dados, e posteriormente, a discussão dos resultados. Finalmente, o documento terminará com as considerações finais acerca da temática estudada, sendo fundamentada com os anexos correspondentes e com a bibliografia utilizada.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1. As emoções e as competências socioemocionais

Como sabemos, o bem-estar físico e mental da criança deve ser um dos objetivos primordiais a atingir pelos docentes, sobretudo o bem-estar mental e emocional que, na maioria das vezes, é desvalorizado. Se até para um ser humano adulto é complexa a gestão de sentimentos, imaginemos uma criança que tenha de, autonomamente, apreender a gerir algo que, muitas vezes, nem sabe definir.

Neste sentido, o desenvolvimento emocional revela-se essencial no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que está diretamente relacionado com o desempenho escolar dos alunos. Assim, para que a criança alcance um desenvolvimento emocional pleno, é fundamental que aprenda e desenvolva, desde tenra idade, competências socioemocionais. Estas são indispensáveis na educação e na aprendizagem reconhecer, compreender e gerir as suas emoções de forma construtiva e positiva.

No entanto, antes de se iniciar a jornada de aprendizagem socioemocional com a criança, é necessário compreender o que se entende por emoção. Aprofundar este conceito é o primeiro passo para entender como estas se manifestam e influenciam comportamentos. Só desta forma será possível fornecer auxílio à criança na construção de uma base emocional, permitindo um crescimento saudável e equilibrado.

1.1.1. Perspetivas teóricas e classificações das emoções

Se recorremos ao sentido etimológico da palavra “emoção”, verificamos que deriva do latim EMOVERE, isto é, mover algo de dentro para fora ou entrar em contacto com algo. Assim a emoção é associada ao movimento traduzido pelo corpo humano, por exemplo, sabemos que estamos nervosos se sentirmos um “frio na barriga” entre outras reações causadas pelo nosso íntimo. No entanto, existem diversas perspetivas quanto à definição de emoção.

James-Lange considera a emoção como sendo “uma alteração fisiológica provocada pelos estímulos do ambiente e que é transmitida pela percepção sensorial” (Casanova, Sequeira, & Silva, 2009, p. 4). Tardiamente, os cognitivistas vieram a considerar a emoção como uma percepção do ser humano quando exposto a determinada situação e a forma como a entende e comprehende. As emoções são também consideradas como manifestações fisiológicas e psicológicas provenientes de estímulos gerados por situações exteriores ao controlo do ser humano. (ADEIMA, Câmara Municipal de Matosinhos, Mónica Nogueira Soares, 2022, p. 7). Para Olds, Feldman & Papalia (2001),

as emoções são “sentimentos subjectivos, tais como tristeza, alegria e medo, os quais emergem em resposta a situações e experiências, e não expressos através de uma alteração no comportamento.”. Já para Webster-Statton (2019), as emoções “são respostas a estímulos ou situações que afetam profundamente uma pessoa” (Webster-Stratton, 2019, p. 130).

Todas as emoções estão, como visto anteriormente, associadas a um comportamento ou reação. O conceito de “comportamento” não possui uma definição estática, podendo assumir variadas vertentes quando associado a uma área ou contexto específico, mas segundo a ótica da psicologia, o comportamento é uma relação efetuada pela ação do organismo com o ambiente em que este se insere. Por este motivo é possível considerá-lo uma consequência a uma causa, mais especificamente, uma emoção (causa) que converge em um comportamento (consequência) (Botomé, 1980, p. 3).

No desenvolvimento da criança, desde o seu nascimento, onde a mesma começa a contactar com os seus cuidadores e com ambiente externo, originam-se “mecanismos de regulação de afetos”, isto é, quando a criança faz determinada escolha em situações conflituosas. Este mecanismo, futuramente, irá dar origem a autorregulação de emoções que é uma etapa fundamental e crucial para que a criança consiga obter um bom desenvolvimento emocional ao longo da sua vida e, consequentemente, ter um bom desempenho escolar (Miranda, et al., 2020, p. 5).

Existem dois tipos de emoções: as emoções básicas e as emoções secundárias. No que diz respeito às emoções básicas originam-se nos primeiros 3 anos de vida da criança e não são apreendidas, surgindo de forma natural e inatas ao ser humano, consideram-se como emoções primárias: a alegria, a raiva, a surpresa, a tristeza, o medo e o nojo (ADEIMA, Câmara Municipal de Matosinhos, Mónica Nogueira Soares, 2022, p. 8). Já, no que concerne, às emoções secundárias provêm das emoções básicas e da socialização da criança com os outros, desenvolvendo-se a partir dos 3 anos de vida. São consideradas relacionadas com a autoconsciência, ou seja, a capacidade de tomar a consciência dela própria como um ser individual e diferente dos outros, esta fará com que a criança consiga começar a refletir sobre as suas ações e tomar um decisão consoante as normas sociais e os valores culturais da sociedade em que esta inserida. As emoções secundárias são então: a empatia, o ciúme, a vergonha, a culpa e o orgulho (Olds, Feldman, & Papalia, 2001, p. 234).

Tendo em consideração as emoções e consequentes comportamentos resultantes das mesmas podemos inferir que, segundo Olds, Feldman & Papalia (2001), “As reações

emocionais aos acontecimentos e aos indivíduos, as quais estão associadas às percepções cognitivas, constituem um elemento básico de personalidade.” (Olds, Feldman, & Papalia, 2001, p. 234). Ou seja, para além das emoções, o temperamento e a personalidade da criança influenciam o seu desenvolvimento emocional e afetam-se comumente entre si.

A definição de temperamento tem vindo a ser explorada ao longo dos anos, mas assume –se como um “padrão que ocorre precocemente no comportamento observável da criança, que distingue as crianças umas das outras, e que se presume ter uma base biológica.” (Santos, 2015, p. 4), ou seja, uma repetição de comportamentos reativos aquando da exposição da criança a determinada situação e que acaba por distingui-la de outras, tendo em conta a sua biologia. Webster-Stratton (2019) entende por temperamento o comportamento natural e inato e aspetos como o nível de atividade, disposição, grau de intensidade emocional, adaptabilidade, impulsividade e persistência. (Webster-Stratton, 2019, p. 17). Já Olds, Feldman & Papalia (2001), designam temperamento como uma característica inerente ao indivíduo ou à forma reacional como a pessoa aborda determinadas situações. Para além disso, o temperamento é também influenciado por fatores externos a que a criança é sujeito e também pela sua socialização familiar. Ambos os fatores refletem o temperamento, a personalidade e as emoções da criança.

Para Leontiev (1978), a personalidade da criança é uma mudança psicológica que se adapta conforme as relações do indivíduo (Bissoli, 2014, p. 589). De acordo com a Associação Americana de Psicologia (APA), a personalidade caracteriza-se como características individuais na forma de pensar, sentir e agir, conferindo uma identidade ao ser humano. Na maior parte das vezes, o temperamento e a personalidade são encarados com um significado similar, acabando por se assumir a mesma definição para ambos. No entanto, o temperamento distingue-se pelo ato, a reação a algo consoante um padrão de comportamentos, enquanto a personalidade se distingue por características únicas do indivíduo, que mediante relações sociais, normas culturais e valores familiares influenciam o temperamento e comportamento da pessoa.

1.1.2. Características das competências socioemocionais

Antes da especificação concreta sobre em que consistem as competências socioemocionais, importa clarificar a noção pura de competência, que segundo Camara, Guerra e Rodrigues (2007) citado por (Corrêa, 2015) se assume como um “conjunto de qualidades e comportamentos profissionais que mobilizam os conhecimentos técnicos e

permitem agir na solução de problemas”. Isto é, capacidades que ao serem adquiridas mobilizam conhecimentos que permitem resolver problemas de diversas tipologias. Para além disso, as capacidades implicam ainda “a realização de uma tarefa ou atividade e que a sua definição surge relacionada com a avaliação que se faz do resultado obtido, em termos da qualidade da realização e adequação ao esperado” (Direção-Geral da Saúde, 2016, p. 18).

Desta forma assume-se que as competências socioemocionais, tal como o próprio nome evidencia, reúnem capacidades sociais e capacidades emocionais, fazendo com que exista uma inter-relação entre o domínio social, no que diz respeito à relação com o outro e com a sociedade, e o domínio emocional que se refere a dimensões relacionadas com o conhecimento emocional, o modo como expressar as próprias emoções e a sua gestão. Assim, podemos concluir que estas capacidades não são estáticas, encontrando-se sempre em formação durante todo o percurso de vida do ser humano, sendo influenciada pelas alterações do meio social.

1.1.3. A Educação e a Aprendizagem Socioemocional

A educação socioemocional consiste numa prática destinada a crianças e jovens, que assume como principal objetivo, ensinar os mais novos a lidar com as emoções, isto é, saber que estas existem e entender o modo como funcionam, para que, no final, saibam compreender os seus sentimentos e emoções. Já para Motta e Romani (2019), a educação socioemocional “é o processo de adquirir e praticar habilidades de reconhecimento e regulação emocional, de relacionamento interpessoal e de atitudes de cuidado ao outro.” (Motta & Romani, 2019). Desta forma, a inserção das crianças no quotidiano atual será mais fácil e, consequentemente complementará a sua aprendizagem e desenvolvimento, evidenciando o bem-estar da criança. Isto é, a educação socioemocional torna-se a grande área a ser abordada com os mais novos, onde são partilhadas aprendizagens referentes ao desenvolvimento emocional no qual se inserem as competências socioemocionais.

Tendo as perspetivas referidas anteriormente em consideração, a inserção da educação socioemocional nas escolas torna-se inevitável e fundamental no desenvolvimento da criança, contudo, é necessário entender as componentes que incorporam esta área. Desde já, torna-se primordial entender o que é a aprendizagem emocional, diretamente interligada com a educação socioemocional, como o próprio nome sugere.

A aprendizagem socioemocional surge, primordialmente, nos Estados Unidos como Social and Emotional Learning (SEL), que, de acordo com o Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), um modelo de aprendizagem socioemocional para crianças entre o período pré-escolar e o ensino secundário, se define como uma aprendizagem que se baseia nos processos necessários para gerir e compreender emoções, de modo a que a criança consiga manter relacionamentos positivos com os outros, demonstrar empatia e responsabilizar-se pelas suas ações (CASEL, 2013, p. 4).

Desta forma, a aprendizagem socioemocional permite à criança desenvolver competências de caráter social e emocional para que consiga gerir as suas emoções e consequentes comportamentos de forma a atingir uma plenitude no seu bem-estar. Por meio desta aprendizagem e da aquisição das dimensões socioemocionais já abordadas a criança irá conseguir desenvolver-se emocionalmente algo que será benéfico não só pessoalmente, mas também ao nível da aprendizagem.

Por este motivo, o desenvolvimento emocional tem que ser tomado em consideração, visto que, acompanha o indivíduo durante toda a vida, desde que nasce até à vida adulta, tendo implicações em todas as suas fases etárias. Assim, podemos inferir que o “desenvolvimento emocional produz-se desde o nascimento até à adolescência e, neste período, o ambiente escolar exerce uma especial influência”. (ADEIMA, Câmara Municipal de Matosinhos, Mónica Nogueira Soares, 2022, p. 8) Por este motivo, é “fundamental apostar em respostas educativas que fomentem a educação emocional.” (ADEIMA, Câmara Municipal de Matosinhos, Mónica Nogueira Soares, 2022, p. 8).

Para que consigamos entender a indispensabilidade e importância da educação socioemocional precisamos compreender o que é o desenvolvimento socioemocional e o que o mesmo implica. O desenvolvimento socioemocional ou emocional diz respeito à aprendizagem de gestão de emoções, isto é, um processo que permite ao indivíduo gerir as suas emoções da melhor forma.

A gestão de emoções é um processo em que o ser humano comprehende e avalia as próprias emoções, de modo a atingir uma plenitude no seu bem-estar emocional. Obviamente, que a gestão emocional possui diversas influências, como: a personalidade, o temperamento, o ambiente familiar e a própria sociedade. Por este motivo, a gestão de emoções não é algo inato ao indivíduo, ou seja, torna-se “um aspeto do desenvolvimento da criança que não existe à nascença, isto é, que necessita de ser aprendido.” (Webster-Stratton, 2019, p. 131).

No entanto, como sabemos nem sempre está incutido no ambiente escolar a aprendizagem referente ao desenvolvimento socioemocional, mas se é algo que não nasce com a criança como é que é suposto que ela aprenda a fazê-lo. Deste modo, o professor tem um papel fundamental neste quesito, pois pode fazer a diferença na forma como a criança se irá desenvolver futuramente, auxiliando-a na sua gestão de emoções e preparando-a de facto para o mundo real. Todavia o objetivo é ajudar as crianças a controlar o seu comportamento reativo proveniente das emoções e não controlar os sentimentos a criança.

Para ser possível à criança gerir as suas próprias emoções, é necessário que esta saiba regulá-las, controlando-as posteriormente. Assim a regulação emocional é encarada como uma “capacidade demonstrada por cada pessoa de controlar as suas reações emocionais (neurofisiológicas ou bioquímicas, comportamentais ou cognitivas) quando colocada em situações que as possam provocar.” (Webster-Stratton, 2019, p. 131). Quando uma criança sente uma emoção, desde o início da sua vida, muitas vezes, ela não sabe o porquê daquilo nem mesmo o que é, o que a leva a ter uma reação emocional que é encarada, inicialmente como frustração. Webster-Stratton (2019), define três níveis de reações emocionais, a primeira centra-se em reações neurofisiológicas e bioquímicas que incluem respostas provenientes do sistema neurológico autónomo, como: alteração do ritmo cardíaco, respiração alterada, fluxo sanguíneo incerto e secreções hormonais. Podem também verificar-se reações motoras e comportamentais que se exprimem por meio de ações, expressões faciais, choro... Por fim, reações com resposta cognitiva e subjetiva, onde o indivíduo utiliza a linguagem para reagir.

Todas as crianças e pessoas irão reagir emocionalmente de determinada maneira, no entanto, a capacidade de autorregulação é crucial para um bom desenvolvimento socioemocional. Os mais novos nascem com diferentes capacidades de autorregulação fruto de fatores genéticos, mas no período entre os 2 e os 6 anos a regulação emocional que se prevê quase nula começa a amadurecer, tendo em conta que as competências linguísticas adquiridas a partir dos 6 anos facilitam a identificação das emoções não descartando o auxílio do adulto para o fazer (Webster-Stratton, 2019). Nem todas as crianças vão desenvolver a capacidade de autorregulação da mesma maneira, pois a individualidade de cada uma é tida em conta, contudo existem fatores que podem condicionar esta regulação. A maturação neurológica, ou seja, o desenvolvimento do sistema nervoso central pode variar e é indispensável para que seja possível controlar as reações emocionais. O temperamento e possíveis dificuldades de aprendizagem podem

também ter implicações, assim como défices de atenção ou atraso nos domínios linguísticos.

Como já referido anteriormente, o meio de socialização tem também influência esta autorregulação, nomeadamente, a socialização parental e o apoio do meio envolvente, por exemplo, se no seu dia-a-dia a família não conversa abertamente sobre emoções a criança também não vai ter um desenvolvimento favorável a esse nível (Webster-Stratton, 2019). Assim, é necessário atentar a todos estes fatores para que a criança se desenvolva integralmente, principalmente a nível socioemocional.

1.1.3.1. O modelo CASEL e as suas dimensões

Como concluímos anteriormente, a educação socioemocional abrange uma vasta panóplia de noções e práticas que tendem apoiar o desenvolvimento integral da criança. No entanto, devido ao objetivo do presente documento focalizar a promoção das competências socioemocionais em criança de pré-escolar e a consequente implicação destas no desenvolvimento integral e na aprendizagem destas, o presente relatório adotará como referência basilar o modelo SEL, particularmente, o programa CASEL.

O modelo SEL propõe um quadro estruturado e amplamente validado para a promoção das capacidades socioemocionais em ambientes educativos, defendendo que as mesmas são fundamentais para o sucesso escolar das crianças, bem como para o seu bem-estar psicológico.

Desta forma, visa promover programas que desenvolvam dimensões, cognitivas, emocionais e sociais, tendo sido assumido no programa CASEL, 5 competências principais: autoconsciência, autogestão, consciência social, consciência relacional e a tomada de decisão responsável. O modelo defende que estes domínios são essenciais para que a criança obtenha sucesso escolar e, posteriormente um melhor desempenho enquanto cidadão. Não obstante, por meio destas capacidades a criança irá compreender-se melhor, o que fará com que desenvolva uma noção positiva de si mesma que poderá evitar futuros comportamentos disruptivos e de risco. Por este motivo, é com base nestas 5 competências que será elaborado e implementado um programa de intervenção de aprendizagem socioemocional aprofundar na parte metodológica.

1.1.3.1.1. As 5 competências centrais do modelo CASEL

A autoconsciência consiste na capacidade de reconhecer e compreender as próprias emoções, pensamentos e valores, fazendo com que seja perceptível a forma como estes influenciam os comportamentos. Para além disso, inclui o desenvolvimento de uma autoimagem e ainda de uma autoestima saudável. Assim, são identificadas características próprias do ser humano que contribuirão, posteriormente, para a formação da sua identidade (CASEL, 2013).

Já, a autogestão consiste na capacidade de regular e controlar as próprias emoções e pensamentos, de forma eficaz, surtindo efeitos nos comportamentos e na adequabilidade dos mesmos a diversas situações. Isto é, aprender a controlar certos impulsos, gestão da frustração e a gestão da própria motivação para fazer algo (CASEL, 2013).

A consciência social é a capacidade de compreender e respeitar diferentes perspetivas, demonstrando empatia e compaixão, tendo em conta as normas sociais e éticas e a noção de reconhecimento de entidades sociais como, a escola e a comunidade (CASEL, 2013).

As competências relacionais referem-se à capacidade de estabelecer e manter relações saudáveis, cooperativas e de respeito com grupos ou indivíduos, mobilizando aspetos como: a escuta ativa, a colaboração, a negociação e a resolução pacífica de conflitos (CASEL, 2013).

A tomada de decisão responsável concerne na capacidade de realizar escolhas conscientes sobre o próprio comportamento no que diz respeito às interações sociais, tendo em consideração os padrões éticos e as normas sociais (CASEL, 2013).

1.1.3.2. Benefícios da educação socioemocional na Educação pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Deste modo, é possível assegurar que as competências socioemocionais são verdadeiramente indispensáveis para o desenvolvimento humano, nomeadamente, na infância, fase onde a criança constrói as bases do seu funcionamento emocional, social e cognitivo, só assim se tornará possível que esta atinja a plenitude na sua vida escolar e pessoal. Neste sentido, revela-se evidente que a educação socioemocional assume um papel central no desenvolvimento infantil, devendo ser intencionalmente promovida em contextos educativos, particularmente, em Educação Pré-Escolar e em 1º CEB.

De forma geral, a integração de práticas e programas promotores do desenvolvimento socioemocional acarretam diversos aspectos positivos ao percurso pessoal e académico da criança. A promoção do bem-estar emocional e consequente saúde mental da criança é um dos fatores benéficos, tal como a melhoria das relações com os outros, o aumento do envolvimento e da motivação para a aprendizagem formal em sala de aula, a redução de comportamentos disruptivos e ainda a melhoria do desempenho escolar, como veremos no tópico seguinte.

1.2. Influência do desenvolvimento socioemocional no processo de aprendizagem

1.2.1. Relação entre o bem-estar emocional e o rendimento escolar

A educação, no decorrer da História, tem privilegiado predominantemente a aprendizagem cognitiva, isto é, os conhecimentos teóricos em detrimento de outras dimensões do desenvolvimento integral, nomeadamente, a dimensão socioemocional. Porém, a investigação contemporânea demonstra que o bem-estar emocional constitui um pré-requisito crucial para um sucesso nas aprendizagens (OECD, 2015), sendo cada vez mais necessária a ideologia de que, se a criança não se encontrar na plenitude do seu bem-estar emocional, não vai conseguir aprender cognitivamente da melhor forma. Esta perspetiva exige um reajuste, no que compete às práticas educativas em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, período essencial para serem estabelecidas as bases de um desenvolvimento completo.

1.2.2. Análise dos documentos curriculares referentes aos níveis de ensino abordados

A ideologia supramencionada torna-se evidente perante a análise dos dois principais documentos estruturantes desses níveis de ensino, na qual é revelada uma abordagem limitada ao desenvolvimento socioemocional. Como é visível nas Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar, este aspetto é referenciado apenas no âmbito da secção do jogo dramático, defendendo que esta tipologia de jogo “desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social” (Direção-Geral da Educação, 2016, p. 52) da criança. Embora, sejam ressaltados benefícios deste desenvolvimento, como o auxílio na auto descoberta, na extensão da comunicação verbal e não-verbal, na expressão das emoções e ainda na resolução de conflitos, esta perspetiva permanece fragmentada. Ou seja, é retratado que, de facto é benéfico para a criança desenvolver-se a este nível e

como comprovado pelo documento referenciado, contribui massivamente para a aprendizagem da criança, de modo a que esta adquira e complexifique dimensões indispensáveis ao seu crescimento, todavia não é extensível a todo o documento e, consequentemente, a todas as áreas do saber.

Já no que concerne ao 1º Ciclo do Ensino Básico, a situação agrava-se ligeiramente, visto que, não existe sequer uma menção específica ao desenvolvimento socioemocional, somente é mencionado o desenvolvimento como um todo de forma integral, ganhando um maior destaque no documento direcionado à disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Neste é referido que os alunos devem obter uma formação contínua da sua personalidade, refletindo sobre “valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, no sentido de assegurar o seu desenvolvimento cívico equilibrado” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 2).

1.2.3. Impacto das competências socioemocionais nos resultados académicos

Como foi possível observar as menções ao desenvolvimento socioemocional são quase escassas, relativamente a dois dos documentos primordiais na Educação Pré-Escolar e Básica. Todavia, seria benéfico, tanto para as crianças, quanto para os adultos que as acompanham em sala de aula (docentes, educadores ou auxiliares da ação educativa) compreender a importância deste desenvolvimento e das competências que acarreta, bem como o seu contributo ao nível da aprendizagem de conteúdos formais em sala de aula. Isto porque, como é defendido pela Organisation for Economic Co-operation and Development (2015), as capacidades sociais e emocionais torna-se fundamentais no sucesso académico e, simultaneamente, no bem-estar integral da criança, visto que este influencia claramente a aprendizagem dos mesmos (p.14).

Neste sentido, tanto as competências socioemocionais, como a sua aprendizagem tornam-se algo extremamente imprescindível na Educação, nomeadamente, no início do período escolar, visto que, é neste que as crianças adquirem as bases fundamentais para um crescimento integral. Além disso, é neste intervalo temporal que as crianças iniciam a construção da sua identidade, incluindo a identidade emocional (Eisenberg & Raghavan, 2023). A aprendizagem socioemocional, contudo, não deve estar circunscrita ao contexto pré-escolar, carecendo estender-se ao longo de toda a escolaridade obrigatória, dado o papel crucial assumido aquando da concordância com as aprendizagens de caráter cognitivo.

Com a aquisição de competências socioemocionais, tais como: o autoconsciência, a autogestão, a consciência social, as relações interpessoais e a tomada de decisão responsável, a criança irá inevitavelmente adquirir outras capacidades adjacentes, visto que o desenvolvimento socioemocional auxilia na gestão de conflitos, fazendo com que a criança consiga diminuir a sua frustração e a do outro. Na maioria das vezes, este desenvolvimento é obtido por meio da aplicação de programas de aprendizagem destinados aos domínios socioemocionais. Desta forma, é visível que crianças que participam dos respetivos programas, além de conseguirem autorregular-se emocionalmente, geram um melhor ambiente de sala de aula, tornando-as mais propícias à aprendizagem de novos conteúdos. Como é referenciado por Einsernber e Raghavan (2023), a aplicação dos programas de aprendizagem socioemocional causam efeitos positivos nas crianças, particularmente, redução de comportamentos disruptivos, melhoria do envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas propostas em sala de aula e ainda benefícios a longo prazo no que diz respeito ao bem-estar psicológico das crianças. Para além disso, os autores reforçam que estes efeitos são evidenciados dada a plasticidade cognitiva-emocional das crianças em idade escolar, desde o pré-escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

Por este motivo, é passível de se afirmar que, as atitudes positivas provenientes da aprendizagem socioemocional e das suas competências contribuem para a criação de um ambiente educativo seguro, estruturado e propício às aprendizagens. Como afirmam Aksoy e Grsham (2024), o desenvolvimento socioemocional assume um papel central na promoção de uma aprendizagem eficaz, resultando no sucesso escolar das crianças. Não obstante, se este desenvolvimento não for adquirido os mais novos podem demonstrar com maior frequência, dificuldades a nível emocional, fazendo com que possam ter problemas comportamentais, menor motivação, dificuldade de concentração e ainda um baixo desempenho académico. Herrera e Lorenzo (2024) reforçam esta perspetiva, onde o desenvolvimento socioemocional auxilia a compreensão geral das crianças, bem como a regulação das suas emoções, fomentando relações interpessoais de qualidade (Herrera & Lorenzo, 2024).

Apesar da evidência teórica e empírica, o desenvolvimento socioemocional continua a ser frequentemente negligenciado na prática pedagógica, porém não o deveria ser, dado que, a sua indispensabilidade na construção plena do conhecimento (Contreras, et al., 2024). Posto isto, surge a necessidade de implementar práticas educativas que integrem intencionalmente o desenvolvimento socioemocional como eixo estruturante do

currículo. Para isso, o docente titular ou educador responsável assume um papel fundamental neste quesito, nomeadamente, na promoção de um desenvolvimento verdadeiramente integral, inclusivo e orientado para o bem-estar e sucesso das crianças.

1.3. O papel do educador/professor na promoção de competências socioemocionais

1.3.1. Abordagem sistémica e intencional na prática pedagógica

Tendo em conta a relevância que o desenvolvimento socioemocional assume no processo de aprendizagem e, consequentemente, no bem-estar global da criança, torna-se imprescindível compreender o papel de um dos elementos centrais nesta área, o educador e professor, no decorrer desta aprendizagem que deve ser contínua ao longo da vida.

Deste modo, a promoção do desenvolvimento socioemocional na Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico constitui um processo imprescindível nesta fase etária, exigindo uma abordagem sistémica e intencional por parte do profissional de educação. Como defendem Goldschmied e Jackson (2007), a criança atinge com maior facilidade o seu desenvolvimento integral se for exposta a um ambiente seguro, de confiança e suportado pela figura adulta, permitindo-lhe assim a liberdade de ação. A premissa referenciada assenta no reconhecimento de que todo o processo educativo vai além da transmissão de conhecimentos teóricos, o que implica uma relação entre os elementos envolvidos, crianças, educadores/professores e famílias (Ponzio & Pacheco, 2018). Por este motivo, o educador assume um papel multidimensional, onde deve ser mediador e modelo de referência para a criança.

Segundo Spodek e Saracho (1998), as competências docentes, embora possam ser apreendidas, articulam-se, inevitavelmente, com as características e qualidades pessoais inerentes ao profissional de educação. Isto é demonstrado por meio da forma como organiza os ambientes de aprendizagem seguros por exemplo e como potencia cada um dos desenvolvimentos necessários para uma criança saudável e completa. Sem dúvida que esta abordagem contrasta cada vez mais com a ideologia de que o elemento educativo deve apenas reger-se ao modo como ensina o conhecimento, ignorando a importância das dimensões sociais e emocionais ao longo do processo evolutivo da criança.

1.3.2. Modelagem relacional: mediação, empatia e confiança

Tal como já foi referenciado anteriormente, os domínios socioemocionais tendem a ser deixados para segundo plano em favor do saber teórico. Para que seja possível inverter

esta ideologia, torna-se imprescindível atentar à qualidade das relações interpessoais que se estabelecem na ação educativa. Ponzio e Pacheco (2018) afirmam que o desenvolvimento humano ocorre num contexto relacional específico, pelo que a sociabilidade emerge diretamente da experiência afetiva e de confiança proporcionada à criança (Goldschmied & Jackson, 2007). Assim, cabe ao profissional de educação cultivar vínculos de proximidade com os mais novos, alicerçados na empatia, compreensão, confiança mútua e na atenção individualizada - elementos que, de acordo com Webster-Stratton (2017), potenciam significativamente a motivação e predisposição da criança para a aprendizagem.

1.3.3. Estratégias diárias de promoção das competências socioemocionais

Desta forma, um educador/professor competente deve reconhecer que as manifestações comportamentais da criança refletem, não só os seus processos internos, mas também os valores familiares e sociais provenientes das condições contextuais em que estas estão inseridas (Spodek & Saracho, 1998). Neste sentido, o profissional de educação necessita de exercer uma postura mediadora, no que toca ao desenvolvimento socioemocional. Para isso, como defende Denham (2006), o educador/professor deve implementar dinâmicas diárias de forma a promover gradualmente as capacidades socioemocionais. Assim, conversas em grupo são um bom ponto de partida, visto que as crianças conseguem aprender a nomear as emoções e, consequentemente, geri-las autonomamente, por meio da escuta ativa e do apoio constante do profissional de educação. Simultaneamente, a comunicação com as famílias, por meio de registos orais ou escritos acerca dos progressos socioemocionais do educando, é um aspeto que irá favorecer a coerência entre a vivência familiar e o contexto escolar (Spodek & Saracho, 1998).

1.3.4. Integração curricular e interdisciplinaridade

Não obstante, em níveis escolares superiores, particularmente, no 1º Ciclo do Ensino Básico, a intervenção pedagógica do docente pode e deve reger-se em consonância com a abordagem interdisciplinar, promovendo uma integração diversa de saberes e relacionando o desenvolvimento socioemocional. Isto porque, esta perspetiva reforça a ideologia de que as competências socioemocionais não devem ser abordadas isoladamente, e sim incorporadas de modo transversal em qualquer disciplina.

Por meio da interdisciplinaridade, os educadores e professores têm a oportunidade de criar experiências de aprendizagem que interliguem conteúdos curriculares à realidade emocional e social das crianças.

Uma outra estratégia que auxilia o educador/professor, pois favorece o desenvolvimento socioemocional e contribui positivamente para a evolução gradual da criança, é a implementação de programas estruturados que promovam as dimensões socioemocionais, os SEL. Com estes, o docente consegue estabelecer concretamente as competências que o grupo/turma necessita de desenvolver com mais insistência e aquelas que não fazem tanto sentido ser exploradas com tanta profundidade. A longo prazo, para além de atingirem o desenvolvimento socioemocional pleno, as crianças adquirem uma maior motivação e consequente predisposição em aprender novos conteúdos formais e teóricos, o que só acarreta vantagens, tanto para a própria criança, como para o docente/educador.

1.4. Programas de promoção socioemocional na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

A promoção de competências socioemocionais em contexto escolar tem vindo a considerar-se indispensável nas práticas pedagógicas, assumindo-se como um elemento estruturante, sobretudo no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB. Por este motivo, e tal como supramencionado, os programas de promoção das competências socioemocionais são uma estratégia adequada e potenciadora do desenvolvimento socioemocional nas crianças. Assim, estes assumem-se como intervenções sistemáticas e intencionais que transmitem conhecimentos, atitudes e capacidades às crianças, para que estas sejam capazes de identificar e gerir emoções, estabelecer relações positivas e ainda tomar decisões responsáveis. CASEL

Como referido anteriormente, um dos modelos mais abordados em contexto escolar, no que compete à promoção destas dimensões é o CASEL, que define 5 competências base, autoconsciência, autogestão, consciência social, relação interpessoal e tomada de decisão responsável. Desta forma, todo o programa baseado no modelo CASEL cujo é orientado em função da promoção dessas 5 competências, embora sejam promovidas muitas outras, transversalmente. No entanto, não existem apenas programas de promoção de domínios destinados ao desenvolvimento socioemocional. Esta estratégia pode ter

vários enfoques, seja a nível social, emocional, de prevenção de comportamentos, entre outros.

1.4.1. Características de programas eficazes

Deste modo, é necessário atentar às características que tornam um programa de promoção de competências, sejam elas quais forem, um método de sucesso. Estes programas de implementação devem possuir uma vasta fundamentação teórica que demonstre a possível eficácia da sua utilização. Primeiramente, os programas devem basear-se em ideologias conceituadas e em modelos de desenvolvimento reconhecidos internacionalmente, garantindo assim a congruência entre os objetivos do mesmo e as práticas pedagógicas (CASEL, 2013).

Para além disso, de modo a que a aplicabilidade do programa potencie a aprendizagem das crianças, as atividades têm de ser interativas, contextualizadas e adaptadas ao nível de desenvolvimento dos participantes. Conforme é afirmado pela UNESCO (2022), os programas de promoção de capacidades devem oferecer uma panóplia de estratégias dinâmicas, tais como: dramatizações, jogos colaborativos, e exercícios de autorreflexão, que permitam que as crianças desenvolvam o que é pressuposto pelo programa, adquirindo as competências objetivadas. Similarmente, a adequação cultural revela-se um aspeto a atentar, tendo em conta o seu grau determinante no desenvolvimento da criança, desta forma, os conteúdos e exemplos fornecidos pelo programa devem ser ajustados aos valores, línguas e locais de aplicação (Layson et all, 2019).

1.4.2. Envolvimento da comunidade escolar e formação de agentes

Um outro aspeto a ter em consideração é o envolvimento da comunidade escolar, incluindo as famílias e a própria equipa pedagógica, dado ser um fator que agrega sucesso à implementação de um programa de promoção de competências. Segundo Taylor, Oberle, Durlak e Weissberg (2017), programas que integram componentes em contextos variados resultam em ganhos maiores, inclusive no que compete ao sucesso escolar. Paralelamente, a formação continua e o suporte institucional asseguram que os técnicos que aplicam os programas possuam uma base de confiança que auxilie o sucesso da implementação do mesmo.

1.4.3. Avaliação contínua e instrumentos de monitorização

Por fim, a implementação desta estratégia pedagógica requer uma avaliação contínua e sistemática, exigindo a diversificação dos instrumentos de avaliação. Assim, é possível monitorizar a qualidade da aplicabilidade do programa e o seu efeito no desenvolvimento das crianças, verificando se os objetivos do mesmo foram ou não alcançados.

À vista disso, importa explorar alguns programas de promoção de competências que existem e foram aplicados com sucesso entre os dois contextos de ensino em estudo: Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

1.4.4. Exemplos de programas aplicados em contexto Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Como vimos, a crescente importância do desenvolvimento socioemocional das crianças em contexto escolar, tem vindo a motivar a implementação e criação dos programas de intervenção relacionados com estas competências, que tal como supramencionado é um estratégia pedagógica extremamente benéfica. Não obstante, a sua aplicabilidade dá-se, sobretudo na Educação Pré-Escolar e no 1ºCEB, período onde as crianças se encontram numa fase crucial da sua formação pessoal, social e emocional.

Internacionalmente, encontramos programas como o PATHS, o RULER, o Friends for Life e o MindUp que tenham sido aplicados com sucesso em diferentes contextos educativos. Todos estes programas de intervenção desenvolvem várias capacidades, por meio de um conjunto de atividades planeadas e com uma intencionalidade definida. O aspeto comum em todos estes é que se baseiam, na maioria das vezes, no modelo SEL, o qual, como já definido, reconhece cinco domínios principais do desenvolvimento socioemocional.

Já em Portugal, embora mais escassos existem também alguns programas de intervenção que promovam domínios pertencentes ao domínio social e emocional. No caso irão apenas ser abordados dois deles que em termos de estrutura e consequente aplicação, obtiveram bastante sucesso e resultados positivos, fazendo destes dois bons exemplos a ter em conta, o “Hora de Ser” destinado a crianças do pré-escolar e o “DROPI” proposto para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Ambos foram criados para responder às necessidades emocionais e sociais das crianças, promovendo o desenvolvimento de competências essências para o bem-estar e sucesso escolar e onde são aplicadas metodologias ajustadas à realidade curricular educativa nacional.

O programa “Hora de Ser” destina-se a crianças dos 3 aos 6 anos e também as suas famílias e a profissionais educativos. Este focaliza a prevenção da violência sendo composto por 7 módulos, sendo que 5 são independentes entre si e exclusivamente dedicado às crianças e os outros dois são propostos, um para as famílias e o outro para os profissionais da área educativa. Os 5 módulos principais têm ao todo 12 sessões e é acompanhado pelo Manual Hora de Ser, contendo uma parte teórica desenvolvida pela APAV e ainda os materiais necessários para a dinamização das sessões e consequentes atividades, sendo exigido a quem o aplica que tenha uma formação com profissionais da APAV. As principais temáticas abordadas neste programa são o valor do grupo, a igualdade e a diversidade, os relacionamentos positivos, os efeitos da violência e a segurança.

Já o DROPI abrange o seu público alvo, sendo aplicável a crianças do pré-escolar e do 1ºCEB , centrando-se no desenvolvimento emocional e relacional a partir de situações do quotidiano das crianças. Um dos aspetos de destaque neste programa de intervenção é a personagem dropi que foi criada com o intuito de acompanhar as crianças ao longo das sessões, facilitando a identificação durante as atividades. Referente ao 1º CEB, o programa divide-se em três módulos e é composto por 18 sessões que se prevê serem distribuídas ao longo de um ano letivo. Como temas centrais surgem a empatia, a resolução de conflitos, a amizade, a responsabilidade, a autoestima, a autonomia e a organização pessoal.

A relevância destes dois programas de intervenção não reside somente nos resultados positivos que obtêm, mas também na forma como promovem a integração de competências sociais e emocionais na prática pedagógica do dia-a-dia, resultando numa abordagem holística do desenvolvimento da criança.

Capítulo II - Caracterização dos contextos e Diagnóstico

No decorrer dos dois anos de Mestrado, período intimamente relacionado com a realização do presente relatório, foi possível experienciar 4 contextos diferenciados, sendo dois em contexto pré-escolar e os restantes em 1º Ciclo do Ensino Básico. Este abrangeram diferentes instituições da área metropolitana do Porto, permitindo um vasto enriquecimento, no que diz respeito a uma formação diversificada em ambos os contextos educativos.

A primeira experiência decorreu numa instituição de índole privada numa turma do 4º ano do 1º CEB. Esta possui uma oferta educativa desde a creche até ao final do 1ºCEB e integra um agrupamento de média dimensão, tendo um número reduzido de turmas por ano de escolaridade, o que acaba por favorecer um acompanhamento individualizado dos alunos. A comunidade educativa é, maioritariamente composta por famílias de classe média, com níveis de habilitação intermédios e elevados e que possuem uma participação ativa na vida escolar dos seus educandos. O colégio rege-se por práticas educativas que potenciam um desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo dimensões académicas, sociais e espirituais.

A segunda experiência realizou-se numa organização sem fins lucrativos que se dedica à educação em contexto de creche, pré-escolar e 1ºCEB. O estágio deu-se na sala dos 4 anos, num ambiente fortemente estruturado e com práticas baseadas na pedagogia participativa e tendo como mote a valorização do brincar como instrumento de aprendizagem. Esta instituição tem um contexto familiar com médio e elevado nível monetário e sociocultural, apresentando uma reduzida taxa de risco social. Para além disso, esta rege-se segundo metodologias do Movimento da Escola Moderna, Reggio Emilia e no movimento High Scoop, destacando a cadencia para a inovação e modernidade.

A terceira experiência sucedeu numa IPSS, situada num município periférico e destaca-se pela componente de intervenção social, promovendo a inclusão e o apoio a crianças em situação de vulnerabilidade. Importa referir que foi neste contexto que se realizou o estudo a ser abordado no relatório, na sala dos 5 anos, dado que existe uma vasta diversidade cultural e socioeconómica do grupo de crianças, o que faz com que os dados obtidos sejam mais significativos e interessantes de analisar. Dado o contexto da instituição, a mesma exige que sejam implementadas práticas pedagógicas diferenciadas e que priorizem as necessidades individuais das crianças. O estabelecimento tem como

mote a educação para os afetos, dando especial destaque à construção da autoestima e à autorregulação emocional.

A última experiência deste período de formação ocorreu numa escola de carácter público numa turma do 4º ano do 1ºCEB, a mesma integra um agrupamento vertical urbano de grande dimensão com uma oferta educativa do pré-escolar até ao 3º Ciclo. A população escolar apresenta uma vasta heterogeneidade socioeconómica e cultural, existindo um número considerável de alunos que necessitam de apoio socioeducativo. No entanto, a instituição tem vindo a implementar diversos projetos pedagógicos inovadores, garantindo assim a criação de ambientes de aprendizagem seguros, diversificados e pedagogicamente ricos. Como a escola pertence a um grande agrupamento, caracteriza-se pela vasta quantidade de turmas por níveis de ensino, o que em contraste com os restantes contextos abordados, obriga a que os docentes se organizem em maiores equipas de ciclos de estudo, exigindo um número elevado de reuniões e partilha de práticas e formação contínua por parte dos professores.

Tendo em conta a heterogeneidade de todos os contextos referidos e do perfil socioeconómico e cultural dos alunos, denota-se que as realidades são bastante distintas e influenciam diretamente as dinâmicas pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem. O que em termos do tema do relatório foi bastante enriquecedor de que o desenvolvimento socioemocional realmente necessita de ser abordado com mais frequência nestes contextos educativos. As observações sistemáticas realizadas ao longo das experiências de estágio permitiram identificar padrões comportamentais recorrentes que clarificavam níveis onde se deveria intervir, como no caso do desenvolvimento socioemocional.

Em todos os contextos foi possível constatar, com maior ou menor incidência, algumas dificuldades relacionadas com a expressão e identificação das emoções, a gestão de frustrações, a capacidade de escuta e ainda o respeito pelas regras de convivência. Deste modo, as informações recolhidas foram essenciais para justificar e fundamentar o desenho metodológico adotado no presente estudo, baseado numa abordagem de investigação-ação. Este, sem dúvida foi considerado o mais adequado, visto que, além de permitir uma intervenção contextualizada e reflexiva, assegura da mesma forma a interligação entre teoria e prática.

Assim, a síntese destas experiências permitiu concluir que, embora cada contexto tenha a sua especificidade, existe um denominador comum, a necessidade de incorporar de forma estruturada e sistemática a educação socioemocional na rotina pedagógica. Esta

constatação orientou o delineamento das intervenções a implementar, que serão detalhadas no capítulo posterior, onde será apresentado o desenho metodológico.

Capítulo III – Metodologia

3.1. Desenho da investigação

O presente estudo visa analisar a importância da Educação Socioemocional no desenvolvimento integral de crianças do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como a sua influência nos processos de aprendizagem. Estrutura-se em torno da seguinte pergunta de partida: “De que forma a Educação Socioemocional influencia as crianças de contexto pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”.

Considerando os objetivos definidos e o contexto específico de aplicação, a investigação adota uma metodologia predominantemente qualitativa, apoiada num desenho de estudo de caso exploratório. Esta opção metodológica justifica-se pela necessidade de compreender, em profundidade e de forma contextualizada, as experiências, interações e transformações ocorridas num grupo específico de crianças, durante a implementação de um programa de intervenção. Trata-se de um estudo ancorado na realidade educativa concreta, permitindo observar o fenómeno de forma holística, com recurso à triangulação de diferentes fontes de dados.

Em articulação com a lógica do estudo de caso, a abordagem metodológica mobiliza princípios da investigação-ação, dado que o processo se desenvolve a partir da experiência prática e integra momentos contínuos de reflexão e reajuste das estratégias. Tal como defendido por Lewin (citado por Esteves & Azevedo, 1998) e por Silva e Pinto (1986), a investigação-ação estabelece uma relação dialética entre a teoria e a prática, favorecendo a melhoria das intervenções em contexto real.

Neste estudo, foi desenvolvido e aplicado um Programa de Intervenção em Aprendizagem Socioemocional, estruturado em cinco módulos e oito sessões, com aplicação exclusiva em contexto pré-escolar. As sessões foram desenhadas com base nas cinco competências socioemocionais propostas pelo modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2013), e integraram metodologias ativas, experiências lúdicas e instrumentos avaliativos adequados à faixa etária.

A recolha de dados assenta numa estratégia de triangulação metodológica, a qual visa assegurar a validade interna dos resultados pela convergência de diferentes fontes. Foram utilizados os seguintes instrumentos: (i) Escala de Avaliação de Competências Sociais e Emocionais (Casado et al., 2019), aplicada em dois momentos (pré e pós-teste), (ii) grelhas de observação sistemática adaptadas aos objetivos de cada sessão, (iii) escala visual de satisfação das crianças, e (iv) registos de expressões espontâneas, organizados

em notas de campo e transcrições. Esta triangulação permitiu captar dimensões tanto quantitativas como qualitativas do impacto da intervenção, reforçando a credibilidade dos dados obtidos.

A abordagem qualitativa adotada assume que a realidade educativa deve ser interpretada à luz das percepções, vivências e interações dos participantes, considerando a influência do contexto e do investigador no processo de construção do conhecimento (Gunther, 2006). Neste sentido, e tal como proposto por Mayring (2002, citado por Gunther, 2006), a escolha do estudo de caso possibilita a análise em profundidade de situações complexas e pouco exploradas, favorecendo a compreensão dinâmica dos efeitos da intervenção socioemocional.

3.1.1 Participantes

O grupo de participantes deste estudo foi constituído por 22 crianças, integradas numa sala do pré-escolar frequentada na totalidade por 26 crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. A média de idades foi de aproximadamente 5,04 anos, sendo o grupo composto por treze rapazes e nove raparigas. A seleção dos participantes ocorreu por amostragem de conveniência, em função da acessibilidade proporcionada pelo contexto de estágio da estagiária responsável pela implementação da intervenção. O critério previamente abordado permitiu acompanhar de forma contínua e aprofundada o desenvolvimento das crianças participantes, bem como observar os efeitos diretos da aplicação do Programa de Intervenção de Aprendizagem Socioemocional no grupo.

O grupo apresenta diversidade nas experiências individuais e familiares, sendo relevante salientar a presença de uma criança com défice cognitivo diagnosticado, uma criança institucionalizada e uma criança acolhida por uma família de acolhimento. Estas situações específicas introduzem elementos importantes para a compreensão das respostas diferenciadas das crianças ao programa de intervenção, permitindo observar o modo como as variáveis relacionadas com trajetórias de vida e contextos familiares distintos podem influenciar o desenvolvimento das capacidades socioemocionais trabalhadas.

À vista disso, e contextualizando o ambiente, a intervenção decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com resposta mista, abrangendo valências sociais e privadas. Este enquadramento proporcionou um ambiente educativo com diversidade sociocultural, possibilitando a observação de crianças provenientes de

diferentes condições socioeconómicas e permitindo acompanhar dinâmicas naturais e espontâneas no grupo. Desta forma, a interação entre crianças de contextos distintos contribuiu para o enriquecimento das vivências socioemocionais promovidas durante as sessões.

Importa referir que a participação no estudo foi precedida da obtenção de consentimento informado por parte dos Encarregados de Educação (ver Apêndice B) de todas as crianças envolvidas, assegurando que os princípios éticos e deontológicos foram integralmente cumpridos. A autorização formal da direção da instituição foi igualmente obtida, garantindo o enquadramento institucional necessário para o desenvolvimento da investigação. Ao longo de todo o processo, foram respeitados os direitos das crianças, assegurando a confidencialidade dos dados recolhidos, a utilização exclusiva para fins académicos e a salvaguarda do bem-estar dos participantes, sendo-lhes assegurada a possibilidade de interromper a participação no estudo em qualquer momento, sem qualquer implicação negativa.

Salienta-se ainda que o envolvimento contínuo da estagiária com o grupo, decorrente da sua prática letiva regular, permitiu criar um ambiente de confiança mútua, condição essencial para o sucesso da intervenção. Esta proximidade facilitou a recolha de dados em situações naturais e espontâneas, conferindo autenticidade às observações e permitindo uma monitorização rigorosa e contextualizada das respostas das crianças ao programa. O conhecimento aprofundado do grupo por parte da estagiária constituiu um fator facilitador na adaptação das atividades propostas às necessidades emergentes e às características específicas das crianças, assegurando a pertinência e a eficácia das estratégias aplicadas no âmbito da intervenção socioemocional.

Antes do início da implementação do programa de intervenção, foi obtido o consentimento informado dos Encarregados de Educação das crianças participantes (ver Apêndice B), através da entrega de uma declaração formal. Este documento apresentava, de forma clara e acessível, os objetivos da investigação, as atividades previstas, os procedimentos de recolha de dados e a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos, conforme os princípios éticos recomendados para a investigação em contextos educativos (Creswell & Creswell, 2018). O consentimento informado assegurou, ainda, que a participação das crianças era totalmente voluntária, podendo os Encarregados de Educação optar por não autorizar ou retirar a autorização a qualquer momento, sem prejuízo para as crianças. O documento contemplava igualmente a utilização de registos escritos e fotográficos para fins exclusivamente científicos,

garantindo que nenhuma criança seria identificável em qualquer publicação ou apresentação decorrente da investigação.

3.1.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

A seleção dos instrumentos de recolha de dados no presente estudo fundamentou-se na necessidade de garantir uma triangulação metodológica que permitisse uma análise consistente e aprofundada das competências socioemocionais das crianças. Por este motivo foram utilizados instrumentos de natureza quantitativa e qualitativa, cuidadosamente articulados para captar as dimensões visadas pelo programa de intervenção e para monitorizar a evolução dos participantes ao longo das diferentes fases do estudo.

A Escala de Avaliação das Competências Sociais e Emocionais (CASEL, 2013; adaptação por Casado et al., 2019), (ver Anexo A) desenvolvida no âmbito do modelo CASEL e adaptada para o contexto português por Casado et al. (2019), constituiu o principal instrumento quantitativo. A aplicação desta escala foi realizada pelo dinamizador, que acompanhou de forma sistemática o desempenho das crianças, com recurso à versão de heteroavaliação. Esta escolha deveu-se ao facto de as crianças em idade pré-escolar não reunirem as condições necessárias para procederem a uma autoavaliação escrita adequada. A escala inclui um total de vinte itens, organizados em cinco domínios correspondentes às dimensões socioemocionais delineadas pelo modelo CASEL: autoconsciência, autogestão, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável. Cada domínio integra quatro indicadores comportamentais, avaliados numa escala de frequência de quatro pontos (1 - raramente, 2 - ocasionalmente, 3 - frequentemente, 4 - quase sempre), acrescida da possibilidade de assinalar "não aplicável" quando a observação direta não fosse viável.

A grelha de observação utilizadas neste estudo foi concebida de forma personalizada (ver Apêndice A), atendendo às especificidades das competências socioemocionais alvo do programa de intervenção. Estas grelhas foram estruturadas para registar de forma sistemática e contínua os comportamentos e capacidades demonstradas pelas crianças ao longo das diferentes sessões. Cada coluna da grelha corresponde a uma competência socioemocional ou comportamento específico associado a cada uma das sete sessões desenvolvidas no programa, permitindo uma avaliação sequencial e contextualizada dos progressos individuais.

A primeira coluna da grelha é destinada à identificação dos participantes. As colunas seguintes organizam-se de acordo com os objetivos específicos de cada sessão, incluindo descrições claras sobre o que se pretende observar, tais como, a compreensão das emoções, a justificação de escolhas, a identificação e nomeação de emoções, a capacidade de análise emocional, o planeamento de respostas em situações de alteração emocional, a consciência do impacto das ações nos outros, a autorregulação, a escuta ativa, a empatia, a expressão de comportamentos de cuidado, a tomada de decisão e a assunção de responsabilidade. Esta organização proporciona uma análise sistematizada, permitindo a monitorização rigorosa do desenvolvimento das competências visadas. O registo foi efetuado com base numa escala de três categorias: "C" (consegue), "CD" (consegue com dificuldade) e "NC" (não consegue). Esta escala assegura uma avaliação objetiva, possibilitando captar as diferenças sutis entre as crianças que demonstram um domínio consolidado da competência e aquelas que revelam ainda dificuldades ou ausência de aquisição. Assim, o preenchimento das grelhas foi realizado em tempo real, durante as atividades, o que assegurou a recolha de dados imediata e minimizou a possibilidade de omissões ou erros de memória.

A grelha de observação (ver Apêndice A) desenvolvida para este estudo integrou indicadores específicos e diretamente alinhados com os objetivos de cada sessão, proporcionando um acompanhamento sistemático da progressão individual das crianças, bem como a análise transversal por sessão e por competência. Deste modo, cada comportamento foi avaliado através da escala tridimensional, supramencionada, permitindo observar com detalhe as variações no desempenho ao longo do tempo. Este formato possibilitou ainda a identificação de padrões de desenvolvimento, dificuldades persistentes e progressos consistentes, proporcionando uma base para a análise dos dados e para a triangulação com as informações recolhidas nas notas de campo, nas escalas de avaliação (ver Anexo A) e no *feedback* das crianças.

O desenho da grelha facilitou o acompanhamento da intervenção e a análise posterior dos dados, uma vez que a disposição tabular das competências, sessões e indicadores permite uma organização clara e uma comparação imediata entre momentos e participantes. Este instrumento revelou-se, assim, fundamental para a obtenção de dados fiáveis, sistemáticos e adequados aos objetivos da investigação. O modelo completo da grelha utilizada pode ser consultado no Apêndice A.

As notas de campo constituíram um complemento fundamental às grelhas de observação, proporcionando um registo descritivo e reflexivo das interações,

comportamentos e reações das crianças ao longo das atividades desenvolvidas. Os registos de campo foram realizados de forma sistemática e contínua, privilegiando situações significativas e episódios reveladores das dimensões socioemocionais em análise. Esta estratégia permitiu uma leitura interpretativa mais rica dos fenómenos observados, bem como a identificação de padrões e tendências emergentes no decorrer da intervenção.

Para além de uma espécie de grupo de discussão no final do programa para debater com as crianças os seus níveis de satisfação com a intervenção, foi também utilizada uma escala visual de satisfação (ver Apêndice C), permitindo às crianças expressar, de forma simples e imediata, o seu nível de agrado relativamente a cada sessão do programa. Esta escala baseou-se na apresentação de três ícones representativos de estados emocionais (muito satisfeito, indiferente e pouco satisfeito), assegurando a compreensão por parte das crianças participantes. Deste modo, o preenchimento da escala era realizado de forma anónima ao final de cada sessão, favorecendo a honestidade das respostas.

Todos os dados recolhidos foram posteriormente sujeitos a uma análise de conteúdo, com o objetivo de organizar, categorizar e interpretar as informações provenientes das diferentes fontes. Este procedimento permitiu cruzar os dados quantitativos e qualitativos de forma rigorosa, assegurando uma abordagem triangulada que reforçou a validade e a credibilidade das conclusões obtidas no estudo.

3.1.3. Programa de intervenção de Aprendizagem socioemocional

O presente estudo incluiu, como etapa central do procedimento metodológico, a implementação de um Programa de Intervenção de Aprendizagem Socioemocional, especificamente desenvolvido para o contexto da investigação. Este programa foi concebido de acordo com os princípios definidos pelo modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), abordando as cinco competências socioemocionais estruturantes: autoconsciência, autorregulação, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável. A operacionalização do programa teve como referência a metodologia lúdico-didática, integrando atividades interativas e dinâmicas de grupo que favoreceram a participação ativa das crianças.

A intervenção decorreu ao longo de oito sessões, organizadas em cinco módulos progressivos. O Módulo 0 correspondeu à introdução do programa e ao diagnóstico inicial, enquanto os módulos subsequentes se centraram no desenvolvimento gradual das

capacidades socioemocionais, conforme apresentado na Tabela 1. O último módulo foi dedicado à avaliação final, incluindo a recolha de feedback das crianças.

Tabela 1 - Organização do Programa de Intervenção

Módulos	Sessão	Atividade	Duração
0	1	O meu coração...	15-20 min.
	2	Quem sou eu?	10-15 min.
1	3	O que é que sinto?	10-15 min.
	4	Regular até os males espantar!	
2	5	Como será que o meu amigo se sente?	10-15 min.
	6	Relacionamentos positivos	
3	7	Isto ou aquilo?	10-15 min.
4	8	A nossa opinião...	10-15 min.

Cada sessão foi desenvolvida com objetivos específicos, materiais adequados e dinâmicas que promoveram a reflexão individual e a interação entre pares. A primeira sessão, intitulada "O meu coração", teve como propósito introduzir o programa e explorar as diferentes emoções que as crianças reconhecem em si próprias, através da leitura do livro "No meu coração pequenino" de Jo Witek, seguida da atividade de representação gráfica dos sentimentos. Esta sessão proporcionou um primeiro contacto com os conceitos essenciais a desenvolver nas sessões seguintes (ver Apêndice D e Apêndice E).

A segunda sessão, "Quem sou eu?", focou-se na identificação de características pessoais e interesses individuais, utilizando um dado com perguntas que incentivaram a partilha oral e a construção de uma autoimagem positiva (ver Apêndice F).

Na terceira sessão, "O que é que sinto?", as crianças foram convidadas a reconhecer e nomear emoções básicas, associando expressões faciais a situações concretas, promovendo uma compreensão mais precisa da ligação entre emoções e contextos (ver Apêndice G e Apêndice H).

A quarta sessão, "Regular até os males espantar", introduziu a estratégia PRAIA (Para, Respira, Analisa, Identifica e Acalma), orientando as crianças no desenvolvimento de competências de autorregulação emocional. O dinamizador apresentou as etapas da estratégia com recurso a cartões ilustrativos, permitindo que as crianças experimentassem a aplicação prática da técnica em grupo, com apoio da pulseira da regulação como elemento facilitador (ver Apêndice I e Apêndice J).

Na quinta sessão, "Como será que o meu amigo se sente?", o foco recaiu sobre a empatia e a consciência social, explorando o impacto do comportamento individual no outro. As crianças foram incentivadas a dramatizar situações apresentadas em cartões e a refletir sobre possíveis respostas empáticas. O grupo avaliou as propostas dos colegas com recurso a placas de concordância ou discordância, estimulando a capacidade de argumentação e a reflexão crítica (ver Apêndice K).

A sexta sessão, "Relacionamentos positivos", foi dedicada ao fortalecimento das competências relacionais. Através de um jogo de movimento com cores associadas a comportamentos positivos, as crianças praticaram elogios e manifestações de cuidado entre pares, seguidas de um momento de partilha em grupo sobre as emoções experienciadas durante a atividade.

Na sétima sessão, "Isto ou aquilo?", as crianças tomaram decisões entre duas opções, posicionando-se fisicamente em diferentes zonas da sala de acordo com as suas preferências. Esta atividade promoveu a expressão da opinião individual e o respeito pelas escolhas dos colegas, facilitando a aprendizagem da tomada de decisão responsável (ver Apêndice L).

A oitava e última sessão, "A nossa opinião", assumiu um carácter de síntese e avaliação, na qual as crianças foram convidadas a selecionar palavras que melhor representassem a experiência vivida ao longo das sessões. As palavras escolhidas foram registadas em cartolina e afixadas na sala como memória coletiva do percurso realizado (ver Apêndice M). Neste momento, foi ainda aplicada uma escala visual de satisfação, preenchida anonimamente pelas crianças, permitindo recolher de forma espontânea as suas percepções sobre cada sessão (ver Apêndice C).

Ao longo de todas as sessões, foram utilizadas uma grelha de observação estruturada para registar a evolução das crianças em relação aos objetivos definidos (ver Apêndice A). Adicionalmente, as crianças tiveram a oportunidade de expressar a sua satisfação no final de cada sessão através da escala visual, assegurando uma participação livre e sem constrangimentos. A aplicação das atividades seguiu uma calendarização

previamente articulada com a instituição de acolhimento e foi conduzida pela estagiária responsável, cuja presença regular no contexto educativo contribuiu para a criação de um ambiente seguro e de confiança. Para além disso, o desenvolvimento das sessões foi acompanhado de registo sistemáticos, que integraram a análise subsequente, garantindo a consistência e a fiabilidade dos dados recolhidos. No Apêndice N, poderá ser consultada uma apresentação mais sistematizada das sessões.

3.1.4. Procedimentos de análise de dados

A análise de conteúdo constitui o procedimento central de tratamento dos dados recolhidos no presente estudo, dada a sua adequação ao paradigma qualitativo e à natureza exploratória da investigação. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas metodológicas que visam a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das mensagens, permitindo inferir conhecimentos relevantes sobre o contexto da comunicação. Esta abordagem metodológica é compatível com os objetivos do presente estudo, pois possibilita a análise sistematizada de dados provenientes de diferentes fontes, incluindo escalas de caracterização, registo de observação, notas de campo, e níveis de satisfação das crianças.

A análise de dados será realizada a partir dos documentos produzidos durante o desenvolvimento do programa de intervenção. Inclui-se, neste conjunto, a grelha de observação (ver Apêndice A) preenchida pelo dinamizador aquando a implementação de cada sessão, a caracterização dos participantes com uma escala antes e depois do programa (ver Anexo A), as notas de campo elaboradas com base na observação participante ao longo de todo o processo e a recolha dos níveis de participação.

A definição das categorias de análise resultou de um processo orientado por uma leitura dos registos recolhidos e com base nos referenciais teóricos que sustentam o estudo. Nesta etapa, foram organizadas categorias que refletem as dimensões do modelo CASEL, permitindo uma análise coerente e alinhada com os constructos operacionais da investigação. Assim, as categorias definidas incluem: a autoconsciência, a autorregulação, a consciência social, as competências relacionais e a tomada de decisão responsável. Para cada uma destas categorias, foram definidos subcritérios específicos que orientaram a codificação e a interpretação dos dados, garantindo a fidelidade conceptual e a coerência metodológica.

Paralelamente à análise qualitativa, os dados quantitativos obtidos através da escala de avaliação de competências socioemocionais foram tratados através de uma

análise descritiva, com o objetivo de identificar variações entre os momentos de pré-teste e pós-teste. A comparação dos resultados foi realizada a partir da análise da frequência das respostas atribuídas aos diferentes itens da escala, de forma a aferir alterações perceptíveis no comportamento das crianças relativamente aos domínios avaliados. Esta análise descritiva contribuiu para complementar e reforçar as evidências emergentes da análise qualitativa, conferindo maior robustez ao estudo e favorecendo a triangulação dos dados.

A triangulação dos dados recolhidos neste estudo inscreve-se na lógica metodológica do estudo de caso, que se caracteriza pela análise mais aprofundada de um fenómeno em contexto natural, permitindo a integração de diferentes fontes de evidência (Yin, 2014). O estudo de caso, ao privilegiar uma abordagem descritiva e exploratória centrada num grupo específico de crianças em contexto pré-escolar, possibilita a construção de uma compreensão integrada dos processos de desenvolvimento socioemocional em estudo. Tal como defendido por Stake (1995), o estudo de caso permite capturar a complexidade das situações educativas, não procurando generalizações estatísticas, mas sim uma análise detalhada das dinâmicas particulares observadas.

Neste sentido, a triangulação dos dados provenientes da Escala de Avaliação das Competências Sociais e Emocionais, das grelhas de observação, da auscultação direta das crianças e da escala visual de satisfação visa reforçar a validade interna da investigação, através da convergência e complementaridade das informações obtidas, conforme é recomendado na literatura sobre investigação qualitativa (Denzin, 1978; Yin, 2014).

Durante todo o processo de análise, foram respeitados os princípios éticos e de rigor científico, garantindo-se a confidencialidade dos dados e a integridade das interpretações realizadas. Deste modo, a análise de conteúdo permitiu, estruturar uma leitura aprofundada dos efeitos do programa nas diferentes dimensões socioemocionais, bem como compreender as dinâmicas relacionais e as implicações pedagógicas decorrentes da intervenção desenvolvida. Este procedimento assegurou a obtenção de conclusões sólidas e alinhadas com os objetivos da investigação.

Capítulo IV – Apresentação e Discussão de Resultados

Esta secção do relatório de estágio destina-se à apresentação dos resultados obtidos ao longo do estudo, com base na análise de diferentes fontes de dados que, em conjunto, permitem uma compreensão do efeito do Programa de Intervenção de

Aprendizagem Socioemocional nas crianças participantes. Tendo em consideração o desenho metodológico e os objetivos traçados, a recolha de dados foi operacionalizada através de quatro instrumentos distintos: a Escala de Avaliação das Competências Sociais e Emocionais (CASEL, 2013; adaptação por Casado et al., 2019) (ver Anexo A), a grelha proveniente da aplicabilidade da escala antes a pós cada sessão (ver Apêndice O), a grelha de observação final sobre o cumprimento dos objetivos pressupostos para cada tópico pré-definido em cada sessão (ver Apêndice A) e os níveis de satisfação manifestados pelas crianças no final de cada sessão (ver tabela 2). Estes instrumentos, de natureza complementar, foram selecionados, de forma a possibilitar uma triangulação metodológica rigorosa e a assegurar a fiabilidade da informação recolhida, respeitando o princípio da convergência de dados a partir de diferentes perspetivas e momentos da intervenção. Paralelamente, as notas de campo registadas durante todo o processo assumiram um papel relevante enquanto suporte contextual e descritivo, proporcionando elementos adicionais que sustentam a compreensão das dinâmicas observadas e enriquecem a análise qualitativa dos resultados.

4.1. Apresentação de resultados

A apresentação dos resultados será organizada por fonte de recolha, permitindo uma exposição sequencial e objetiva dos resultados obtidos, sem avançar, nesta fase, para a respetiva interpretação, que será aprofundada no tópico subsequente.

A aplicação da Escala de Avaliação das Competências Sociais e Emocionais (CASEL, 2013; adaptação por Casado et al., 2019) permitiu recolher dados comparativos entre os momentos de pré-teste e pós-teste, possibilitando a análise das alterações observadas nas crianças ao longo da implementação do Programa de Intervenção. Os resultados foram organizados por domínio, de acordo com as cinco competências definidas pelo modelo CASEL, conforme pode ser consultado no Apêndice O.

Ao analisar a tabela referida anteriormente, conclui-se que, no domínio da Autoconsciência, foi registado que 64% das crianças demonstraram melhorias no conforto e espontaneidade na partilha de sentimentos de forma culturalmente apropriada. As restantes 36% mantiveram-se no nível de desenvolvimento identificado no momento inicial. Relativamente à compreensão dos seus próprios pontos fortes e fracos, 36% das crianças apresentaram progressos, enquanto 64% mantiveram-se inalteradas. Quanto à capacidade de explicitar os motivos das suas ações ou palavras, foi observada uma melhoria em 50% das crianças, permanecendo a outra metade no nível previamente registado. Já, no que se refere à expressão de sentimentos ajustados às situações, verificou-se um padrão semelhante, com 50% das crianças a demonstrar evolução e 50% a manterem-se estáveis.

Na competência de Autogestão, o controlo do comportamento em situações de frustração ou entusiasmo melhorou em 55% das crianças, enquanto 45% não apresentaram alterações. A aceitação de situações que não correspondem às suas expectativas evoluiu em 64% dos participantes, mantendo-se nos restantes 36%. Relativamente à reação das crianças quando corrigidas pelos adultos, 55% evidenciaram melhorias na resposta construtiva, com 45% a manterem os padrões anteriores. No que diz respeito à permanência na tarefa em contextos de distração, 36% das crianças apresentaram progressos, enquanto 64% mantiveram o mesmo nível. É relevante referir que, apesar desta estabilidade, os valores registados para a maioria das crianças se situavam, já no momento inicial, em níveis considerados médios a elevados na escala utilizada.

No domínio da Consciência Social, os resultados apontam para menores variações face aos níveis iniciais. Apenas 14% das crianças evidenciaram evolução na capacidade de responder com empatia a situações em que outras pessoas demonstravam estar chateadas, com os restantes 86% a manterem os comportamentos previamente identificados. No que se refere ao reconhecimento e respeito pelos pontos de vista dos outros, 41% das crianças registaram melhorias e 59% mantiveram os níveis anteriormente observados. Já, no item referente ao respeito pela propriedade de terceiros, apenas 9% das crianças apresentaram evolução, permanecendo 91% com o mesmo padrão de comportamento, ainda que, neste caso, os níveis iniciais se situassem entre os valores intermédios e elevados da escala. Relativamente à capacidade de reparar e elogiar conquistas alheias, apenas 14% das crianças demonstraram progressos, com a maioria (86%) a manter os mesmos níveis de desempenho observados no momento pré-teste.

Os resultados associados à Competência Relacional demonstraram uma evolução mais consistente. No que diz respeito à colaboração e ao trabalho em grupo, 55% das crianças evidenciaram melhorias, enquanto 45% mantiveram os níveis anteriormente registados. Relativamente à integração nas atividades de grupo sem dificuldades, 59% das crianças apresentaram evolução e 41% mantiveram-se estáveis. Na capacidade de resolução construtiva de conflitos, 64% das crianças melhoraram o seu desempenho, enquanto 36% se mantiveram no mesmo nível. No item que avalia a qualidade das interações com outros adultos, verificou-se uma manutenção generalizada dos níveis elevados já observados no momento inicial.

No domínio da Tomada de Decisão Responsável, 45% das crianças demonstraram melhorias na capacidade de distinguir entre o certo e o errado, enquanto 55% mantiveram os níveis iniciais. A assunção de responsabilidade pelas próprias ações registou progressos em 59% das crianças, com os restantes 41% a manterem os comportamentos previamente observados. Quanto à resposta adequada à pressão negativa dos pares, 45% das crianças apresentaram evolução, com 55% a manterem-se nos níveis iniciais. Relativamente ao cumprimento das regras contextuais, 41% das crianças melhoraram e 59% mantiveram-se estáveis.

À vista disso, a análise dos regtos da grelha de observação, realizada ao longo das oito sessões do programa de intervenção, evidencia um progresso contínuo nas capacidades socioemocionais avaliadas. Considerando os 22 participantes, foram registadas 286 ocorrências classificadas como “consegue”, 186 ocorrências como “consegue com dificuldade” e 36 ocorrências como “não consegue” no final da intervenção, distribuídas pelos diferentes indicadores.

Na competência "compreende as suas emoções e sentimentos", 64% das crianças (14 participantes) atingiram o nível “consegue” na última sessão, enquanto 36% (8 participantes) se mantiveram no nível “consegue com dificuldade”. No indicador “compreende o porquê de determinada escolha”, 59% (13 participantes) demonstraram competência consolidada e 41% (9 participantes) apresentaram ainda alguma dificuldade. Relativamente à "identificação e nomeação de emoções", 77% (17 participantes) foram capazes de realizar esta tarefa autonomamente, ao passo que 23% (5 participantes) mantiveram um desempenho intermédio.

No que se refere à capacidade de "analisar o que sente", 55% (12 participantes) evoluíram para o nível “consegue”, enquanto 45% (10 participantes) permaneceram no nível “consegue com dificuldade”. A utilização da estratégia PRAIA, operacionalizada

no indicador "pensa no que fazer caso esteja alterado emocionalmente", registou 50% (11 participantes) no nível "consegue" e 50% (11 participantes) no nível intermédio. Quanto à "compreensão de que as suas ações influenciam o que os outros sentem", observou-se que 41% (9 participantes) atingiram o nível "consegue", enquanto 59% (13 participantes) mantiveram-se no nível "consegue com dificuldade".

Na dimensão do "autocontrolo", 68% (15 participantes) demonstraram competências consolidadas, contrastando com 32% (7 participantes) que ainda apresentaram dificuldade. Relativamente à "escuta atenta dos outros", 82% (18 participantes) evidenciaram bom desempenho e 18% (4 participantes) registaram dificuldades residuais. O indicador "atenção aos sentimentos dos outros" revelou uma distribuição mais equilibrada, com 59% (13 participantes) a alcançar o nível "consegue" e 41% (9 participantes) a manterem-se no nível intermédio.

Na competência "expressa comportamentos carinhosos com os colegas", os dados mostraram que 77% (17 participantes) realizaram a tarefa com sucesso, enquanto 23% (5 participantes) mantiveram dificuldade. Na "capacidade de tomar decisões", 91% (20 participantes) apresentaram autonomia consolidada e apenas 9% (2 participantes) demonstraram dificuldade. No indicador "pensar antes de tomar uma decisão", 86% (19 participantes) atingiram o nível mais elevado e 14% (3 participantes) permaneceram com dificuldade. Por fim, na "responsabilização pelas próprias decisões", 82% (18 participantes) demonstraram competência consolidada e 18% (4 participantes) registaram desempenhos intermédios.

A avaliação da satisfação das crianças com cada sessão do programa de intervenção foi realizada no final de cada sessão através de uma escala visual (ver Apêndice C) composta por três ícones representativos de estados emocionais: o primeiro ícone correspondia a um estado de "muito satisfeito", o segundo a "indiferente" e o terceiro a "pouco satisfeito". Esta metodologia tentou garantir que as crianças, mesmo com limitações no domínio da linguagem escrita, pudessem expressar de forma acessível o seu nível de satisfação com as atividades desenvolvidas. Assim, os resultados indicam que a maioria das crianças selecionou consistentemente o ícone correspondente ao estado de "muito satisfeito" ao longo das oito sessões.

Na primeira sessão, 21 das 22 crianças manifestaram satisfação elevada, uma criança sentiu-se indiferente e nenhuma criança expressou insatisfação. Na segunda sessão, 15 crianças registaram-se como "muito satisfeitas", seis como "indiferentes" e uma criança escolheu o ícone de "pouco satisfeita". Na terceira e quarta sessões, a

totalidade das crianças (22) indicou estar "muito satisfeita", sem qualquer registo de indiferença ou insatisfação. Na quinta sessão, observou-se uma maior dispersão nas respostas: 10 crianças declararam estar "muito satisfeitas", 10 manifestaram-se "indiferentes" e duas assinalaram o ícone de "pouco satisfeitas". Este resultado poderá estar associado ao tipo de atividade desenvolvida ou ao nível de complexidade emocional exigido pela dinâmica da sessão. A sexta sessão apresentou novamente um aumento da satisfação, com 21 crianças a selecionar o ícone de maior agrado, uma a demonstrar indiferença e nenhuma a manifestar insatisfação. Na sétima sessão, 15 crianças registaram-se como "muito satisfeitas", cinco como "indiferentes" e duas como "pouco satisfeitas". Finalmente, na oitava e última sessão, todas as crianças (22) indicaram novamente o maior nível de satisfação, sem qualquer registo nas categorias de "indiferente" ou "pouco satisfeito".

Tabela 2

Escala Visual

Escala	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6	Sessão 7	Sessão 8
	21	15	22	22	10	21	15	22
	1	6	0	0	10	1	5	0
	0	1	0	0	2	0	2	0

De forma a complementar a análise da satisfação das crianças, também foram recolhidos registos orais das crianças no final das 8 sessões de intervenção, no sentido de auscultar diretamente as suas percepções sobre as atividades desenvolvidas. As interações foram gravadas em pequenos grupos e transcritas, proporcionando um outro olhar sobre os níveis de satisfação e de envolvimento emocional experienciados pelas crianças ao longo do programa (ver transcrição no Apêndice P). O diálogo iniciou-se com a solicitação das suas opiniões acerca das sessões realizadas, nomeadamente as dinâmicas das emoções, o uso das pulseiras, a atividade do livro "No meu coração pequenino" e o desenho do coração.

As crianças expressaram o seu apreço pelas atividades. Quando questionadas sobre o que acharam, respostas como "*Incrível*", "*Gostei muito*" e "*Amei*" foram referidas.

No decorrer da conversa, uma das crianças sintetizou a sua experiência dizendo "*Coração*", destacando simbolicamente a atividade do livro e a ligação emocional que estabeleceu. Quando incentivados a explicar melhor, foi referido que "*foi um dia muito fixe*" e "*foi muito lindo*", demonstrando satisfação geral com a intervenção. Noutra interação, as crianças relembraram as atividades das emoções, das pulseiras e do livro, reafirmando a memória afetiva associada às dinâmicas propostas. Uma das crianças mencionou que "não gostou um pouco", associando a sua experiência à tristeza vivida durante a atividade, o que também evidencia a expressão autêntica das suas emoções e a criação de um espaço seguro para a partilha de sentimentos. Durante este momento, surgiram comentários como "eu adorei" e "adorei, adorei, adorei", manifestando uma forte adesão emocional ao programa. Ao serem questionadas sobre as emoções trabalhadas, algumas crianças referiram "tristeza", "raiva" e "eu comecei a chorar", o que evidencia que as atividades permitiram o reconhecimento e a verbalização de emoções complexas, promovendo a sua expressão e reflexão. Ainda assim, o tom final das interações foi positivo, com a maioria a afirmar que gostou das sessões, enquanto o grupo se preparava para encerrar a atividade com uma dança em conjunto, sugerindo um clima de integração e de celebração do percurso realizado.

4.2. Discussão dos Resultados

A secção de discussão dos resultados tem como objetivo estabelecer uma ponte entre os dados obtidos e as evidências científicas previamente apresentadas, permitindo a interpretação crítica dos efeitos do programa de intervenção socioemocional aplicado em contexto pré-escolar. Ao longo desta análise, serão discutidos os resultados provenientes das quatro fontes de recolha de dados, a Escala de Avaliação das Competências Socioemocionais (CASEL, 2013; adaptação por Casado et al., 2019) (ver Anexo A) grelha de observação (ver Apêndice A e Apêndice O), os níveis de satisfação das crianças (consultar tabela 2) em articulação com as perspetivas teóricas e empíricas identificadas na revisão de literatura. Esta abordagem permite compreender, com maior profundidade, de que forma a intervenção contribuiu para o desenvolvimento socioemocional das crianças e quais os aspetos que requerem continuidade ou ajustamento em futuras práticas pedagógicas.

A análise dos resultados obtidos a partir da Escala de Avaliação das Competências Socioemocionais (CASEL, 2013; adaptação por Casado et al., 2019) evidencia efeitos diferenciados nas várias dimensões trabalhadas. Iniciando pela competência de autoconsciência, os resultados evidenciam progressos relevantes na mesma. Antes da intervenção, as crianças apresentavam dificuldades em reconhecer e partilhar sentimentos, bem como em compreender as suas próprias características pessoais, como pontos fortes e fracos. Após a implementação do programa, 64% das crianças demonstraram uma melhoria na partilha de sentimentos e 36% mantiveram-se no nível inicial, o que está em consonância com a perspetiva de Motta e Romani (2019), que defendem que a educação socioemocional contribui para o desenvolvimento da capacidade de expressar e compreender as emoções. Relativamente à compreensão dos próprios pontos fortes e fracos, 36% das crianças evoluíram, um resultado que, embora positivo, sugere que esta é uma dimensão que requer um trabalho contínuo e mais aprofundado, como já referido por Vieira et al. (2021), que alertam para a complexidade do desenvolvimento da autoconsciência nesta faixa etária. Ainda neste domínio, 50% das crianças evidenciaram melhorias na explicação das suas ações e na adequação das emoções às situações, o que reforça a importância de programas que promovam a reflexão sobre o comportamento e as emoções, conforme enfatizado por Goldschmied e Jackson (2007).

No que diz respeito à autogestão, os resultados indicaram melhorias. A gestão emocional, que inicialmente se apresentou como um desafio para o grupo, registou uma melhoria em 55% das crianças no controlo do comportamento face à frustração ou entusiasmo. Esta evolução corrobora os estudos de Webster-Stratton (2017), que sublinha a eficácia das estratégias explícitas de regulação emocional no apoio ao desenvolvimento da autorregulação das crianças. A aceitação de situações adversas, como quando as coisas não ocorrem conforme o desejado, apresentou progressos em 64% das crianças, alinhando-se com os contributos de Denham et al. (2012), que defendem que o desenvolvimento da autogestão está fortemente relacionado com o reforço de estratégias de coping adaptativas. Adicionalmente, 55% das crianças evidenciaram uma melhoria na aceitação de correções dos adultos, indicando um progresso na forma como lidam com o feedback, tal como apontado por Webster-Stratton (2017). Por outro lado, a permanência na tarefa demonstrou evolução em 36% das crianças, embora a maioria já apresentasse níveis satisfatórios desde o início, o que é consistente com os estudos de Taylor et al.

(2017) sobre a influência da aprendizagem socioemocional na persistência e concentração.

A competência de consciência social apresentou resultados mais discretos. No que concerne à resposta empática a situações de tristeza ou frustração de outros, apenas 14% das crianças melhoraram, o que confirma as conclusões de Vieira et al. (2021) sobre a dificuldade de promover a empatia em idades precoces, sendo esta uma competência que requer abordagens mais prolongadas e intencionais. No que diz respeito as opiniões dos colegas, 41% das crianças evoluíram e 59% mantiveram-se, sendo este resultado consistente com os dados obtidos por Batista et al. (2022), que indicam que o desenvolvimento do respeito pela diferença pode ser estimulado de forma eficaz quando trabalhado em contexto grupal. Quanto ao respeito pela propriedade alheia, apenas 9% das crianças demonstraram melhoria, um dado que converge com os resultados de Cavallo et al. (2023), que defendem a necessidade de estratégias de reforço para consolidar este comportamento. O reconhecimento das conquistas dos outros e a prática do elogio permaneceram praticamente inalterados, com apenas 14% de melhoria, resultado que reforça a necessidade de explorar metodologias mais específicas para promover o reconhecimento positivo entre pares, tal como sugerido por Herrera e Lorenzo (2024).

No domínio das competências relacionais, as crianças evidenciaram progressos na colaboração e integração em grupo, o que confirma os benefícios do trabalho coletivo na promoção da participação ativa e da socialização (Taylor et al., 2017). Contudo, a evolução na resolução construtiva de conflitos foi mais moderada, apontando para a necessidade de reforçar estratégias específicas, como role-play e dramatizações, que potenciem o desenvolvimento desta competência, conforme sugerido por Denham et al. (2012).

Por fim, a competência de tomada de decisão responsável registou progressos, ainda que ligeiros, na distinção entre comportamentos adequados e inadequados e na assunção de responsabilidade pelos próprios atos. Estes resultados estão alinhados com os contributos de Cavallo et al. (2023) e Herrera e Lorenzo (2024), que indicam que estas capacidades requerem um trabalho continuado e que os efeitos das intervenções socioemocionais tendem a consolidar-se progressivamente. No que respeita à resistência à pressão negativa dos pares, as melhorias foram pouco expressivas, o que pode sugerir a necessidade de integrar estratégias adicionais no programa futuro para reforçar esta competência. Relativamente ao cumprimento das regras sociais e éticas, os níveis iniciais eram já satisfatórios e mantiveram-se, reforçando a ideia de que esta competência pode

estar mais enraizada no grupo desde o contexto familiar ou institucional prévio, conforme referem Batista et al. (2022).

Em síntese, a análise destes resultados, especificamente, permite concluir que o programa de intervenção contribuiu positivamente para o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças participantes, embora com diferentes níveis de eficácia entre as dimensões trabalhadas. A autoconsciência e a autogestão apresentaram evoluções mais evidentes, enquanto a consciência social e a tomada de decisão responsável mostraram-se mais resistentes à mudança, requerendo, por isso, ajustamentos futuros na intervenção. Os dados obtidos confirmam o papel da aprendizagem socioemocional na educação pré-escolar, como já assinalado por Taylor et al., 2017; Denham et al., 2012; Webster-Stratton, 2017, e apontam para a necessidade de programas prolongados e de reforço contínuo para consolidar as competências mais complexas.

A análise dos registos provenientes das grelhas de observação (ver Apêndice O) permite confirmar a evolução positiva das capacidades socioemocionais das crianças participantes ao longo do programa de intervenção, evidenciando um processo gradual e cumulativo. Estes dados corroboram a importância da avaliação processual e da monitorização contínua no âmbito das metodologias participativas, tal como defendido por Cunha, Neves e Pinheiro (2014), que reconhecem as grelhas como instrumentos eficazes na recolha de dados imediatos e na captação de variações sutis de comportamento.

As observações realizadas ao longo das sessões indicam que, apesar de dificuldades iniciais em áreas como o autoconsciência e a tomada de decisão, a maioria das crianças demonstrou progressos consistentes. Este resultado está em consonância com as conclusões de Santos et al. (2020), que destacam a eficácia de programas sistemáticos na promoção das competências de autorregulação e autoconsciência em crianças de idade pré-escolar. A progressão dos participantes, evidenciada nas grelhas, também se alinha com a perspetiva de Denham (2006), que sublinha a importância da prática repetida, em contextos significativos, para o desenvolvimento de capacidades socioemocionais de forma consolidada.

Os dados observados nas grelhas (ver Apêndice O) reforçam igualmente a ideia de que a aprendizagem socioemocional é um processo dinâmico que requer tempo e continuidade, tal como sugerem Zins e Elias (2006), que defendem que o reforço das competências sociais e emocionais necessita de intervenções sustentadas e adaptadas ao

ritmo individual das crianças. Nas sessões iniciais, as dificuldades em reconhecer e nomear emoções, bem como em justificar escolhas e comportamentos, são compatíveis com o desenvolvimento típico das crianças nesta faixa etária, tal como descrito por CASEL (2020), sendo natural que estas dimensões se consolidem gradualmente através de intervenções práticas e sistematizadas. O desenvolvimento observado na capacidade de escutar e interagir de forma positiva com os colegas reforça a importância das dinâmicas de grupo e das práticas cooperativas como estratégias eficazes de aprendizagem socioemocional, como evidenciado nos trabalhos de Carvalho, Amann e Almeida (2016), que salientam o impacto positivo da aprendizagem colaborativa na construção de ambientes educativos emocionalmente seguros.

Apesar dos progressos generalizados, os dados sugerem que algumas dimensões, como a compreensão da influência das próprias ações nos sentimentos dos outros e a capacidade de prestar atenção sistemática às emoções alheias, mantêm-se como áreas de desenvolvimento prioritário, evidenciando que estas competências exigem um investimento continuado e possivelmente estratégias pedagógicas diferenciadas, tal como defendido por Payton et al. (2000), que alertam para a necessidade de intervenções mais prolongadas para o desenvolvimento da empatia e da consciência social.

A análise das percepções das crianças recolhidas no final da intervenção, por via da auscultação direta (ver Apêndice P), permitiu compreender de forma mais aprofundada o efeito emocional e a aceitação das atividades propostas. Os discursos revelaram um elevado nível de satisfação, sendo recorrentes expressões de agrado como “amei”, “gostei muito” e “foi incrível”, o que sugere que o programa foi experienciado pelas crianças como uma vivência positiva e envolvente. Estas manifestações de entusiasmo estão alinhadas com as propostas de Elias et al. (1997), que sublinham a importância de ambientes de aprendizagem emocionalmente seguros e motivadores na promoção do desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar. A referência espontânea às atividades específicas, como o livro "No meu coração pequenino" e as pulseiras das emoções, evidencia a capacidade de retenção e identificação com os conteúdos trabalhados, o que está em consonância com a literatura que destaca a eficácia das metodologias lúdicas e das estratégias visuais na educação socioemocional de crianças (Denham & Burton, 2003; Lopes et al., 2021). A valorização destas atividades pelas crianças sugere que os recursos utilizados foram apropriados para a sua faixa etária, facilitando a compreensão e a operacionalização das competências socioemocionais abordadas.

Importa ainda salientar que, apesar da predominância de comentários positivos, uma das crianças verbalizou não ter gostado de um momento específico por ter experimentado tristeza. Este dado, longe de ser interpretado como um indicador negativo, reforça a ideia de que o programa proporcionou um espaço legítimo para a expressão emocional autêntica, condição essencial para o desenvolvimento da autoconsciência e da capacidade de gestão emocional (CASEL, 2013; Greenberg et al., 2003). O relato desta experiência confirma que o contexto da intervenção permitiu o reconhecimento e a aceitação de emoções socialmente percebidas como desconfortáveis, o que é fundamental para o desenvolvimento de capacidades de autorregulação emocional (Denham et al., 2012).

Outro aspecto relevante foi a capacidade demonstrada pelas crianças em recordar as emoções trabalhadas, nomeadamente a tristeza e a raiva, o que corrobora a eficácia da metodologia ao nível da identificação e nomeação das emoções, aspectos fundamentais para a construção da autoconsciência emocional (Denham et al., 2003). A satisfação demonstrada pelas crianças ao longo do processo, bem como o envolvimento ativo nas atividades de grupo, sugere que o programa não só contribuiu para o desenvolvimento das competências socioemocionais, como também foi promotor de bem-estar e de experiências educativas positivas, aspectos destacados por Greenberg et al. (2003) como determinantes para a eficácia da aprendizagem socioemocional.

A análise dos dados recolhidos através da escala visual de satisfação (ver tabela 2) permite afirmar que as crianças manifestaram, de forma consistente, elevados níveis de agrado relativamente às sessões do programa. A satisfação reiterada pode ter contribuído para a manutenção do envolvimento e para a predisposição favorável à aprendizagem ao longo da intervenção. Estes dados sugerem que o formato lúdico e a adequação das atividades ao nível etário das crianças foram aspectos potenciadores do sucesso metodológico, tal como defendem Durlak et al. (2011) no âmbito dos programas socioemocionais eficazes.

Assim, os resultados obtidos a partir da auscultação das crianças e da escala visual reforçam, assim, a pertinência das abordagens propostas no programa e sublinham a necessidade de integrar momentos de escuta ativa das crianças como recurso metodológico essencial em futuras investigações nesta área. Conforme defendido por Lopes et al. (2021), a voz das crianças constitui um contributo fundamental para a validação dos processos educativos, permitindo ajustar as intervenções às suas reais necessidades e interesses.

Assim, e resumindo os principais resultados, a triangulação dos dados recolhidos a partir das quatro fontes permitiu aprofundar a compreensão sobre os efeitos do programa de intervenção, garantindo uma análise mais robusta. Esta integração metodológica permitiu validar os resultados através da convergência entre diferentes perspetivas, conforme defendido por Denzin (1978), para quem a triangulação reforça a validade e a credibilidade dos estudos qualitativos.

A análise da Escala de Avaliação das Competências Sociais e Emocionais (CASEL, 2013; adaptação por Casado et al., 2019) (ver Anexo A) evidenciou progressos relevantes nas dimensões de autoconsciência e autogestão, o que foi corroborado pelos registos sistemáticos das grelhas de observação. Nas sessões iniciais, as crianças demonstraram dificuldades na partilha e identificação das próprias emoções, o que é consistente com o perfil de desenvolvimento descrito por Denham (2006) e Webster-Stratton (2017), que reconhecem estas dificuldades como comuns na idade pré-escolar. No entanto, os dados observacionais evidenciaram melhorias progressivas a partir da quarta sessão, especialmente na partilha emocional e na capacidade de explicar o comportamento, o que confirma os dados quantitativos recolhidos pela escala.

A dimensão da autogestão apresentou uma melhoria sustentada tanto na Escala de Avaliação como nas grelhas de observação, (ver Apêndice A), particularmente na aceitação das regras e das correções dos adultos. Este resultado reforça a importância das estratégias sistemáticas de autorregulação, tal como destacado por Denham et al. (2012) e Taylor et al. (2017). A evolução observada ao longo das sessões revelou-se mais consistente nas competências associadas à autogestão, quando comparadas com a consciência social, o que foi igualmente relatado por Santos et al. (2020) e reforçado pelos resultados do estudo de Calderón Calderón (2024), que evidenciam que a autorregulação emocional pode ser mais responsiva a intervenções de curta duração do que domínios relacionados com a empatia e a consciência social.

A análise das grelhas de observação (ver Apêndice A e Apêndice O) permitiu ainda captar variações subtis, como a progressiva melhoria na escuta ativa e na capacidade de trabalhar em conjunto, aspectos também identificados nas manifestações espontâneas das crianças durante a auscultação final. A satisfação verbalizada pelas crianças relativamente às atividades realizadas, em especial as que envolviam dinâmicas de grupo e objetos concretos como a pulseira da regulação, corrobora os benefícios das metodologias lúdicas e interativas destacadas na literatura recente (Denham & Burton, 2003; Lopes et al., 2021).

A triangulação com a escala visual de satisfação (ver tabela 2) revelou níveis consistentes de agrado ao longo das sessões, com percentuais elevados de respostas positivas, reforçando a adesão das crianças ao programa. Este dado é particularmente relevante, dado que um ambiente emocionalmente seguro e de bem-estar é apontado como um facilitador essencial para o desenvolvimento socioemocional (Greenberg et al., 2003; Elias et al., 1997). O envolvimento ativo das crianças nas sessões e a expressão verbal de contentamento, acompanhada de níveis elevados de satisfação visual, reforçam a adequação metodológica das atividades propostas e a sua eficácia no contexto pré-escolar, tal como sublinhado por Durlak et al. (2011) e corroborado por Aksoy e Gresham (2024), que destacam que intervenções com elevada aceitação por parte das crianças tendem a produzir melhores resultados socioemocionais.

A convergência entre os dados recolhidos através das diferentes fontes é igualmente visível na identificação das dimensões mais resistentes à mudança. A empatia e o elogio das conquistas dos outros mantiveram-se como áreas menos desenvolvidas, tanto na escala de avaliação como nas grelhas de observação. Esta limitação foi verbalizada por algumas crianças, que referiram com menor frequência atividades relacionadas com a valorização dos colegas, o que aponta para a necessidade de reforçar estas dimensões em futuras intervenções. Estes resultados estão em consonância com o que é apresentado por Vieira et al. (2021) e Herrera e Lorenzo (2024), que defendem que a promoção da empatia requer programas prolongados e estratégias diferenciadas, especialmente em grupos com trajetórias familiares e institucionais mais complexas. Embora algumas crianças tenham mantido dificuldades em prestar atenção às emoções alheias, o grupo demonstrou uma progressiva melhoria na participação, na concentração e na partilha emocional ao longo das sessões. Estes dados reforçam a importância da monitorização contínua e da adaptação das intervenções ao ritmo e características do grupo, conforme sublinhado por Zins e Elias (2006) e por Eisenberg e Raghavan (2024), que destacam o valor das intervenções que combinam estrutura, flexibilidade e continuidade.

Em síntese, a triangulação das quatro fontes permitiu confirmar um efeito positivo do programa, evidenciando uma convergência nos resultados que apontam para um efeito positivo na autoconsciência, na autogestão e nas competências relacionais. Não obstante, as dificuldades persistentes na consciência social e na tomada de decisão responsável apontam para a necessidade de desenvolver futuras intervenções mais prolongadas e com estratégias mais intensivas, tal como evidenciado em outros estudos da literatura

científica contemporânea. Esta discussão reafirma a importância de programas de aprendizagem socioemocional em contexto de educação pré-escolar, quando adequadamente adaptados às especificidades das crianças e ao ambiente educativo onde são implementados.

Considerações finais

As considerações finais deste estudo consolidam a reflexão acerca da relevância da aprendizagem socioemocional no contexto da educação pré-escolar, reafirmando o contributo da intervenção desenvolvida para a promoção de competências fundamentais no desenvolvimento integral das crianças e a pertinência do mesmo na integração de práticas educativas centradas na promoção destas capacidades. O presente trabalho teve como principal objetivo avaliar os efeitos de um programa de intervenção socioemocional, estruturado em cinco módulos baseados no modelo CASEL e aplicado a um grupo de crianças do ensino pré-escolar, através de um estudo de caso com enquadramento metodológico de investigação-ação.

O que com, a análise dos dados recolhidos através de múltiplas fontes distintas permitiu evidenciar uma evolução positiva na maioria das competências avaliadas. Em particular, observaram-se melhorias evidentes nas dimensões de autoconsciência e autogestão, nomeadamente, na partilha e identificação de sentimentos, na explicação das próprias ações e na capacidade de gerir emoções em situações de frustração e entusiasmo. Os resultados sugerem igualmente melhorias no desenvolvimento da consciência social e das competências relacionais, ainda que com menor expressividade, confirmando a complexidade que estas dimensões assumem na fase da educação pré-escolar e a necessidade de estratégias mais prolongadas e específicas para consolidar aspectos como a empatia e o reconhecimento das conquistas dos outros. Por sua vez, a tomada de decisão responsável apresentou progressos discretos, reforçando a necessidade de continuidade da exploração desta competência em abordagens futuras, particularmente, que favoreçam a responsabilização e a resistência à pressão dos pares.

A estruturação do programa de intervenção em cinco módulos sequenciais, revelou-se adequada e ajustada às necessidades do grupo. Assim como, o módulo introdutório, possibilitou a aproximação das crianças ao tema das emoções e promoveu o diagnóstico inicial. Já o segundo módulo, dedicado ao desenvolvimento da autoconsciência e da autogestão, representou um momento central da intervenção, uma vez que se registaram avanços consistentes na identificação das emoções, no uso da estratégia PRAIA e da aplicação da pulseira, como técnicas de autorregulação bastante apreciadas e funcionais com as crianças. O terceiro módulo, que integrou a consciência social e as competências relacionais, revelou-se mais desafiante, evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas e de maior duração para estimular a empatia e o respeito pelo outro. O quarto módulo, dedicado à tomada de decisão

responsável, permitiu criar oportunidades para que as crianças refletissem sobre as consequências das suas escolhas, embora os resultados apontem para a necessidade de reforçar esta competência em futuras intervenções. O quinto e último módulo promoveu a síntese dos conteúdos abordados, através da avaliação final e da auscultação da satisfação das crianças, encerrando o programa de forma participativa e reflexiva.

Espera-se que este estudo ofereça contributos para a investigação e para a prática pedagógica, nomeadamente, na área socioemocional. Em primeiro lugar, sublinha a pertinência de integrar a educação socioemocional de forma sistemática e intencional nos contextos pré-escolares, evidenciando que programas lúdicos e participativos podem promover o desenvolvimento destas competências, mesmo em crianças mais pequenas. Em segundo lugar, o estudo contribui para reforçar a necessidade de criar espaços pedagógicos que valorizem a voz das crianças, permitindo-lhes expressar as suas percepções sobre as atividades realizadas e sobre os seus próprios progressos. Além disso, a triangulação dos dados provenientes de diferentes instrumentos enriqueceu a análise e possibilitou uma visão abrangente sobre a evolução individual e coletiva do grupo, mostrando-se uma estratégia metodológica eficaz em estudos desta natureza.

No entanto, é importante reconhecer as limitações do presente estudo. A dimensão da amostra, restrita a um único grupo de 22 crianças de uma instituição específica, condiciona a possibilidade de generalização dos resultados para outros contextos, dada a sua especificidade. A curta duração do programa, ainda que suficiente para evidenciar mudanças, poderá não ter permitido alcançar melhorias significativas em todas as capacidades trabalhadas, particularmente naquelas que exigem um maior tempo de maturação e consolidação, como observado com a análise dos instrumentos utilizados. Acresce ainda a limitação associada ao facto de a intervenção ter sido conduzida por uma estagiária em contexto de formação inicial, o que, apesar de ter promovido uma relação de proximidade com as crianças, pode ter influenciado a percepção dos participantes e a dinâmica da intervenção, visto não ser o adulto de confiança principal do grupo.

Face a estas limitações, recomenda-se que futuras investigações considerem a implementação de programas de maior duração, com sessões distribuídas ao longo de períodos letivos mais extensos, permitindo aprofundar o desenvolvimento das competências mais resistentes à mudança. Seria igualmente pertinente expandir a investigação a outros contextos educativos, incluindo grupos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, promovendo um acompanhamento longitudinal que permita avaliar a manutenção ou evolução das dimensões ao longo do tempo. Importa da mesma forma referir a

necessidade da utilização de metodologias mistas com amostras mais amplas e a diversificação dos contextos de aplicação que poderão contribuir para fortalecer a validade externa dos resultados.

Do ponto de vista prático, este estudo reforça a importância de integrar a educação socioemocional nos projetos pedagógicos das instituições de educação pré-escolar e de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os resultados demonstram que o desenvolvimento destas competências não deve ser encarado como um complemento, mas como uma componente estruturante das práticas pedagógicas, com um efeito direto no bem-estar, na convivência e no sucesso das crianças. Para tal, é essencial que os educadores e professores disponham de formação inicial e contínua que os capacite para a implementação de estratégias pedagógicas promotoras da aprendizagem socioemocional, reconhecendo-se a importância de criar ambientes educativos emocionalmente seguros, inclusivos e estimulantes. Assim, a integração de programas socioemocionais adaptados às diferentes fases de desenvolvimento e às especificidades dos grupos poderá potenciar aprendizagens mais significativas e contribuir para a formação integral das crianças, preparando-as para os desafios sociais, emocionais e académicos que enfrentam no seu percurso escolar e social.

Neste sentido, a presente investigação reafirma a importância de promover práticas pedagógicas que articulem intencionalmente e de forma coerente as dimensões cognitivas e socioemocionais da aprendizagem, contribuindo para uma escola que educa para a convivência, para a cidadania e para o desenvolvimento pleno de cada criança. Não obstante, importa ressaltar que, enquanto futura docente, a realização deste estudo permitiu a aquisição de um novo olhar sobre a temática e, da mesma forma, a compreensão acerca do modo como as capacidades socioemocionais têm implicações severas no desenvolvimento integral da criança e na sua aprendizagem. Isto é, que não são apenas comprovativos teóricos - na prática é realmente assim que sucede, e este estudo foi a prova disso mesmo. Por meio das observações executadas, das interações diretas com as crianças e da análise reflexiva ao longo de todo o processo de intervenção, tornou-se evidente que o desenvolvimento socioemocional é um alicerce indispensável a qualquer aprendizagem.

Paralelamente, este processo de investigação e intervenção promoveu um profundo crescimento pessoal e emocional da autora, permitindo que fosse uma evolução além de pedagógica, própria. O contacto próximo com os desafios emocionais das crianças exigiu da futura docente, não só uma postura empática, como também a escuta

ativa e a necessidade de uma constante autorreflexão sobre as suas próprias emoções, atitude e modos de intervir. Esta vivência potenciou um maior autoconhecimento e o desenvolvimento de competências interpessoais que se revelam cruciais para o exercício consciente da docência.

Assim, a experiência não se traduziu somente na aquisição de saberes teórico-pedagógicos, mas também no fortalecimento de uma conduta educativa mais ética e transformadora. Foi, em suma, um percurso de aprendizagem integral, que reafirmou a convicção de exercer a docência como educadora e professora de 1ºCEB, exigindo acima de tudo práticas pedagógicas que preparem os mais novos para se tornarem seres humanos emocionalmente capazes e socialmente responsáveis.

Bibliografia

- ADEIMA, Câmara Municipal de Matosinhos, Mónica Nogueira Soares. (2022). *Educar Para Relações Saudáveis - A Aplicação da Aula de Convivência Em Contexto Escolar*. Alba. Obtido em 4 de fevereiro de 2024
- Afonso, P. (2015). *Quando a Mente Adoece - Uma introdução à psiquiatria e à saúde mental*. PRINCIPIA. Obtido em 2 de fevereiro de 2024
- Aksoy, P., & Gresham, F. M. (2024). Evidence-based social-emotional learning intervention programs for preschool children: An important key to development and learning. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 11(3), 201–217. Obtido em 26 de março de 2024, em <https://doi.org/10.52380/ijpes.2024.11.3.1227>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association. Obtido em 8 de junho de 2024
- Anguera, M. T. (1997). *Metodología de La Observación en Las Ciencias Humanas*. Madrid: Ediciones Cátedra. Obtido em 8 de junho de 2024
- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. (n.d.). *Hora de Ser: O que é*. Obtido em 26 de março de 2024, em https://apav.pt/prevencao/horadeser_oque-e.html
- Associação Unificar. (n.d.). *Programa DROPI: Desenvolvimento socioemocional e prevenção de comportamentos de risco*. Obtido em 26 de março de 2024, em <https://unificar.pt/pt/dropi/programa/>
- Bacich, L., & Holanda, L. (2020). *STEAM em Sala de Aula: Aprendizagem Baseada em Projetos Integrando Conhecimentos na Educação Básica*. Penso Editora. Obtido em 28 de janeiro de 2024, de <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=rujcDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT173&dq=educa%C3%A7%C3%A3o+socioemocional+defini%C3%A7%C3%A3o&ots=Ip1xQ4daTq&sig=PM9sQphEl1YvXC5MvircIfZ0oaI#v=onepage&q=educa%C3%A7%C3%A3o+socioemocional+defini%C3%A7%C3%A3o&f=false>

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.; 5.ª ed.). Edições 70. Obtido em 8 de junho de 2024

Batista, S., Pereira, L., Almeida, R., & Costa, M. (2022). *Educação socioemocional em contextos escolares: Perspetivas e práticas*. Lisboa: Edições Educação em Ação. Obtido em 28 de janeiro de 2024

Bell, J. (1993). *COMO REALIZAR UM PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO*. Lisboa: Gradiva. Obtido em 8 de junho de 2024

Bernardo, J. M. (2018). Pensar a escola do futuro. *Departamento de Paisagem, Ambiente e Ordenamento*. Obtido em 28 de janeiro de 2024, de <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/24996/1/Bernardo%202018%20Pensar%20a%20escola%20do%20futuro.pdf>

Bissoli, M. d. (2014). Desenvolvimento da Personalidade da Criança: O Papel da Educação Infantil. Brasil. Obtido em 6 de fevereiro de 2024, de <https://www.scielo.br/j/pe/a/Q39MGD7HSyJ4XsSQdLLJJgw/?format=pdf&language=pt>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora. Obtido em 8 de junho de 2024

Botomé, S. P. (1980). A definição de comportamento. Santa Catarina. Obtido em 4 de fevereiro de 2024, de <https://itcrcampinas.com.br/pdf/outras/definicaobotome.pdf>

Calderón Calderón, M. L. (2024). Autorregulação emocional e respostas a intervenções breves: comparações com empatia e consciência social. *Revista Latino-Americana de Psicologia*, 56(2), 123–137. Obtido em 8 de junho de 2024, de <https://doi.org/10.1234/rlap.2024.56789>

Carvalho, M., Amann, E., & Almeida, L. (2016). E socioemocionais e o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 701-720. Obtida em 8 de junho de 2024, de https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004

Casado, D., Simões, C., Sousa, N., & Varges, J. (2019). *Escala de Avaliação das Competências Socioemocionais* (adaptação da versão AIR & CASEL, 2013). Obtido em 6 de junho de 2024

Casanova, N., Sequeira, S., & Silva, V. M. (2009). EMOÇÕES. Portugal. Obtido em 4 de fevereiro de 2024, de <https://www.academia.edu/34088292/EMO%C3%87%C3%95ES>

CASEL. (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs*. Obtido em 28 de janeiro de 2024

Cavallo, M., Rodrigues, T., Almeida, F., & Silva, L. (2023). *Promoção das competências socioemocionais no ensino básico: Estratégias e desafios*. Porto: Edições Contexto Educativo. Obtido em 4 de fevereiro de 2024

Contreras, M. D., Sánchez, R. E., López, J. A., García, N. Y., Orozco, R. G., Álvarez, L. M., . . . Rivas, J. L. (2024). Intervention Project, music in the socio-emotional development of students. *International Journal of Human Sciences Research*. Obtido em 8 de junho de 2024, de <https://atenaeditora.com.br/catalogo/artigo-revista/proyecto-de-intervencion-la-musica-en-el-desarrollo-socioemocional-de-los-estudiantes-2>

Cordeiro, J. D. (1982). *A saúde mental e a vida - pessoas e populações em risco psiquiátrico*. Moraes editores.

Corrêa, G. C. (jan./jun. de 2015). DEFINIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: UM PARADIGMA PROCESSO ESTRATÉGICO. *Revista do CEPE*, 39, pp. 103-116. Obtido em 3 de junho de 2024, de <https://core.ac.uk/download/pdf/228504635.pdf>

Correia, M. d. (2009). A Observação Participante Enquanto Técnica de Investigação. *Pensar Enfermagem*, 13, 30-36. Obtido em 8 de junho de 2024, de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009_13_2_30-36.pdf

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications. Obtido em 8 de junho de 2024.

Cunha, D., Neves, I., & Pinheiro, A. (2014). Transversalidade e continuidade em educação: Um olhar sobre os intrumentos de registo e observação na Educação Pré-escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico. *ATAS do VI Encontro do CIED - I Encontro Internacional em Estudos Educacionais, Avaliação: Desafios e Riscos*, pp. 241-255. Obtido em 8 de junho de 2024, de <https://repositorio.ipl.pt/bitstreams/d348052d-178a-42e6-b7d6-65fa0648d2a5/download>

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What it is and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. Obtido em 3 de junho de 2025, de https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

Direção-Geral da Educação. (julho de 2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. Obtido de Direção-Geral da Educação: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

Direção-Geral da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Obtido em 3 de junho de 2025, de Direção-Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>

Direção-Geral da Saúde. (2016). *SAÚDE MENTAL EM SAÚDE ESCOLAR*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde. Obtido em 3 de julho de 2024, de <https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/manual-para-promocao-de-competencias-socioemocionais-em-meio-escolar.pdf>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. Obtido em 15 de maio de 2025, de <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Eisenberg , D., & Raghavan, R. (2023). 5 School-Bsed Social-Emotional Learning (SEL) Programs. Em D. Eisenberg, & R. Raghavan, *Investing in Children's Mental*

Health (pp. 70-85). Obtido em 3 de junho de 2025, de <https://academic.oup.com/book/55266/chapter-abstract/428647451?redirectedFrom=fulltext>

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD. Obtido em 8 de junho de 2024

Esteves, A., & Azevedo, J. (1998). METODOLOGIAS QUALITATIVAS PARA AS CIÊNCIAS SOCIAIS. Obtido em 11 de abril de 2024, de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9161/3/nobracompletametodologias000121580.pdf>

Ferrance, E. (2000). Action Reserach. Obtido em 23 de abril de 2024, de https://moodle.esepf.pt/pluginfile.php/20147/mod_resource/content/1/investiga%C3%A7%C3%A3o-a%C3%A7%C3%A3o%20em%20ingles.pdf

Freinet, C. (1978). *A saúde mental da criança*. São Paulo: EDIÇÕES 70. Obtido em 2 de fevereiro de 2024

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos o atendimento em creche*. ARTMED. Obtido em 28 de janeiro de 2024

Gunther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? Brasil. Obtido em 10 de abril de 2024, de <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMPc4d5cbXsd6RqbrmZk3J/?lang=pt>

Herrera, L., & Lorenzo, A. S. (2024). Advances in early childhood and K-12 education. Em L. Herrera, & A. S. Lorenzo, *Social-Emotional Development in Early Childhood Education Classrooms* (pp. 217-241). Obtido em 28 de janeiro de 2024, de <https://marketplace.copyright.com/rs-ui-web/mp/advanced-search/article/result>

Layson, J., Smith, R., & Johnson, K. (2019). Promoting socio-emotional learning in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 45(3), 123–138. Obtido em 28 de janeiro de 2024, em <https://doi.org/10.1234/edu.2019.04503>

Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice-Hall. Obtido em 28 de janeiro de 2024

Lopes, A., Silva, M., & Ferreira, R. (2021). *A importância da voz das crianças na validação dos processos educativos*. Revista de Educação e Desenvolvimento, 15(2), 45-58. Obtido em 8 de junho de 2024

Miranda, M. C., Piza, C. T., Freitas, T. G., Assis, N., Villachan-Lyra, P., Nikaedo, C., & Bueno, O. F. (junho de 2020). *Desenvolvimento Emocional e Comportamento I*. São Paulo. Obtido em 4 de fevereiro de 2024, de https://www.projetoprimeirainfancia.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Apostila06_web.pdf

Motta, P. C., & Romani, P. F. (2019). *A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura*. Rio Grande do Sul, Brasil. Obtido em 28 de janeiro de 2024, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000200006

Olds, S. W., Feldman, R. D., & Papalia, D. E. (2001). *O Mundo da Criança*. Mc Graw Hill. Obtido em 4 de fevereiro de 2024

Oliveira, M. (2018). Escola do Futuro: Perspetiva dos Alunos de 1º Ciclo do Ensino Básico. Obtido em 28 de janeiro de 2024, de https://www.researchgate.net/publication/329489845_Escola_do_futuro_perspetiva_dos_alunos_de_1_Ciclo_do_Ensino_Basico_School_of_the_future_students'_perspective_of_1st_Cycle_of_Basic_Education

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Obtido em 26 de março de 2024, de <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>

Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2022). *ESCOLAS A CONSTRUIR FUTURO*. Universidade Católica Editora. Obtido em 26 de março de 2024, de <https://ciencia.ucp.pt/ws/portalfiles/portal/66592161/66346085.pdf>

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2000). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Obtido em 8 de junho de 2024

Ponzio, E., & Pacheco, J. (2018). *Reggio Emilia e Ponte* (1^a ed.). EDIÇÕES MAHATMA. Obtido em 28 de janeiro de 2024

Rimm-Kaufman, S. E., Strambler, M. J., & Schonert-Reichl, K. A. (2023). *Social and Emotional Learning in Action*. The Guilford Press. Obtido em 28 de abril de 2024

Santos, I. F. (2015). Temperamento da criança, práticas parentais e adaptação da criança. Lisboa, Portugal. Obtido em 4 de fevereiro de 2024, de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23133/1/ulpie047661_tm.pdf

Santos, M., Pereira, C., Oliveira, A., & Lopes, F. (2020). *Competências socioemocionais na infância: Abordagens e práticas educativas*. Lisboa: Editora Educação XXI. Obtido em 8 de junho de 2024

Silva, A. S., & Pinto, J. M. (1986). *METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS* (10^a ed.). Porto: Edições Afrontamento. Obtido em 15 de abril de 2024

Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensino Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed. Obtido em 28 de janeiro de 2024

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications. Obtido em 15 de abril de 2024

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). *Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects*. Child Development, 88(4), 1156–1171. Obtido em 28 de janeiro de 2024, em <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

UNESCO Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development. (2022). *Guidelines for implementing social and emotional learning in schools*. Obtido em 28 de janeiro de 2024. UNESCO MGIEP.

Vieira, I., Gonçalves, C., Santos, A., & Almeida, M. (2021). *Competências socioemocionais em contextos educativos: Práticas e desafios*. Edições Pedago. Obtido em 8 de junho de 2024

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE Publications. Obtido em 8 de junho de 2024

Webster-Stratton, C. (2019). *Os Anos Incríveis Guia de Resolução de Problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade* (4^a ed.). Psiquilíbrios Edições . Obtido em 28 de janeiro de 2024

World Health Organization. (2024). *Constituição*. Obtido em 2 de fevereiro de 2024, de World Health Organization: <https://www.who.int/about/governance/constitution>

World Health Organization. (2024). *Saúde Mental*. Obtido em 2 de fevereiro de 2024, de World Health Organization: <https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). *Social and emotional learning: Promoting the development of all students*. Journal of Educational and Psychological Consultation, 17(2–3), 233–255. Obtido em 8 de junho de 2024, de <https://psycnet.apa.org/record/2008-01790-017>

Apêndices

Apêndice A – Grelha de Observação sobre cada uma das sessões

NOMES	Sessão 1	Sessão 2		Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5		Sessão 6		Sessão 7	
	Compreende e as suas emoções e sentimentos	Compreende o porqué de determinada escolha	Identifica e nomeia emoções	Analisa o que sente	Pensa no que fazer caso esteja alterado emocionalmente	Compreende que as suas ações têm influência no que os outros sentem	Possui autocontrol	Escuta atentamente os outros	Está atento aos sentimentos do outro	Expressa comportamentos carinhosos com os colegas	Consegue tomar uma decisão	Pensa antes de tomar uma decisão	Responsabiliza-se pela sua decisão
	CD	CD	C	CD	NC	CD	NC	CD	NC	CD	C	CD	CD

C – Consegue

CD – Consegue com Dificuldade

NC – Não Consegue

NOMES	Sessão 1	Sessão 2		Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5		Sessão 6		Sessão 7	
	Compreende e as suas emoções e sentimentos	Compreende o porqué de determinada escolha	Identifica e nomeia emoções	Analisa o que sente	Pensa no que fazer caso esteja alterado emocionalmente	Compreende que as suas ações têm influência no que os outros sentem	Possui autocontrol	Escuta atentamente os outros	Está atento aos sentimentos do outro	Expressa comportamentos carinhosos com os colegas	Consegue tomar uma decisão	Pensa antes de tomar uma decisão	Responsabiliza-se pela sua decisão
AM	CD	CD	C	CD	NC	CD	NC	CD	NC	CD	C	CD	CD
RO	CD	C	C	CD	NC	CD	NC	CD	CD	CD	C	CD	CD
RS	NC	NC	C	CD	NC	NC	NC	CD	NC	C	CD	NC	NC
VB	C	CD	C	CD	CD	CD	NC	CD	CD	C	CD	CD	C
GO	CD	CD	C	CD	C	C	CD	CD	CD	C	CD	CD	C
MAP	C	CD	C	CD	C	C	CD	C	C	C	C	C	C
VA	C	C	C	C	C	C	CD	C	C	C	C	C	C
V.C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
V.D	NC	NC	CD	NC	NC	CD	NC	CD	CD	CD	CD	CD	NC
MA	C	C	C	C	CD	C	CD	C	CD	C	C	C	CD
P	C	CD	C	CD	CD	CD	CD	CD	CD	C	C	CD	CD
H	C	CD	C	CD	CD	C	CD	C	CD	C	C	CD	CD
MI	C	CD	C	CD	CD	CD	CD	C	C	C	C	C	C
MLO	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	C	CD	CD

MLA	CD	C	C	CD	CD	CD	CD	C	CD	C	C	C	C	C
MP	C	C	C	CD	CD	C	CD	C	CD	C	CD	CD	CD	CD
DU	CD	NC	C	CD	NC	CD	NC	CD	NC	CD	CD	CD	CD	CD
M.C	C	C	C	C	CD	C	CD	CD	C	CD	C	C	C	CD
MAL	C	CD	C	CD	CD	C	CD	C	C	C	CD	C	C	CD
GA	C	C	C	C	CD	C	C	C	C	C	C	C	C	C
DI	CD	CD	CD	CD	NC	CD								
T	CD	CD	C	CD	CD	CD	CD	C	CD	C	CD	CD	CD	C

C – Consegue

CD – Consegue com Dificuldade

NC – Não Consegue

Apêndice A – Grelha de Observação antes e após ser preenchida

Apêndice B – Consentimento informado destinado aos Encarregados de Educação

Declaração de Autorização

Olá pais! O meu nome é Leonor Pinheiro e sou estagiária da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Estou neste momento a estagiar na sala vermelha dos 5 anos, onde consigo acompanhar, diariamente, o crescente desenvolvimento das crianças. Assim, espero poder contribuir significativamente para o percurso do vosso educando durante esta fase fundamental da vida, a infância! No âmbito do meu relatório de investigação, encontro-me a desenvolver um programa de intervenção, que tem como objetivo principal desenvolver as competências **socioemocionais** da criança.

Por este motivo, venho por este meio solicitar a vossa autorização para a realização de um Portefólio, que irá conter registos fotográficos e escritos sobre o envolvimento do educando/a nas atividades propostas. Desta forma, por meio de um trabalho colaborativo, será possível verificar a sua evolução a todos os níveis, priorizando os seus interesses e escolhas. Importa salientar que todos os registos que serão elaborados serão divulgados em anonimato e com fins estritamente académicos.

Obrigada desde já pela vossa disponibilidade.

Leonor Pinheiro

(Destacar a parte inferior e devolver à educadora)

Eu, _____ Encarregado(a)

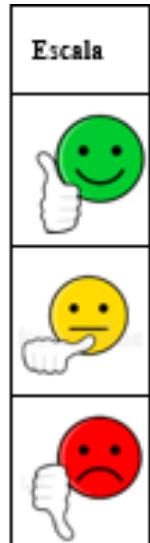
de Educação do/a _____ Autorizo/

Não Autorizo (riscar a opção que **não** pretende) a participação no programa **socioemocional** e a utilização de registos escritos e fotográficos sobre o/a meu/minha educando/a.

Encarregado/a de Educação

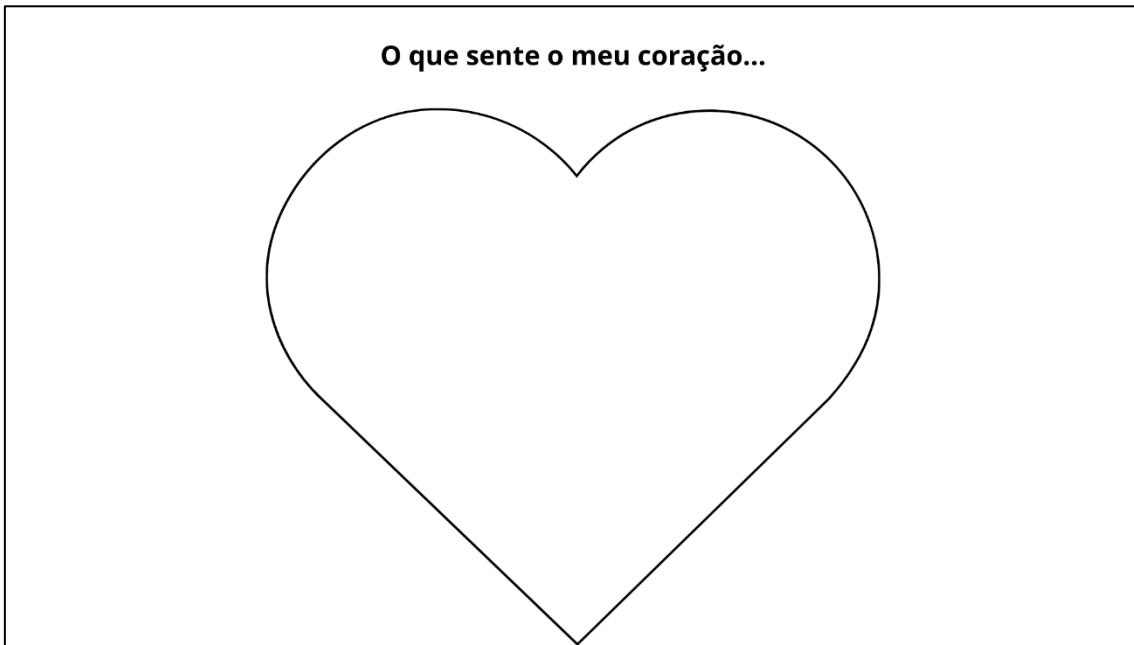
Lousado, _____ de _____ de 2024

Apêndice C – Escala Visual de Classificação



Apêndice C – Escala Visual que as crianças utilizaram para classificar as sessões

Apêndice D – Material da 1ª Sessão



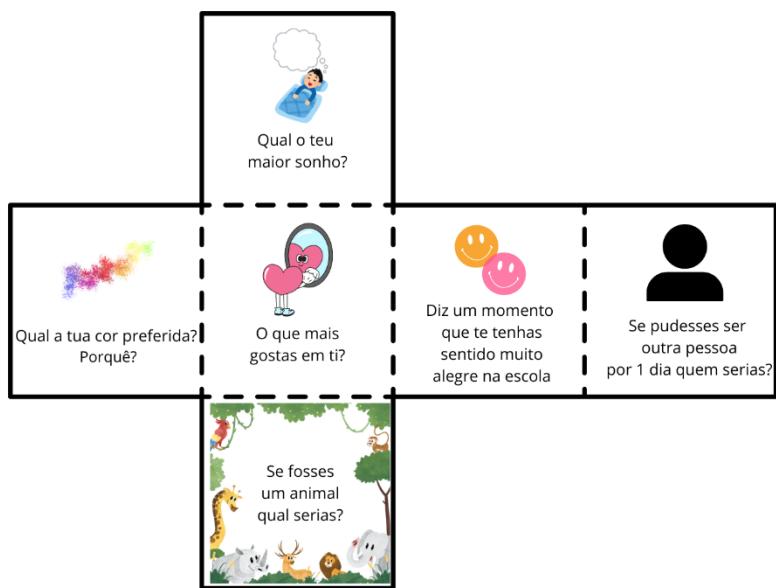
Apêndice D – Material criado para a 1ª sessão do programa

Apêndice E – Realização da 1^a Sessão



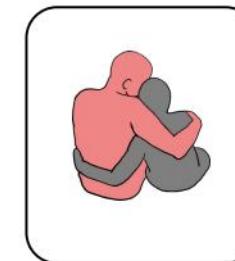
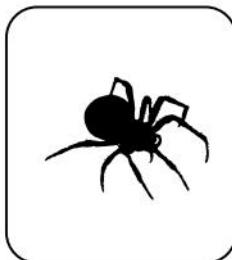
Apêndice E – Realização do desenho após a leitura do livro “O meu coração pequenino”

Apêndice F – Material da 2^a Sessão



Apêndice F – Dado utilizado na 2^a sessão

Apêndice G – Material da 3^a Sessão



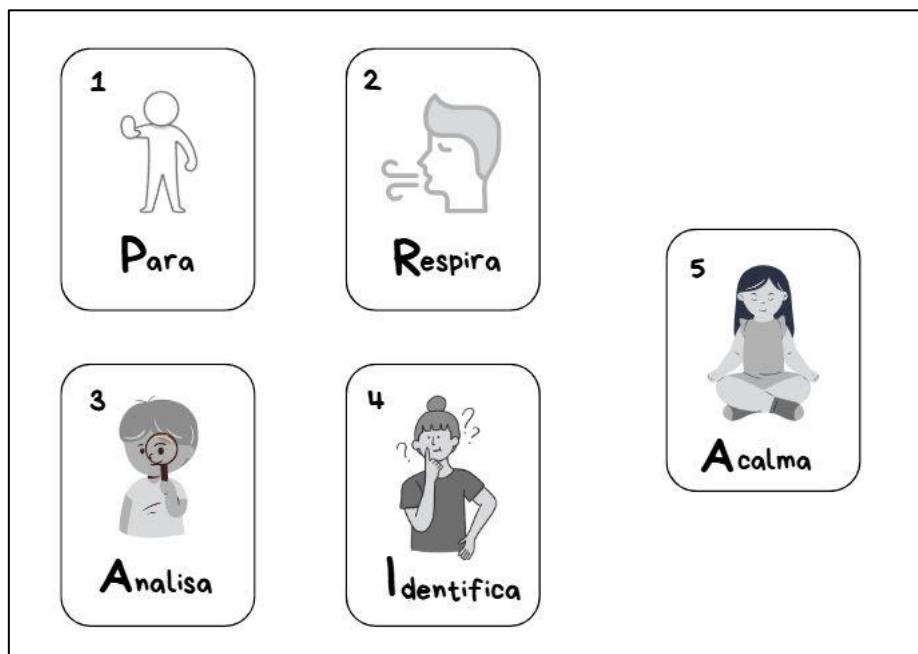
Apêndice G –Materiais utilizados na 3^a sessão

Apêndice H – Realização da 3ª Sessão



Apêndice H – Dinamização da 3ª sessão

Apêndice I – Materiais da 4ª Sessão





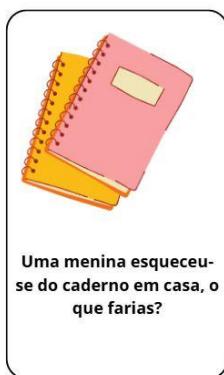
Apêndice I – Materiais utilizados na 4^a sessão

Apêndice J – Implementação da 4^a Sessão



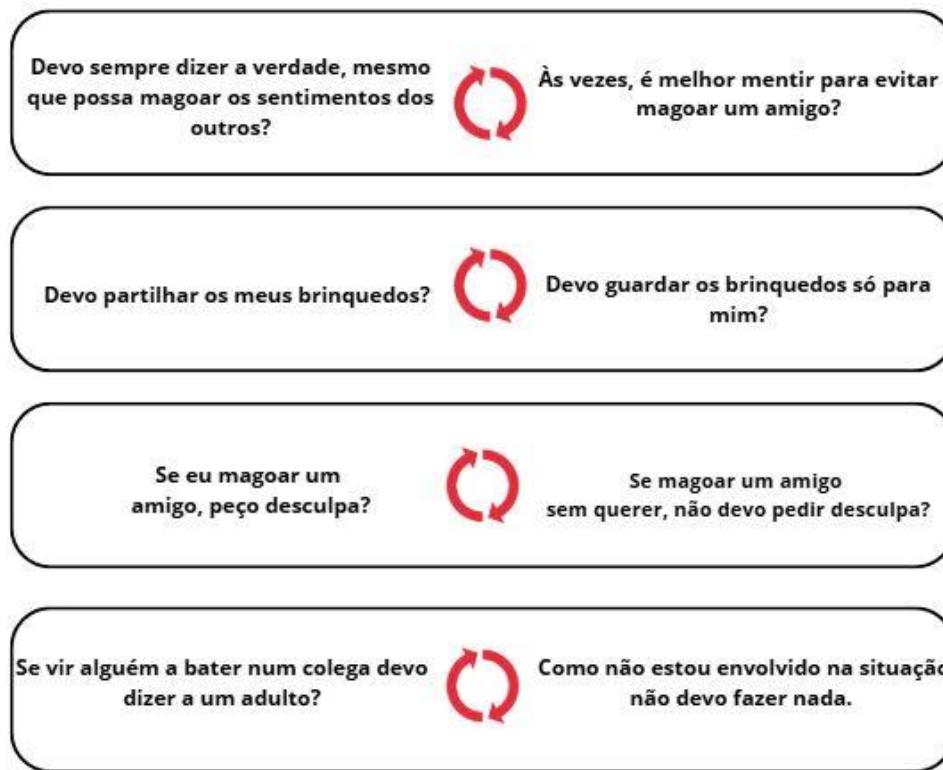
Apêndice J – Exposição dos cartões da estratégia PRAIA

Apêndice K – Materiais da 5^a Sessão



Apêndice K – Materiais da sessão 5^a sessão

Apêndice L – Materiais da 7ª Sessão



Apêndice L – Cartões da 7ª sessão

Apêndice M – Resultado da 8ª Sessão



Apêndice N – Estrutura de cada sessão do Programa de Intervenção

Sessão 1 – Atividade “O meu coração”

Objetivos:

- Compreender o intuito de todo o programa de intervenção;
- Entender as diferentes emoções que o coração sente;
- Perceber a versatilidade dos sentimentos;
- Compreender o enredo da história;
- Reter informação oral.

Materiais:

- Livro “No meu coração pequenino”;
- Folha de papel;
- Lápis de cor;
- Lápis de cera;
- Marcadores.

Duração: 15-20 minutos

Descrição: Com as crianças posicionadas em semicírculo, o dinamizador deverá apresentar o livro “No meu coração pequenino” de Jo Witek e perguntar às crianças sobre o que acham que o livro irá abordar. De seguida, o dinamizador procederá à leitura da história, destacando, à medida que avança nas páginas, pequenos elementos/comportamentos que possam traduzir a emoção que a personagem do livro sente. Após a leitura, cada uma das crianças deverá desenhar o seu “coração” e dentro deste, aquilo que ele sente ou já sentiu, permitindo ao dinamizador verificar se as crianças possuem algumas noções acerca das emoções e das competências socioemocionais a trabalhar.

Sessão 2 – Atividade “Quem sou eu?”

Objetivos:

- Entender as características que se destacam em si próprio;
- Identificar situações relevantes na vida pessoal;
- Identificar interesses pessoais;
- Expressar oralmente a sua resposta.

Materiais:

- Dado “Quem sou eu”.

Duração: 10-15 minutos

Descrição: Posicionadas em círculo, à vez, cada criança rodará o dado e responderá a uma das várias perguntas fornecidas pelo mesmo acerca de interesses pessoais ou factos curiosos sobre si próprio. Após responder poderá escolher um amigo, ao qual, será repetida a pergunta, e, posteriormente, o amigo rodará o dado e responderá a outra questão. Caso a pergunta se repita, a criança pode optar por rodar novamente o dado ou responder à questão que lhe calhou.

Sessão 3 – Atividade “O que é que sinto?”

Objetivos:

- Identificar emoções básicas;
- Nomear emoções básicas;
- Associar uma expressão a uma emoção;
- Identificar que emoção sente em determinada situação.

Materiais:

- Expressões/figuras correspondentes a cada uma das emoções básicas;
- Cartões com situações.

Duração: 10-15 minutos

Descrição: Inicialmente, serão apresentadas às crianças figuras alusivas às 5 emoções básicas e, posteriormente, será questionado se reconhecem cada uma das emoções. Caso não reconheçam, o dinamizador deverá explicar às crianças cada uma das emoções. Num momento seguinte, cada criança possuirá um exemplar das figuras alusivas e terá de as fazer corresponder a situações demonstradas pelo dinamizador por meio dos cartões. Após todas as crianças exporem a emoção que consideram corresponder ao cartão, será proposta uma breve discussão para que seja possível observar se todos colocam a mesma emoção ou não e o porquê da sua escolha.

Sessão 4 – Atividade “Regular até os males espantar”

Objetivos:

- Identificar as emoções básicas;
- Nomear as emoções básicas;
- Conhecer uma estratégia de autorregulação emocional;
- Adotar estratégias reguladoras das próprias emoções.

Materiais:

- Cartões com a estratégia PRAIA;

- Pulseira da regulação.

Duração: 10-15 minutos

Descrição: O dinamizador deverá questionar as crianças se estas sabem o que fazer quando se sentem mais tristes, com raiva ou quando sentem algo que pareça incontrolável. Após um momento de escuta e discussão do que as crianças pensam, o dinamizador apresentará a estratégia PRAIA (Para, Respira, Analisa, Identifica e Acalma) com recurso aos cartões lúdicos e explicará que poderão utilizá-la quando se sentirem mais descontrolados. Para isso, será aplicada a estratégia em grande grupo e solicitado às crianças que após a sua realização digam como se sentem, de modo a entenderem o impacto da mesma no seu corpo. Numa etapa final, o dinamizador apresentará também a pulseira da regulação, um objeto físico que poderão levar consigo e com o qual poderão partilhar algo quando estiverem em momentos de maior des controlo.

Sessão 5 – Atividade “Como será que o meu amigo se sente?”

Objetivos:

- Perceber que o seu comportamento tem influência no outro;
- Compreender que os outros também têm emoções;
- Retratar fisicamente o que sente;
- Adequar o seu comportamento à emoção expressada pelo outro.

Materiais:

- Cartões com situações;
- Placas correspondentes a concordo/não concordo.

Duração: 10-15 minutos

Descrição: Posicionadas em semicírculo, as crianças deverão retratar as situações expressas pelos cartões por meio de gestos, manifestando como se sentiriam nesse caso. De seguida, o dinamizador questionará as crianças acerca do que se poderia fazer se vissem alguém naquela situação. Uma das crianças exemplificará o que faria, enquanto todas as outras utilizarão a placa para demonstrar se concordam ou não com a atitude do/a colega.

Sessão 6 – Atividade “Relacionamentos positivos”

Objetivos:

- Elogiar o outro;
- Expressar comportamentos carinhosos com o outro;

- Seguir o código de cores;
- Acompanhar as ordens fornecidas pelo dinamizador;
- Estabelecer relacionamentos positivos com os colegas.

Materiais:

- Cartões com a correspondência entre a cor e a instrução.

Duração: 10-15 minutos

Descrição: Num primeiro momento, o dinamizador explicará, em grande grupo, a simbologia associada a cada uma das cores. Posteriormente as crianças terão de correr pela sala e, à ordem do dinamizador, parar e seguir a correspondência de cores. Isto é, enquanto as crianças estão a correr o dinamizador diz “para” e uma das cores, por exemplo “azul”, que corresponderá a um comportamento que terão de realizar com o amigo mais próximo de si. O jogo acaba à ordem do dinamizador. Após a conclusão do jogo, as crianças irão sentar-se em círculo e discutirão como se sentiram ao fazer e receber estes comportamentos.

Sessão 7 – Atividade “Isto ou aquilo?”

Objetivos:

- Tomar decisões segundo os seus interesses;
- Movimentar-se de acordo com a sua opinião;
- Expressar a sua opinião.

Materiais:

- Cartões de preferência.

Duração: 10-15 minutos

Descrição: O dinamizador irá ler em voz alta os cartões que retratarão duas opções para que as crianças decidam qual a mais correta para si. Após ouvirem o conteúdo do cartão, as crianças deverão posicionar-se num dos dois grupos: A ou B que serão definidos pelas extremidades da sala.

Sessão 8 – Atividade “A nossa opinião”

Objetivos:

- Identificar todos os temas abordados;
- Expressar a sua opinião;
- Sintetizar informação.

Materiais:

- Cartolina;
- Marcadores.

Duração: 10-15 minutos

Descrição: De forma a concluir o programa será realizada com as crianças uma dinâmica de chuva de ideias. Cada criança pensará numa ou mais palavra/s que defina/m todas as sessões trabalhadas. Após ser fornecido um tempo para pensarem, o dinamizador escreverá as palavras a marcador numa cartolina e, posteriormente, irá afixá-la numa das paredes da sala.

Apêndice N – estrutura das sessões do programa de intervenção

Apêndice O – Junção dos dados obtidos nas Escalas de Avaliação Pré e Pós Teste

Criança:			A.M	DI	DU	GA	GO	H	MA	M.A.P	M.AL	M.C	M.I	M.P	M.LA	M.LO	P	R.O	R.S	T	VA	V.B	V.C	V.D
Autoconsciência	Sente-se confortável na partilha de sentimentos de uma forma culturalmente apropriada.	Antes	1	2	1	2	2	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	1	2	2	2	3	3	1
		Após	2	2	2	2	2	3	3	3	2	4	2	3	2	3	2	2	1	3	3	3	4	2
		Antes	1	1	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	3	1	2	3	2	3	2	2
		Após	2	2	2	2	2	3	3	3	3	4	2	3	2	2	3	3	1	2	3	2	4	2
	É capaz de explicar porque é que disse ou fez alguma coisa.	Antes	2	1	2	2	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	1	1	3	1	4	1
		Após	2	2	3	3	2	3	4	3	3	3	2	3	3	3	3	3	1	2	4	2	4	2
	Expressa sentimentos adequados à situação.	Antes	2	2	1	3	1	2	3	2	2	2	1	2	2	2	3	2	1	2	2	1	3	1
		Após	2	2	2	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	2	2	3	2	4	1
Autogestão	Consegue controlar o seu comportamento quando está zangado, frustrado, decepcionado ou entusiasmado.	Antes	1	1	1	3	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	1	2	2	1	3	1
		Após	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	1	2	3	1	4
		Antes	1	1	1	3	2	2	2	4	3	2	3	2	2	2	2	2	1	2	2	1	3	1

	Aceita quando as coisas não acontecem à sua maneira.	Após	2	2	2	3	3	3	3	4	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	4	1
	Responde construtivamente ao ser corrigido pelos técnicos.	Antes	2	2	1	3	3	3	2	4	3	2	3	2	3	2	2	1	2	3	3	2	4	1
		Após	2	2	2	4	3	3	3	4	3	3	4	2	3	3	3	2	3	3	4	3	4	2
	Permanece na tarefa, mesmo com distrações.	Antes	2	1	3	3	2	2	4	4	2	3	4	2	2	2	4	2	1	3	4	2	4	2
		Após	2	2	4	3	2	3	4	4	2	4	4	3	2	2	4	3	1	4	4	2	4	3
Consciência Social	Responde com empatia a outras pessoas que estão chateadas.	Antes	2	1	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	1	3	3	2	4	2	
		Após	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	1	1	3	4	2	4	2	
	Respeita os pontos de vista/opiniões de outras pessoas.	Antes	3	2	1	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	4	2	4	3
		Após	3	2	2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	4	3	4	2	4	3	
		Antes	3	2	1	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	2	4	2	4	3	4	2	4	3

Competência Relacional	Respeita a propriedade de terceiros.	Após	3	2	2	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	2	4	3	5	2	4	3
	Repara e elogia as conquistas de outras pessoas.	Antes	1	1	1	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	3	1	3	2
		Após	1	1	1	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	4	1	4	2
	Trabalha bem com os outros.	Antes	2	1	1	4	2	2	3	4	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	4	2	4	1
		Após	2	2	2	4	3	3	4	4	3	3	3	3	2	3	4	2	2	4	4	3	4	2
	Integra-se nas atividades de grupo sem problemas.	Antes	2	1	1	3	2	2	3	4	2	2	2	2	2	2	3	1	1	3	4	1	4	1
Tomada de decisão responsável		Após	2	2	2	4	3	3	4	4	3	3	3	3	2	3	4	2	3	4	4	3	4	2
	Resolve conflitos de forma construtiva.	Antes	1	1	1	3	2	2	3	4	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	3	1	3	1
		Após	2	2	2	3	2	2	3	4	3	2	2	2	2	2	3	2	1	3	4	2	4	1
	Dá-se bem com outros adultos.	Antes	3	2	3	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	2	4	2	4	4	4	3	4	4
		Após	3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	2	4	4	4	3	4	4
	Mostra a capacidade de decidir entre o certo e o errado.	Antes	3	2	1	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	1	2	3	2	4	1
Tomada de decisão responsável		Após	3	2	2	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	2	3	3	1	2	4	3	4	2
	Assume a responsabilidade	Antes	1	1	1	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	1	1	2	3	2	4	1
		Após	2	1	1	3	2	3	3	4	3	3	3	2	3	2	3	2	1	2	4	3	4	2

	pelas suas próprias ações.																							
	Responde adequadamente à pressão negativa dos colegas.	Antes	1	1	1	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	1	2	1	1	2	1	4	1	
		Após	1	1	1	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	1	1	3	3	2	4	2
	Segue as regras de acordo com o contexto.	Antes	2	1	1	4	2	2	3	4	3	2	4	2	4	2	3	1	1	3	4	3	4	1
		Após	2	2	2	4	2	2	3	4	3	3	4	2	4	2	3	1	2	3	4	3	4	2

Apêndice O – Junção dos dados pré e pós teste

Apêndice P – Transcrição focus group sobre satisfação das crianças com o programa no final da intervenção

Orador 1:

Uma coisa, a última coisa. Quero que pensem... oh Martim, sai daí. A última coisa: quero que pensem numa palavra. Destas atividades todas que nós fizemos sobre as emoções... uma palavra que vocês achem que faz parte do que estivemos a fazer estes dias. Primeiro, pensar. Pensar numa palavra que vocês achem que tem a ver com o que nós fizemos. Pode ser uma emoção, pode ser alguma coisa que vocês sentiram.

Orador:

Afirmação.

Orador 1:

Quero palavras diferentes, quero palavras novas.

Orador:

Emoção.

Orador 1:

Já ninguém pode dizer, uma palavra?

Orador:

Feliz

Orador 1:

Destas coisas todas que nós fizemos, uma palavra que tem a ver com tudo o que nós vivemos.

Orador:

Emoção..

Orador 1:

Então já disseram. Tem que ser outra.

Orador 1:

Muito bem, o que é que tem a ver com o que fizemos, as pulseiras, fizemos outras atividades, lemos a história do coração. Espera aí.

Orador:

Pulseira

Orador:

Hmmm... Amor.

Orador 1:

Está certo, amor. Amor, sim Ela sente amor.

Orador:

Eu estou com raiva.

Orador 1:

Estás com raiva? Porquê?

Orador:

A minha mãe não me deixa dormir até mais tarde.

Orador 1:

Olha, a mim também.

Orador:

Quem me dera que o fim de semana fosse para toda a vida, menos na segunda.

Orador 1:

Era mesmo? Concordo. O que é que achas?

Orador:

Coração Rosa.

Orador 1:

Muito bem, agora vamos em silêncio voltar à sala. Em silêncio. Sentir dor pode encher.

Orador 1:

Ora muito bem. Agora quero que vocês pensem... Gonçalo, que vocês pensem em silêncio numa palavra que tenha a ver com as coisas que nós fizemos sobre as emoções, com as pulseiras, com tudo o que fizemos. Pensar numa palavra que tenha a ver não pode ser uma palavra aleatória. Diz Valentina?

Orador:

Amor.

Orador 1:

Muito bem. E tu?

Orador:

Amor.

Orador 1:

Amor outra vez? Eu quero palavras diferentes.

Orador:

A alegria.

Orador 1:

Que palavra achas que tem a ver com o que nós andámos a fazer sobre as emoções?

Orador:

Calma

Orador 1:

E tu? E tu? Uma palavra que tenha a ver? Diz

Orador:

Criatividade. Uau.

Orador 1:

Uau. Diga

Orador:

Feliz e calmo e amor.

Orador 1:

Muito bem.

Orador:

Quero calma, calma.

Orador 1:

Vamos lá, levantar devagar, sem correr.

Orador 1:

Muito bem. Agora cheguem-se aqui à minha beira. Vão pensar: o que é que vocês acharam destas atividades que nós fizemos sobre as emoções? Chega para cá.

Orador:

Porquê?

Orador 1:

Não te chegaste a tratar para cá. O que é que vocês acharam das atividades que fizemos sobre as emoções, das pulseiras, daquela do livro dos corações? Lembram-se que fizemos bastante? O que é que vocês acham? Vamos ouvir um de cada vez. O que é que tu achaste?

Orador 2:

Incrível.

Orador 1:

Incrível, que bonito. E tu, Mariana, o que é que tu achaste?

Orador 2:

Incrível

Orador 1:

Pronto, pode ser outra coisa. Podes dizer o que é que achaste? O que é que achaste?

Orador 2:

Amei.

Orador 1:

Ai amei? E tu, Clárinha?

Orador 2:

Mais do que amar.

Orador 1:

E tu, Vicente, o que é que tu achaste do que nós fizemos? Não gostaste?

Orador 2:

Coração.

Orador 1:

Coração.

Orador 2:

E se eu vou te dizer que nós estamos a ficar um dia muito fixe.

Orador 1:

Agora vamos.

Orador 1:

E fico já triste para a minha vida de coração até me dói. O que é que vocês acharam das atividades que nós fizemos? Das emoções, das pulseiras. Lembram-se do livro que fizemos? O desenho do coração? O que é que achaste?

Orador 2:

Bem.

Orador 1:

E tu, Vitória?

Orador 3:

Bem.

Orador 1:

Gostaste, não gostaste?

Orador 4:

Eu não gostei um pouco, porque tinha raiva e a tristeza.

Orador 5:

Eu adorei.

Orador 4:

Tristeza e a raiva, eu e comecei a chorar.

Orador 1:

E depois não gostavas, não é? Muito bem. E tu, Henrique, o que é que achaste?

Orador 5:

Adorei, adorei, adorei.

Orador 1:

E tu, Silva?

Orador 6:

Bem

Apêndice P – Auscultação da opinião das crianças acerca das sessões

Anexos

Anexo A – Escala de Avaliação das Competências Sociais e Emocionais

Escala de Avaliação das Competências Sociais e Emocionais

Air & Casel – Student self-report and teacher rating of student social and emotional competencies

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning & the American Institutes for Research (2013)

Tradução por Casado, D., Simões, C., Sousa, N., e Vargas, J., e adaptação por Casado, D. (2019)

Versão para heteroavaliação

Nome do utente: _____

Nome do técnico: _____

Data de preenchimento: _____

Todos os itens devem ser preenchidos de acordo com a escala de frequência de 1 a 4, sendo que:

1 – Raramente

2 – Ocasionalmente

3 – Frequentemente

4 – Quase sempre

NA – Não é possível avaliar/ Não tenho a certeza

		1	2	3	4	NA
Autoconsciência	Sente-se confortável na partilha de sentimentos de uma forma culturalmente apropriada.					
	Compreende os seus pontos fortes ou fracos.					
	É capaz de explicar porque é que disse ou fez alguma coisa.					
	Expressa sentimentos adequados à situação.					
Autogestão	Consegue controlar o seu comportamento quando está zangado, frustrado, decepcionado ou entusiasmado.					
	Aceita quando as coisas não acontecem à sua maneira.					
	Responde construtivamente ao ser corrigido pelos técnicos.					

	Permanece na tarefa, mesmo com distrações.				
Consciência Social	Responde com empatia a outras pessoas que estão chateadas.				
	Respeita os pontos de vista/opiniões de outras pessoas.				
	Respeita a propriedade de terceiros.				
	Repara e elogia as conquistas de outras pessoas.				
Competência Relacional	Trabalha bem com os outros.				
	Integra-se nas atividades de grupo sem problemas.				
	Resolve conflitos de forma construtiva.				
	Dá-se bem com outros adultos.				
Tomada de decisão responsável	Mostra a capacidade de decidir entre o certo e o errado.				
	Assume a responsabilidade pelas suas próprias ações.				
	Responde adequadamente à pressão negativa dos colegas.				
	Segue as regras de acordo com o contexto (ex: FSO).				

Anexo A – Escala de Avaliação das Competências