

Universidade da Maia

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento




Aprendizagem Socioemocional em Contexto Educativo:
Práticas de Avaliação Utilizadas pelos Psicólogos
Portugueses com Crianças em Idade Pré-escolar

Margarida Maria da Cunha Vaz Soares da Silva, n.º 21207

Dissertação de Mestrado em
Psicologia Escolar e da Educação

Orientação:
Professora Doutora Vera Lúcia Marques Coelho
Co-orientação: Doutor Francisco Machado

Julho 04, 2022 

Dedicatória

Dedico a minha tese a todas as crianças do Mundo.

Agradecimentos

É frequente aprendermos muito mais com os percalços da vida do que com os momentos positivos e foi pela aprendizagem dos percalços que tive da vida que quero dirigir o meu principal agradecimento por este percurso académico a mim! Retrospectivamente, admiro a minha determinação, coragem, força e resiliência que tive sensivelmente aos 46 anos de vida ingressar numa carreira académica na procura de conhecimento. Ter de conciliar o papel de esposa, mãe, dona de casa, filha, voluntária, amiga, praticante de exercício físico e sem esquecer a minha atividade laboral na Autoridade Tributária não foi tarefa fácil, mas também não foi impossível. Tudo se consegue com organização e determinação!

Como tal, agradeço às tarefas domésticas por terem colaborado sempre comigo...

Agradeço ao exercício físico, por ter estado sempre presente e me dar energia para não desistir...

Agradeço ao voluntariado exercido no “Coração da Cidade” e “Legião da Boa Vontade” que me enchia o coração de bondade, compaixão e alegria para com os outros...

Agradeço aos “meus contribuintes” por possibilitarem que após um dia de trabalho, ainda tivesse vigor para estudar...

Agradeço ao meu marido por me ter sempre apoiado e incentivado a continuar...

Agradeço ao meu adorado filho, por ter aturado os meus estados limites e apoiado...

Agradeço à minha mãe que apesar dos seus estados demenciais, sorria para mim e estava presente para eu a beijar sempre...

Agradeço às minhas amigas de curso, Liliana Costa e Cristina Montanha, que hoje são parte da minha família, que me apoiaram e ajudaram a concluir este objetivo, sem elas não teria sido possível.

Agradeço também, à minha querida afilhada Inês Vaz, que sempre me incentivou a acabar a tese com palavras de coragem “tu consegues, é só mais um esforcinho” ...

Agradeço aos professores fantásticos que me ensinaram tanto nestes cinco anos académicos, sem exceção, todos contribuíram para o meu crescimento e guardo-os a todos no meu coração. Posso afirmar que tive os melhores do Mundo...

Agradeço em especial à minha orientadora Professora Doutora Vera Lúcia e ao universo por a ter colocado na finalização do meu percurso académico. Com a sua simpatia, profissionalismo e organização tornaram tudo muito mais fácil!

Obrigada!

Resumo

A Aprendizagem socioemocional é um processo através do qual as crianças adquirem conhecimentos e os aplicam na gestão das suas emoções, nas suas atitudes, nos seus comportamentos, na sua interação com os outros e no alcance dos seus próprios objetivos, na diminuição dos comportamentos disruptivos e de risco em direção a escolhas positivas, construtivas e responsáveis. Neste sentido, a presente dissertação pretendeu perceber, de uma forma geral, qual a frequência com que os psicólogos avaliam as competências socio emocionais de crianças em idade pré-escolar; quais as medidas/instrumentos de avaliação de competências socioemocionais para crianças ente os 0 e 7 anos (idade pré-escolar), que os psicólogos Portugueses conhecem e aplicam, e quais os desafios percebidos na avaliação desta área.. O estudo enquadra-se no projeto Erasmus+ *EU-SELF*. Participaram 89 psicólogos portugueses que responderam ao questionário “*Assessment Tools of Social and Emotional Skills in children from birth through age 7: A survey for European Psychologists*”. Foram realizadas análise descritas bem como análise de conteúdos das questões abertas do referido questionário. Os resultados obtidos evidenciaram que em Portugal, a maioria dos psicólogos tinham conhecimento de vários instrumentos para avaliar competências socioemocionais de crianças entre os 0 e 7 anos (idade pré-escolar). Os dados indicaram também que, quanto menor é faixa etária da criança, menor frequentemente os psicólogos reportam avaliar competências socioemocionais. Quanto aos desafios os participantes destacaram a escassez de medidas validadas; e a escassez de informação sobre os instrumentos. Estes resultados indicam a necessidade que os psicólogos sentem na sua prática no âmbito da avaliação de competências socioemocionais, revelando a necessidade de um maior investimento no âmbito do desenvolvimento, adaptação, validação de medidas que possam apoiar os psicólogos nas suas práticas de avaliação.

Palavras-chave: Competências Socioemocionais; Contexto Educativo; Crianças em Idade Pré-Escolar; Medidas/Instrumentos de Avaliação; Papel do Psicólogo

Abstract

Social emotional skills are methodologies which the children can be skilled up with knowledge that in the future can be applied in the management or regulation of their emotions, in their attitudes and behaviors, in their interaction with others, and in the achievement of their own goals, as well as it can lead to the decrease of disruptive behaviors, in order to accomplish positive and responsible choices, interactions, and attitudes. The role of an educational psychologist regards to the study of the human behavior, focusing in this sense in the application of models and theories which are evidenced-based in practice. The psychologist tends to assess the needs of the person/child, and elaborate the appropriate intervention with these same children, in the educational and scholar contexts. The present Dissertation focuses on the comprehension of which measures exists in Portugal and if the Portuguese psychologists have the knowledge about these same measures. Furthermore, as a specific goal, we intended to understand if these measures were applied in the educational context in children in the phase of pre-school. The procedures adopted by the present study addresses the EU SELF project and, in this sense, the present Dissertation have the collaboration of 89 participants. The methodology used represents a mixed study, culminating in a descriptive and exploratory study. We used statistical analyzes and construct analyses in order to reply to the Dissertation goals. The results obtained indicated that the majority of the Portuguese psychologists have awareness about the existence measures/instruments, however the scarce of knowledge of these same measures regarding the psychometric properties and their applications itself were considered a difficulty. Finally, the results also indicated the existence of a positive relationship between the age of the children and the frequencies of the applied measures, i.e., the indexes that were lower in early children were related with the less frequency of the social emotional assessment by the Portuguese psychologists. It would be important to conduct more studies, replicating the present

study as an example and with different variables as well, considering the interests of the researchers

Keywords: Social Emotional Skills; Scholar Context; Children in Pre-School; Assessment Measures/Instruments; Psychologist Role

Índice

Conteúdo

Agradecimentos.....	iv
Resumo	vi
Abstract	viii
Lista de Abreviaturas.....	xv
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento conceptual.....	3
1. Aprendizagem Socioemocional: Questões Introdutórias.....	3
1.1. Aprendizagem Socioemocional (ASE) e Competências Socioemocionais.....	3
1.2. Competências Socioemocionais e contextos educacionais	4
2. Medidas de Avaliação de Competências Socioemocionais em Idade Pré-escolar	10
2.1. Instrumentos de Avaliação para Crianças entre os 0 e os 6Anos – Competências Socioemocionais	12
3. Formação dos Psicólogos e a Avaliação de Competências Sócioemocionais	16
Capítulo II – Estudo Empírico.....	19
1. Metodologia.....	19
1.1. Objetivos gerais e específicos	19
1.2. Procedimentos.....	20
1.3. Participantes.....	20
1.4. Instrumento.....	21
2. Procedimentos de Recolha e de Análise de Dados.....	22
3. Resultados	23
3.1. Frequência das Práticas de Avaliação Psicológica e de Avaliação de Competências Sócioemocionais de Crianças entre os 0 e 7 anos	23
4. Discussão de Resultados	37
5. Conclusões e Limitações do Estudo.....	41
Referências Bibliográficas	43

Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo de Aprendizagem Socioemocional (adaptado de CASEL,2017) 10

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Frequência com que avalia crianças até aos 7 anos.....	24
Gráfico 2. Frequência com que avalia crianças [0-1 ano]	25
Gráfico 3. Frequência com que avalia crianças [1-2 anos].....	25
Gráfico 4. Frequência com que avalia crianças [2-3 anos].....	26
Gráfico 5. Frequência com que avalia crianças [3-4 anos].....	27
Gráfico 6. Frequência com que avalia crianças [4-5 anos].....	28
Gráfico 7. Frequência com que avalia crianças [5-6 anos].....	29
Gráfico 8. Frequência com que avalia crianças [6-7 anos].....	30
Gráfico 9. Frequência com que avalia as competências socioemocionais de crianças até aos 7 anos (idade pré-escolar)	31
Gráfico 10. Em que medida considera que estas medidas/instrumentos que utilizam são úteis para o objetivo da avaliação	32

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Medidas/Instrumentos de avaliação de competências socioemocionais que os psicólogos utilizam.	35
---	----

Lista de Abreviaturas

ASE - Aprendizagem Socioemocional

R.A.T.C. – Roberts – Teste Aperceptivo para Crianças

ASEBA – Sistema de Avaliação Empiricamente Validado

CBCL (Achenbach) – Inventário do Comportamento para Pais

SDQ – Questionário de Capacidade e Dificuldade

SSRS – Social Skills Rating System

CAT – Teste de Aperceção Infantil

EADS – Estudo da Escala de Depressão, Ansiedade e Stress

TRF (Achenbach) – Curso de Avaliação Multiaxial

ACES – Questionário da História de Adversidade na Infância

CDI – Inventário da Depressão Infantil

SSBS – Estudo/Questionário de Adaptação Escolar e da Escala de Competência Social

BAS – Escala de Estimativa para Avaliar a Socialização –

BERS - Aprendizagem com Tecnologia que Fomenta o Desenvolvimento Positivo da Criança

CABS – Escala de Comportamento Assertivo Infantil

CST - Avalia a Solução das Crianças face a problemas Sociais e Perceção de Emoção Ambivalente

EACE – Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional

PHCSCS – Escala de Autoconceito – de Piers Harris

IIES – Inventário de Identificação de Sentimentos e Emoções

PANAS – Cronograma de Afeto Positivo e Negativo

PKBS-2 – Escalas de Comportamento para a Idade Pré-Escolar

EAQ – Questionário de Consciência Emocional para Crianças

QWOL – Escala de Qualidade de Vida Relacionada ao Trabalho

RCMAS – Escala Revista de Ansiedade para Crianças

SCICA – Entrevista Semiestruturada para Crianças e Adolescentes

TMA – BRAKEN – Teste para Examinar o Perfil Emocional e Comportamental.

CBRS – Escala Compreensiva de Avaliação de Comportamento

CONNERS – Escala de Connors para Pais e Professores

ROBERTS – Teste Aperceptivo para Crianças

WISC – Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças

BARILAN- Teste de Figuras para Crianças

PATA NEGRA – Teste Projetivo de Avaliação Psicológica Temático

Introdução

A aprendizagem socioemocional (ASE) tem vindo a ser um tema bastante estudado na investigação científica, sendo vários os autores (e.g., Halle et al., 2016; Humphrey et al., 2011; Jones et al., 2016; Taylor et al., 2017), que se interessam por esta temática, e que investigam particularmente os processos de desenvolvimento das competências socioemocionais na fase da infância e adolescência em contextos educativos.

Tanto nacional, como internacionalmente, são então reconhecidos o papel fundamental dos contextos educativos formais e informais no suporte do desenvolvimento de competências sócio emocionais, sendo evidente o crescente interesse e práticas desenvolvidas em contexto educativo a este nível (Halle & Darling-Churchill, 2016; Mendes et al., 2017).

Assim, apesar do número de estudos existentes sobre os efeitos positivos relacionados com as intervenções esteja a aumentar, no âmbito das competências socioemocionais em crianças em idade pré-escolar, sabe-se ainda pouco sobre as práticas de avaliação utilizadas e intervenções efetuadas nestas mesmas crianças, a frequentar contextos educativos como creches e jardins de infância na Europa (e.g., Djamnezhad et al., 2021).

Neste sentido, o que motivou o desenvolvimento deste projeto EU-SELF - Desenvolvimento de competências socioemocionais em contextos de educação e cuidados para a infância na Europa (com referência ERASMUS+:2019-1-BG01-KA201-062593), foi a investigação ter sugerido que as crianças que apresentam fragilidades a nível do desenvolvimento socioemocional por volta dos seis anos, poderão estar em risco de experienciar problemas a nível escolar e social a médio e longo prazo. Com efeito tem sido demonstrado que mais competências socioemocionais estão associadas a um melhor desempenho académico, constituindo ainda uma ferramenta poderosa para capacitar as crianças para um futuro melhor, para uma vida mais feliz e produtiva, assim como uma ferramenta

fundamental para a prevenção de exclusão social, violência, *bullying* e outros comportamentos de risco, abandono escolar, psicopatologia, etc.

Surge com o objetivo de criar uma plataforma digital interativa que permita a síntese e partilha de recursos na área da ASE; proceder a uma visão da literatura sobre o desenvolvimento socioemocional, avaliação e intervenção neste domínio na primeira infância; identificar e descrever boas práticas na Europa e fora da Europa no âmbito da ASE; descrever o contexto educacional de cada um dos países parceiros (Bulgária, Portugal, Bósnia, Suécia e Bélgica); realizar estudos de caso sobre as práticas de intervenção desenvolvidas em cada um dos países parceiro; elaborar um glossário de conceitos-chave associados às competências socioemocionais; e providenciar uma visão geral de tópicos-chave relacionados com o desenvolvimento de competências socioemocionais em idades precoces.

A presente dissertação insere-se no âmbito deste projeto, e procura documentar as práticas de avaliação de competências socioemocionais, utilizadas pelos psicólogos portugueses na avaliação de crianças em idade pré-escolar (i.e., entre os 0 e os 7 anos de idade¹

O presente estudo é constituído por três capítulos: o primeiro capítulo foca-se no enquadramento teórico e empírico sobre o tema em questão; o segundo capítulo apresenta o estudo empírico, decrescendo a sua metodologia e objetivos de investigação; e por último, o terceiro capítulo remete para a explanação e discussão dos resultados obtidos.

¹ Note-se que apesar de habitualmente se considerar “idade pré-escolar” o período entre os 0 e 6 anos, no projeto EU-SELF é sempre referido o período etário entre os 0 e 7 anos pois em alguns dos países participantes a educação pré-escolar inclui esta faixa etária; em Portugal o período de educação pré-escolar é o período entre os 0 e 6 anos, sendo que as crianças ingressam, habitualmente, aos 6 anos na educação formal (1º ciclo do ensino básico).

Capítulo I – Enquadramento conceptual

1. Aprendizagem Socioemocional: Questões Introdutórias

1.1. *Aprendizagem Socioemocional (ASE) e Competências Socioemocionais*

Podemos definir a Aprendizagem Socioemocional (ASE), de acordo com a Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL; 2012, 2015), como sendo um conjunto de métodos através dos quais as crianças adquirem conhecimentos que posteriormente aplicam na gestão das suas emoções, nas suas atitudes, nos seus comportamentos, na sua interação com os outros e no alcance dos seus próprios objetivos (e.g., sentir e exibir empatia pelo outro; estabelecer e manter relações saudáveis; tomar decisões ajustadas), na diminuição dos comportamentos disruptivos e de risco em direção a escolhas positivas, construtivas e responsáveis. Neste sentido, importa fazer referência ao Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL; 2012, 2015, 2017), como sendo uma das entidades de renome internacional no que respeita à aprendizagem socioemocional das crianças.

Seguindo a teoria proposta pela CASEL (2012, 2015, 2017), i.e., Modelo SEL, a mesma assenta na organização das ASE em domínios distintos, i.e., cognitivo, afetivo, e comportamental. Ainda neste ponto, devem ser elencadas as diferentes competências que organizam a ASE propostas pela CASEL (2012, 2015, 2017): (i) autoconhecimento; (ii) autorregulação (iii) consciência social; (iv) gestão de relações; (v) responsabilização tomada de decisão ajustada. Neste sentido, a perceção dos cinco subdomínios vêm refletir a existência de fatores intrapessoais que remetem ao autoconhecimento, à autorregulação, aos fatores interpessoais que visam a consciência social e a gestão de relações, e por último o fator individual que remete para a responsabilização da tomada de decisão ajustada. (CASEL, 2012, 2015, 2017).

A teoria apresentada pelas CASEL (2012, 2015, 2017) postula que as crianças necessitam neste processo, de aprender a desenvolver as competências supramencionadas, no sentido da construção de uma base sólida e de um futuro promissor (Halle & Darling-Churchill, 2016; Mendes et al., 2017). As competências socioemocionais são reconhecidas como indispensáveis na promoção do sucesso das crianças, sendo primordiais para o desenvolvimento de um bom aluno pois estas desenvolvem as suas atitudes, valores, interesses e curiosidade das crianças; assim como também variáveis de personalidade (e.g. consciência e extroversão); variáveis relativas às relações sociais (e.g. lideranças, sensibilidade social, capacidade de trabalhar em grupo); auto construtos (autoeficácia e identidade pessoal); hábitos de trabalho (esforço, persistência, gestão de tempo); e emoções relativamente a uma determinada tarefa (e.g. ansiedade e entusiasmo). Após a exploração das áreas de aprendizagem socioemocional propostas pela CASEL (2015), denota-se que esta privilegia uma abordagem centrada nos alunos e nas suas capacidades, reunindo uma resposta que beneficia todos os alunos universalmente. Esta aprendizagem socioemocional é sistêmica pois engloba vários sistemas aonde se inclui a casa/família; escolas e salas de aula e a comunidade, sem estas parcerias a aprendizagem não se torna eficaz ou até possível (CASEL, 2012).

A título exemplificativo em crianças dos 0 aos 6 anos, os autores Kochanska et al. (2000) e Lebuffe et al. (2008), identificam a necessidade destas crianças em compreender os seus pontos fortes e as áreas em que possuem necessidades, como por exemplo melhorar as suas competências para o alcance de resultados académicos e de vida positivos.

1.2. *Competências Socioemocionais e contextos educacionais*

Os contextos educativos, como a família, a educação pré-escolar, a escola, assumem um papel preponderante no que concerne à promoção de práticas educativas que visam a melhoria do bem-estar socioemocional das crianças (Pinto & Raimundo, 2016). Neste sentido, os

programas de ASE, surgem da necessidade de se prevenir, antecipar, promover, e capacitar todas as crianças que se encontram em fase pré-escolar e escolar, com o enfoque no papel do psicólogo escolar no aumento das competências socioemocionais das crianças (Pinto & Raimundo, 2016). A CASEL propõe, no seu modelo, que a ASE é um processo que decorre nos contextos de desenvolvimentos das crianças, destacando igualmente a complementaridade entre os diferentes contextos naquilo que é a aquisição de competências sócioemocionais das crianças.

Segundo Jones e colaboradores (2016), a ASE das crianças é fundamental para uma melhor prevenção, intervenção e inclusão destas no contexto educativo. Para orientar as práticas de intervenção de ASE, Jones e colaboradores (2016), referem que deve de ser uma prioridade ao desenvolvimento de medidas de avaliação que possam mapear e delinear as necessidades e fatores a serem alvo de monitorização, bem como a sua relação com o desenvolvimento socioemocional da criança desde os 0 anos, isto é, desde o nascimento. Este conhecimento é assim descrito como fundamental para se atuar de forma precoce no contexto e população supramencionada, destacando a relevância da avaliação para a intervenção desde idades precoces.

Ainda segundo Jones et al. (2016), importa evidenciar a necessidade do estudo sistemático do desenvolvimento socioemocional da criança e a sucessiva monitorização, estando entre eles a necessidade de mapear e avaliar os fatores sociais e emocionais na fase de desenvolvimento, bem como elaborar uma clara distinção entre o fator social e emocional, não colocando de parte outros importantes domínios tais como o desenvolvimento cognitivo, o conhecimento, a consciência e as competências emocionais, que dão origem ao comportamento da criança (Jones et al., 2016). A avaliação do desenvolvimento de crianças tem vindo a ser uma área clássica no âmbito do trabalho dos psicólogos, pelo que se sublinha aqui também que estes profissionais parecem ter um papel de relevância quando nos referimos à necessidade de

pode mapear e avaliar o desenvolvimento de crianças, desde idades precoces, também na área do desenvolvimento de competências socioemocionais.

De forma resumida, Jones et al. (2016) identificam três principais domínios, a considerar na avaliação: o domínio cognitivo que remete para a função executiva; o domínio socioemocional que remete para as competências sociais, emocionais bem como problemas de comportamento, e por último, a junção dos três principais domínios (cognitivo, social e emocional) que visa a autorregulação da criança.

Considerando a falta de informação, relativa ao modo como os psicólogos e os profissionais da educação podem avaliar e monitorizar as competências socioemocionais, Matthews et al. (2004) e Zeidner et al. (2002) referem essa falta de mapeamento das necessidades das crianças, com a urgência de efetivar a sua monitorização nas variáveis supramencionadas. Neste sentido, esta matéria continua a ser alvo de interesse para diversos autores (e.g., Humphrey et al., 2008), realçando a necessidade de medir, monitorizar e intervir perante o maior interesse e bem-estar da criança.

Denham (2005) e Denham e Brown (2010), afirmam que, devido aos resultados que se obtêm com as crianças que beneficiaram da aprendizagem socioemocional, estas são cruciais, para o seu desempenho académico, para a sua saúde mental, na prevenção de delinquência e no uso/abuso de substâncias, mas não podemos esquecer que as aprendizagens da ASE podem variar de criança para criança de acordo com o ambiente em que estão inseridos. As aprendizagens obtidas no conceito da ASE são híbridas, ou seja, são tendências e metodologias que vêm ganhando força nos últimos anos, e que são adquiridas com a aprendizagem socioemocional. O modelo de Denham (2005) assenta na prática e evidência da teoria de Rose-Krasnor (1997) e Payton et al. (2000, 2008). Seguindo a linha anteriormente mencionada, Humphrey et al. (2011) explana uma diversidade de medidas de avaliação de competências sociais e emocionais relacionadas com as competências que assentam em: (i) distinção entre o

comportamento típico/normal e máximo/fora do normal; (ii) extensão sobre que medidas de competências sociais e emocionais descrevem a informação que distingue as variáveis existentes de cada criança (e.g., idiosincrasia/personalidade); (iii) a oportunidade de especificar cada medida, como por exemplo singular *vs.* multidimensional; (iv) quem fornece a informação - i.e., criança, cuidadores, professores, psicólogos (Wigelsworth et al., 2010; Wilhelm, 2005).

Neste sentido, de acordo com Denham et al. (2009) avaliara para intervir e promover o desenvolvimento das competências socioemocionais em crianças e adolescentes torna-se crucial no que respeita à promoção do ao seu bem-estar. Para (Darling-Churchill, & Lippman, 2016) a falta destas competências socioemocionais causa implicações na saúde pública de uma comunidade, devido à associação que existe com a saúde mental, com a performance académica, entre outros fatores-chave. Vários estudos têm destacado que as competências socioemocionais têm impacto em diferentes áreas da vida dos indivíduos. Particularmente no caso das crianças e adolescentes, as investigações revelam que a inclusão da ASE em contextos educativos, nomeadamente ao nível dos currículos escolares, promove o sucesso académico e a adoção de comportamentos pró sociais (e.g., Taylor et al., 2017; Wiglesworth et al., 2016).

Ademais, a aquisição de competências socioemocionais parece estar relacionada com a diminuição de comportamentos disruptivos e a melhoria do clima de escola (Durlak & Mahoney, 2019).

Na mesma linha, Darling-Churchill e Lippman (2016), enfatizam a necessidade de avaliar as competências socioemocionais e de as reconhecer como indispensáveis no que respeita à preocupação com bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento global das crianças em todos os contextos (e.g., familiares, escolares, pré-escolares). De realçar que, ao prevenir e intervir precocemente, está-se a contribuir para o bom e adaptado futuro desenvolvimento da criança.

Para a obtenção de sucesso na escola e na vida social, a ASE, cada vez ganha maior relevância (Greenberg et al., 2003; Payton et al., 2007) e a necessidade de conhecer melhor o funcionamento das crianças nestas competências também. Daí a crescente preocupação com procedimentos de avaliação que permitam caracterizar o funcionamento de crianças pequenas nestas áreas de competências. Payton et al. (2007) e Zins et al. (2007), identificaram cinco competências da ASE, que a seguir se elencam:

(i) Autoconhecimento/autoconsciência, esta área corresponde ao conhecimento que possuímos acerca das nossas emoções, controle dos comportamentos, e pensamentos, fazendo com que tenhamos percepção dos nossos limites e potenciais.

(ii) Autorregulação/autogestão, esta área diz respeito à capacidade de regulação das emoções, comportamentos e pensamentos nos diferentes contextos da vida, controlar os impulsos.

(iii) Consciência social, esta área refere-se à capacidade empática e de compaixão que possuímos para com os outros, que pertencem a culturas e contextos diferentes.

(iv) Gestão de relações, esta área diz respeito à capacidade de fazer e manter relacionamentos saudáveis e positivos, com pessoas diferentes e desconhecidas, oferecer ajuda sem ser solicitada, essa capacidade exige que se comunique de forma assertiva e evidente, praticando a compreensão entre quem fala e quem escuta.

(v) Tomada de decisão responsável, esta área diz respeito, à capacidade de tomar decisões conscientes, construtivas e responsáveis quer na área pessoal quer nas interações sociais (CASEL, 2015).

Importa referir que todas estas competências estão relacionadas entre si e para tal a CASEL desenvolveu um Compêndio de medidas de avaliação desde idades pré-escolares ao ensino fundamental – Aprendizagem Socioemocional e medidas de avaliação associadas, com

o objetivo de se concentrar nas necessidades de cada criança e para mostrar o sucesso da programação ASE (CASEL, 2015).

Abordando especificamente cada competência proposta pelo modelo da CASEL no âmbito da ASE (ver Figura I), importa denotar que o autoconhecimento diz respeito ao conhecimento que a pessoa integra, enaltecendo as emoções, os pensamentos, os comportamentos - i.e., a pessoa tem elevada consciencialização sobre a sua experiência, o seu potencial e as suas limitações. No que respeita ao autoconhecimento/autoconsciência, esta área corresponde ao conhecimento que possuímos acerca das nossas emoções, controle dos comportamentos, e pensamentos, fazendo com que tenhamos perceção dos nossos limites e potencial. A autorregulação, como a própria palavra indica esta vem potenciar a capacidade da pessoa em regular as suas emoções, pensamentos e comportamentos nos diversos contextos com os quais tem contacto. Adicionalmente, também se traduz na prevenção de comportamentos de risco e na gestão de situações potencialmente negativas. A consciência social foca-se na capacidade da pessoa em sentir empatia com pessoas de diferentes contextos e culturas, adotando uma atitude de respeito perante o outro. A gestão de relações apela à necessidade em gerir de forma adaptada as relações com os outros, prevalecendo a aquisição de competências sociais por forma a promover relações positivas e saudáveis. A tomada de decisão responsável visa a necessidade de enfatizar a escolha responsável e construtiva perante um contexto ou situação, enaltecendo que a pessoa é responsável pela sua conduta nos diversos contextos e pessoas com os quais tem contacto (CASEL, 2012, 2015, 2017; Pinto & Raimundo, 2016).

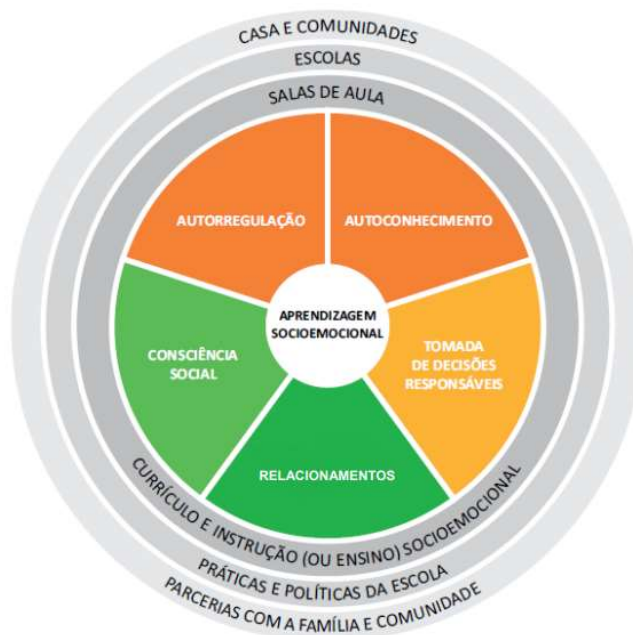


Figura 1 - Modelo de Aprendizagem Socioemocional (adaptado de CASEL,2017)

Importa referir que todas estas competências estão relacionadas entre si e para tal a CASEL desenvolveu um Compêndio de medidas de avaliação desde idades pré-escolares ao ensino fundamental – Aprendizagem Socioemocional e medidas de avaliação associadas, com o objetivo de se concentrar nas necessidades de cada criança e para mostrar o sucesso da programação ASE (CASEL, 2015).

Adicionalmente, reuniu informação sobre os instrumentos de avaliação necessários e adequados para realizarem pesquisas sobre os componentes de ASE acima descritos e a sua relação positiva com o sucesso académico e social, permitindo calcular a aprendizagem socioemocional conjuntamente com a avaliação dos contextos em que as crianças estão inseridas (e.g., como aprendem e com quem aprendem). Estas medidas de avaliação destinam-se a professores, investigadores, e psicólogos que os considerem úteis para o seu trabalho com as crianças (CASEL, 2015).

2. Medidas de Avaliação de Competências Socioemocionais em Idade Pré-escolar

A avaliação psicológica pode ser definida como um processo que se utiliza com a finalidade de avaliar a saúde mental de uma pessoa, as ferramentas de avaliação psicológica são feitas para avaliarem problemas do comportamento e identificarem os que vão para além da variação normal do desenvolvimento e que requerem intervenção (Tamara et al., 2015). Particularmente no âmbito da avaliação em psicologia escolar e da educação privilegia-se uma abordagem multimétodo multiinformante e multicontexto no âmbito dos processos de avaliação de crianças e jovens. Uma vez que o desenvolvimento socioemocional nas crianças desde o nascimento até por volta dos cinco anos de idade é definido pela capacidade que possuem de formar relacionamentos com os adultos, familiares e com os grupos de pares, utiliza-se a informação colhida por observação direta para a sua avaliação. A forma como lidam com as coisas que os rodeiam, como expressam as suas emoções sociais e culturais, como exploram o ambiente e como aprendem no contexto educativo é mais fidedigno do que a classificação que possa ser obtida por recurso a testes e que podem fornecer resultados enviesados. Assim, a CASEL (2017) destaca que as competências socioemocionais podem ser avaliadas por medidas de autorrelato, estas são úteis para análise de dimensões internas como a ansiedade, através da observação efetuada por parte do psicólogo, através de avaliações baseadas no desempenho, e ainda através do autorrelato dos adultos significativos da vida das crianças (CASEL, 2017). A avaliação socioemocional por desempenho avalia os comportamentos e as respostas reais das crianças, permitindo avaliar a consistência interna para resposta emocional e resposta comportamental (Warren et al., 2010).

2.1. *Instrumentos de Avaliação para Crianças entre os 0 e os 6 Anos – Competências Socioemocionais*

Vários autores como Halle and Darling-Churchill (2016) definem como prioridade a monitorização da aprendizagem social e emocional das crianças como sendo fulcral para o bom e ajustado desenvolvimento da criança no presente e no futuro. Seguindo a linha de raciocínio anteriormente mencionada, o ponto que se segue foca-se na apresentação sumária das principais escalas da ASE destacadas na literatura a nível internacional e nacional. Importa realçar que os instrumentos a serem explanados podem ser implementados em crianças na infância. As escalas que irão ser elencadas de seguida têm na sua maioria o tipo de classificação observacional, desempenho, autorregulação e Professor-Pai, devido à faixa etária que vão ser aplicadas, e apresentam nos estudos originais, i.e., de validação das mesmas, boas propriedades psicométricas e um bom índice de confiabilidade:

(i) *Devereux Student Strengths Assessment* (DESSA; Lebuffe et al., 2008) é uma escala que avalia as cinco competências da ASE, i.e., autoconsciência, autorregulação, consciência social, competências sociais e a tomada de decisão responsável; faixa etária 0 aos 3 anos de idade.

(ii) *Feelings about School* (FAS; Valeski & Stipek, 2001) é uma escala que mede os sentimentos da criança em relação ao contexto educador, abarcando os constructos da autoconsciência e da relação com o contexto educativo e professor. Importa realçar que na FAS são destacados os seguintes fatores: alfabetização; raciocínio numérico; sentimentos em relação ao professor; comportamento geral no contexto educativo; faixa etária 0 aos 3 anos.

(iii) *Denham's Affect Knowledge Test* (AKT; Denham et al., 2003) é uma escala que avalia a consciência social da criança, através da avaliação das emoções positivas (e.g., felicidade) ou negativas (e.g., tristeza; raiva; medo); faixa etária 30 a 60 meses.

(iv) *The Devereux Early Childhood Assessment* (DECA; Devereux, 2001) é uma escala que visa a avaliação da autorregulação, competências sociais, tomada de decisão responsável, consciência social e autoconsciência - domínios do modelo da ASE da CASEL, relacionada com pais e professores; faixa etária 2 aos 6 anos

(v) *Minnesota Preschool Affect Checklist* (MPAC; Denham et al., 1991) é uma escala que tem por premissa avaliar o modelo ASE, nomeadamente as competências de autorregulação, autoconsciência, consciência social, competências sociais e tomada de decisão responsável, relacionado com o grupo de pares (e.g., relações positivas e negativas nas atividades com o grupo de pares; reações positivas e/ou negativas à frustração); faixa etária 30 a 60 meses.

(vi) *Social Competence and Behavior Evaluation 30* (SC BE; Dumas et al., 1998) é uma escala que avalia a competência social e do comportamento da criança em relação ao contexto educativo. A escala é constituída pelas subescalas raiva, ansiedade/agressividade, cooperação/ausência de cooperação, e sensibilidade; faixa etária 0 aos 3 anos.

(vii) *Battelle Developmental Inventory* (BDI; Newborg, 2005) é uma escala que avalia a autoconsciência, autorregulação e competências sociais. Especificamente, pretende avaliar as expressões de afeto da criança em relação às pessoas, animais e/ou bens; faixa etária Nascimento até aos 7 anos.

(viii) *Early Childhood Behavior Questionnaire; Children's Behavior Questionnaire* (ECBQ; CBQ; Capaldi & Rothbart, 1992) é uma escala que mede a afetividade negativa da criança, endereçando para a autorregulação da mesma em relação à internalização e externalização das emoções negativas. Adicionalmente, também é medida a sensibilidade emocional com o grupo de pares (e.g., empatia); faixa etária 0 aos 3 anos.

(ix) *Katz Gottman Regulation Scale* (Gottman & Katz, 2002) é uma escala que avalia a autorregulação da criança. Especificamente, avalia a regulação e externalização das

emoções da criança face aos comportamentos do adulto (e.g., incentivar a criança a sair da sua zona de conforto e/ou ajudar a criança a autorregular-se após experienciar um evento stressante), faixa etária 0 aos 3 anos.

(i) *Challenging Situations Task* (CST; Bierman et al., 2008) é uma escala que avalia as respostas afetivas e comportamentais das crianças em experiências hipotéticas com o grupo de pares; faixa etária 3 aos 6 anos.

(ii) *Penn Interactive Preschool Play Scales* (Bredekamp & Copple, 1997) é uma escala que avalia a autorregulação e as competências sociais da criança. Adicionalmente, a escala é constituída por três subescalas: interação de jogo; interrupção de jogo; brincar/não, brincar; faixa etária 0 aos 3 anos.

(iii) *Preschool Self Regulation Assessment* (PSRA; Kochanska et al., 2000) é uma escala que avalia a autorregulação nas crianças em fase pré-escolar. Adicionalmente, avalia o desempenho da criança, qualitativa e quantitativamente; faixa etária 3 aos 6 anos.

(iv) *Self Description Questionnaire for Preschoolers* (SDQP; Marsh et al., 1991) é uma escala que avalia a autoconsciência da criança, visando, por exemplo, o conceito que a mesma tem sobre si relativamente ao seu desempenho académico (e.g., verbal; matemático), bem como o autoconceito relacionado com a perceção da sua autoimagem, colegas e pais; faixa etária 3 aos 6 anos.

(v) *Southampton Test of Empathy for Preschoolers* (STEP; Howe et al., 2008) é uma escala que avalia a empatia da criança (e.g., colocar-se no lugar do outro), nomeadamente a sua capacidade em compreender e partilhar a experiência das outras pessoas (e.g., avaliação das emoções positivas e negativas - felicidade, raiva, tristeza e medo); faixa etária 3 aos 6 anos.

(vi) *Berkeley Puppet Interview* (BPI; Measelle et al., 2005) é uma escala que avalia a perceção que a criança tem sobre si e sobre o ambiente que a rodeia; faixa etária 3 aos 6 anos.

(vii) *Coping with Emotional Situations* (Eisenberg et al., 1994) é uma escala que avalia

a autorregulação da criança quando a mesma é confrontada com eventos negativos perante o grupo de pares. Adicionalmente, a escala é constituída por três subescalas: resolução de conflitos; externalização e/ou evitamento/internalização; pedido de apoio); faixa etária 0 aos 3 anos.

(viii) *Emotion Regulation Checklist* (Shields et al., 2001) é uma escala que avalia a regulação emocional da criança, onde são incluídos os seguintes fatores: labilidade afetiva, intensidade, valência, flexibilidade e expressão contextual ajustada. *The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* (PSPCSAYC; Harter, 1982) é uma escala que avalia duas dimensões distintas: a) competência percebida pela criança (e.g., motivação; objetivos; desempenho); b) aceitação social pelo grupo de pares e materna; faixa etária 3 aos 6 anos.

(ix) *Positive and Negative Affect Scale* (PANAS; Watson et al., 1988) é uma escala que avalia o afeto positivo e negativo, considerando a expressividade e emocional no geral; faixa etária 6 aos 9 anos.

(x) *Social Skills Rating System* (SSRS; Demaray et al., 1995), é uma escala que avalia os domínios do Modelo SEL (autorregulação, autoconsciência, competências sociais, tomada de decisão responsável e consciência social. Importa referir que esta escala auxilia o pessoal docente e não docente no que respeita à identificação de comportamento antissocial da criança e na sua posterior intervenção; faixa etária 3 aos 6 anos

(xi) *Sociometric Ratings and Nominations* (Asher & Dodge, 1986) é uma escala que avalia a condição social do grupo de crianças e consequente inclusão. Importa realçar que a avaliação da agressividade também está presente, havendo uma comparação entre grupos na tentativa de identificar possíveis agressões relacionais (e.g., comportamento antissocial/agressivo); faixa etária 0 aos 3 anos.

(xii) *Preschool Learning Behaviors Scale* (PLBS; McDermott et al., 2002) é uma

escala onde são avaliadas as as competências acadêmicas da criança (e.g., atenção; resolução de problemas; resistência à frustração; proatividade; aprendizagem cooperativa); faixa etária 3 aos 6 anos.

The Teacher Rating Scale of School Adjustment (TRSSA; Betts & Rotenberg, 2007) é uma escala que avalia as competências acadêmicas da criança, bem como os seus sentimentos em relação à escola e a relação entre professor e aluno. A escala é constituída por cinco subescalas: participação independente, participação cooperativa, percepção do professor sobre a rejeição escolar por parte do aluno, percepção do professor sobre as preferências das crianças pela escola e percepção do professor sobre o conforto que a criança sente em relação a si. Faixa etária 3 aos 6 anos.

3. Formação dos Psicólogos e a Avaliação de Competências Socioemocionais

Numa primeira fase importa denotar o papel do psicólogo e as suas funções nos mais variados contextos, segundo os critérios da Ordem dos Psicólogos e de acordo com o *European Certificate in Psychology* (EuroPsy; 2009). O papel do psicólogo prende-se com o estudo do comportamento humano, com base na aplicação de modelo e teorias com evidências baseadas na prática, e/ou, modelos empiricamente validados. O psicólogo previne, mapeia as necessidades, avalia, e intervêm em variados contextos, nomeadamente: a) contexto educacional e escolar; contexto clínico e da saúde; contexto organizacional (EuroPsy, 2009). Adicionalmente, o psicólogo tende a promover boas práticas no exercício da sua profissão que visam a promoção de maior bem-estar e saúde mental para as pessoas/clientes/participantes.

De acordo com Teixeira (2004), o psicólogo é percecionado como a pessoa que visa compreender de que forma a saúde mental e os riscos psicossociais estão relacionados, não descurando os fatores biológicos, comportamentais e sociais que estão inerentes. O papel do

psicólogo em contexto educativo visa a promoção de boas práticas e saúde mental no pessoal docente, não docente e alunos, atuando ao nível individual e em grupo. O trabalho vocacional também está inerente ao papel do psicólogo em contexto educativo, focando promover a consciencialização do aluno nas suas escolhas académicas futuras (Trindade, 1999). Neste sentido, é importante realçar que o psicólogo escolar e da educação visa atuar num contexto mais alargado, intervindo ao nível do ciclo vital da criança, no desenvolvimento pessoal e social de toda a comunidade envolvente, i.e., contexto educativo, familiar, comunidade (OPP, 2017).

Segundo os autores Mendes et al. (2017), o sistema de ensino português visa através do psicólogo escolar, promover o trabalho vocacional em contexto educativo, enfatizando a falta de sinalização das necessidades, bem como de intervenção ao nível dos riscos psicossociais inerentes e possíveis fatores negativos desencadeadores de comportamentos desajustados. Não obstante, importa também focar que o psicólogo em contexto educativo deverá aplicar programas específicos que visem a promoção das competências individuais, sociais e comportamentais, tal como anteriormente referido (EuroPsy, 2009). O *stress* e/ou *distress* são várias vezes mencionados como fatores negativos inerentes a diversas situações experienciadas pelos alunos e demais envolvidos (Stevanovic & Rupert, 2004). Entende-se por *stress* a reação a uma situação adversa, de foro interno (e.g., expectativas perante uma determinada situação) ou externo (e.g., questões académicas). O *distress* diz respeito à reação subjetiva do corpo a uma potencial situação negativa (Wise et al., 2012). Assim, nestes pontos em específico, o psicólogo deve atuar em diversas situações, aplicando programas que visem a prevenção, a inclusão, a capacitação, e o desenvolvimento das competências socioemocionais de todos os envolventes (e.g., CASEL, 2017), promovendo de forma positiva o bem-estar geral e a saúde mental das pessoas. Especificamente, segundo os autores Skosnik et al. (2000) e Starcke & Brand (2012), o stress encontra-se relacionado com as dificuldades de atenção e/ou tomada de decisão, criando entraves às boas práticas que necessitam de ser implementadas para o ajustado

desenvolvimento da criança. Adicionalmente, acaba por criar um impacto negativo no desempenho académico do aluno, concluindo, por ser afetada a tomada de decisão responsável e ajustada do mesmo.

Importa intervir (e.g., CASEL, 2017) de modo que o psicólogo consiga atuar de forma eficiente e eficaz nos trabalhos que lhe estão inerentes para com os demais envolvidos (e.g., alunos; professores; pais; cuidadores; técnicos), promovendo o ajustado funcionamento entre todas as partes e criando sinergias positivas entre todos os contextos envolventes (CASEL, 2017; Wise et al., 2012).

Capítulo II – Estudo Empírico

A segunda parte deste estudo refere-se ao Estudo Empírico, onde serão apresentados os objetivos gerais, os objetivos específicos, e o método desta análise.

1. Metodologia

1.1. Objetivos gerais e específicos

Objetivos Gerais:

Em contexto educativo, o presente projeto tem como objetivo geral, entender quais as medidas de intervenção que os psicólogos portugueses conhecem no que concerne à avaliação do desenvolvimento socioemocional nas crianças em idade pré-escolar em Portugal e quais/com que frequências as utilizam.

Objetivos Específicos:

Aprendizagem socioemocional em contexto educativo: práticas de avaliação e medidas de intervenção utilizadas pelos psicólogos portugueses nas crianças em idade pré-escolar do ensino básico.

I – Perceber com que frequência os psicólogos avaliam competências socioemocionais de crianças entre os 0 e os 7 anos (idade pré-escolar).

II -Perceber que medidas de avaliação socioemocional conhecem os psicólogos portugueses em contexto educativo com crianças entre os 0 e os 7 anos (idade pré-escolar). Portugal e como são aplicadas.

III – Perceber os desafios na avaliação de competências socioemocionais de crianças entre os 0 e os 7 anos (idade pré-escolar).

Identificação do(s) problema(s) de investigação:

Será que os psicólogos portugueses, que trabalham com crianças entre os 0 e os 7 anos (idade pré-escolar) em Portugal, conhecem medidas que avaliam competências socioemocionais nestas idades? Em caso afirmativo como é que estas medidas têm vindo a ser aplicadas pelos psicólogos portugueses?

1.2. Procedimentos

A recolha de dados foi realizada no âmbito do projeto internacional “*EU-SELF Social and Emotional Skills Development in Early Childhood Education and Care in Europe*” com a referência número 2019-1-BG01-KA201-062593. Este projeto – EU-SELF - realizou um inquérito em vários países da Europa, nomeadamente na Bulgária, Suécia, Bélgica, Bósnia e Portugal, com o objetivo de caracterizar os conhecimentos dos psicólogos e práticas de avaliação de competências socioemocionais de crianças entre os 0 e os 7 anos (idade pré-escolar). A amostra da presente dissertação incluí os participantes de Portugal que responderam ao inquérito desenvolvido. Este é um estudo descritivo e exploratório.

1.3. Participantes

A amostra deste estudo foi constituída por 89 psicólogos na sua maioria com nacionalidade portuguesa ($N = 88$, 98.9%), de diferentes pontos do país, com idades compreendidas entre os 25 e os 63 anos ($M = 38.57$, $DP = 9.11$).

Maioritariamente (97.8%) eram mulheres ($n = 87$), e dois homens (2.2%). Importa também referir que a habilitação académica dos participantes corresponde à área das ciências sociais, especificamente Psicologia, sendo que 14 (15.7%) possuem o grau de Doutoramento, 62 (69.6%) possuem o Mestrado, e 13 (14.5%) a Licenciatura. No que concerne à área de atuação, os psicólogos detêm especialização em Psicologia Clínica e da Saúde ($n = 29$, 32.6%),

Psicologia Escolar e da Educação ($n = 23$, 25.8 %), e Psicologia Escolar e da Educação cumulativamente com Outras ($n = 37$, 41.6 %).

Relativamente à experiência profissional dos psicólogos (anos de trabalho) observa-se que varia entre os 0 e os 38 anos ($M = 13.6$, $DP = 9.09$), por outro lado, a experiência dos psicólogos com as crianças entre os 0 e os 7 anos, está compreendida entre os 0 e os 33 anos ($M = 10.85$, $DP = 8.44$).

No que concerne ao tipo de organização em que trabalham os participantes neste estudo, verifica-se que 55 ($n = 61.8\%$) exercem a sua profissão em escolas, 21 ($n = 23.6\%$) trabalham em clínicas, 9 ($n = 10.1\%$) em associações e 4 ($n = 4.5\%$) em outros tipos de organizações. Quanto à tipologia da organização em que trabalham verifica-se que 43 ($n = 48.3\%$) a entidade é pública-estado e 3 ($n = 3.4\%$) é pública-municipal, em contrapartida, observa-se que 24 ($n = 27\%$) é privada com fins lucrativos e 16 ($n = 18\%$) é privada sem fins lucrativos, por último, três dos participantes responderam “Outra”, sendo que 1 ($n = 1.1\%$) é por conta própria e 2 ($n = 2.2\%$) trabalhos em múltiplos contextos.

1.4. Instrumento

No que respeita à recolha de dados, o instrumento de recolha designado por “*Assessment Tools of Social and Emotional Skills in children from birth through age 7: A survey for European Psychologists*”, desenvolvido pela equipa do projeto EU-SELF. Este é composto por duas partes, nomeadamente: (i) caracterização sociodemográfica; (ii) caracterização das práticas de avaliação.

A parte relativa à caracterização sociodemográfica é constituída por 13 perguntas fechadas que abordam desde a idade, género, habilitações académicas, até ao tipo de organização em que o psicólogo se encontra a exercer.

A parte 2, relativa à caracterização das práticas de avaliação, é constituída por 12 perguntas, algumas de resposta fechada e outras de resposta aberta, que abordam a frequência com que o psicólogo avalia as competências socioemocionais das crianças dos 0 aos 7 anos de idade, bem como o propósito para a realização das avaliações anteriormente referidas. As questões relativas à frequência de práticas de avaliação são cotadas numa escala de *Likert* de 5 pontos, variando entre “Nunca” e “Muito Frequentemente”.

2. Procedimentos de Recolha e de Análise de Dados

Os dados recolhidos para o presente estudo advêm de um estudo mais alargado, designado “*EU-SELF Social and Emotional Skills Development in Early Childhood Education and Care in Europe*” com a referência número 2019-1-BG01-KA201-062593. Os dados foram recolhidos via on-line e através de questionários de autorrelato. Este protocolo incluía um consentimento informado, onde foi destacado que o anonimato e a confidencialidade dos participantes seriam assegurados, seguindo desta forma as normas das regras impostas pela proteção de dados e segundo o código deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses. O consentimento informado visou garantir e cumprir os critérios supramencionados em todos os participantes que integraram no presente estudo. Os dados foram recolhidos entre março e setembro de 2020. Após o consentimento, era apresentado o questionário: *Assessment Tools of Social and Emotional Skills in children from birth through age 7: A survey for European Psychologists* descrito acima.

No que respeita à análise descritiva dos dados, foi utilizado o programa estatístico SPSS (versão 27), com vista a realizar as análises descritivas da amostra e com o propósito de responder aos objetivos e questão de investigação da presente dissertação. Adicionalmente, foram realizadas análises qualitativas – análise de conteúdo - às respostas dos participantes às

perguntas abertas incluídas no questionário supramencionado. No âmbito das análises qualitativas utilizou-se uma abordagem de análise de conteúdo, com contagem de frequências.

3. Resultados

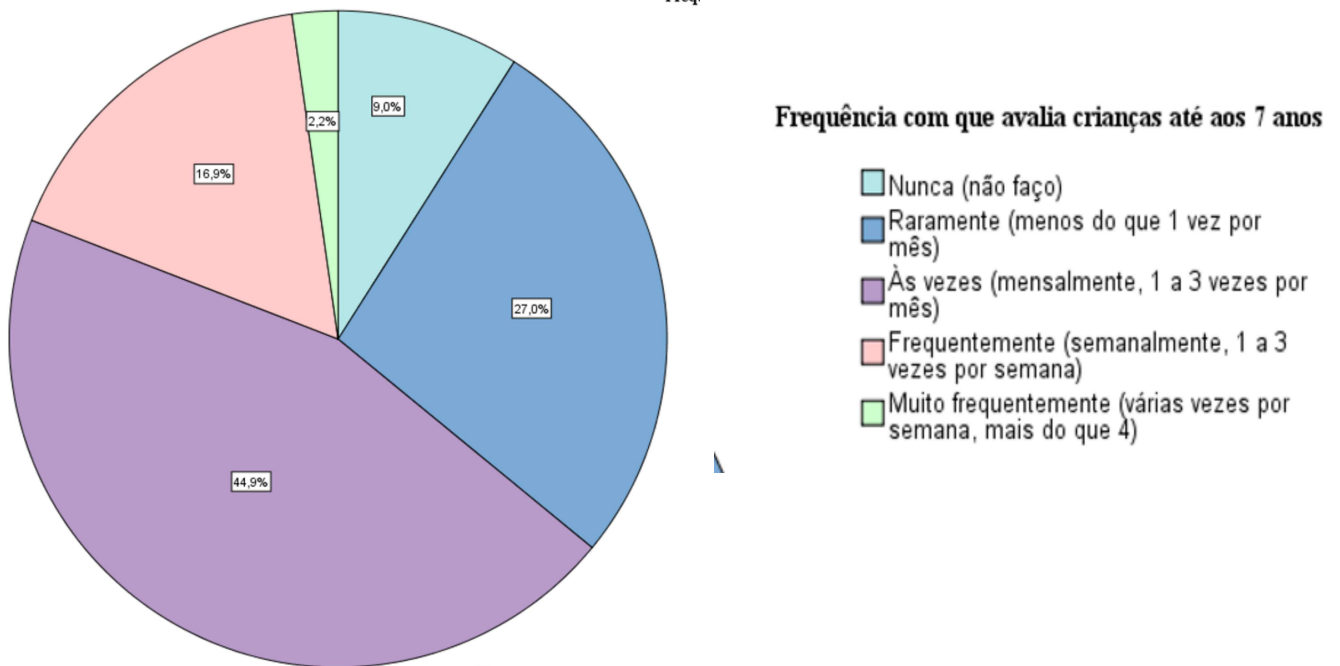
3.1. Frequência das Práticas de Avaliação Psicológica e de Avaliação de Competências Socioemocionais de Crianças entre os 0 e 7 anos

No que concerne à frequência com que os participantes costumam realizar avaliação psicológica de crianças até aos 7 anos, esta oscila entre “Nunca” e “Muito Frequentemente”.

Observa-se que 40 (44.9%) participantes realizam às vezes (mensalmente, 1 a 3 vezes por mês) a avaliação psicológica a crianças até aos 7 anos, 24 (27.0%) realizam a avaliação raramente (menos do que 1 vez por mês), 15 (16.9%) realizam a avaliação frequentemente (semanalmente 1 a 3 vezes por semana), 8 (9.0%) nunca realizam a avaliação (não faço) e 2 (2.2%) realizam a avaliação muito frequentemente (várias vezes por semana, mais do que 4) (Gráfico 1).

Gráfico 1.

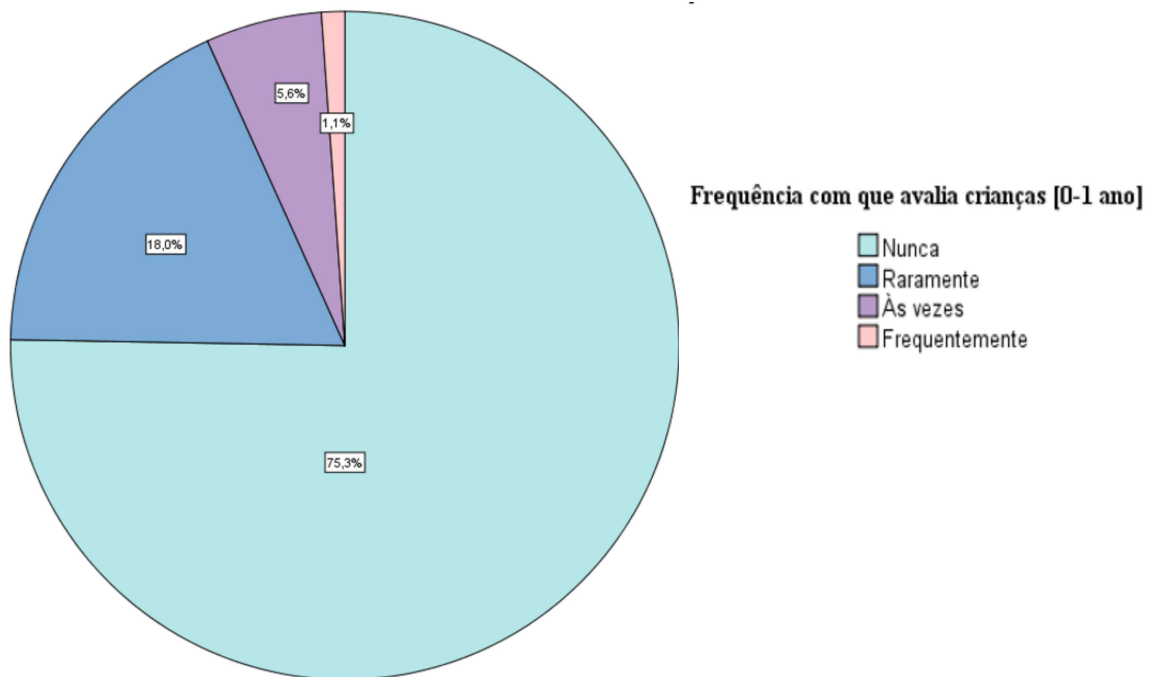
Frequência com que avalia crianças até aos 7 anos



No que se refere à frequência com que os participantes avaliam as crianças nas seguintes faixas etárias 0-1 ano, 1-2 anos, 2-3 anos, 3-4 anos, 4-5 anos, 5-6 anos e 6-7 anos, esta oscila entre “Nunca” e “Muito Frequentemente”. Observa-se que 67 (75.3%) participantes não avaliam as crianças na faixa etária de 0-1 ano, apenas 1 (1.1%) menciona avaliar frequentemente (Gráfico 2).

Gráfico 2.

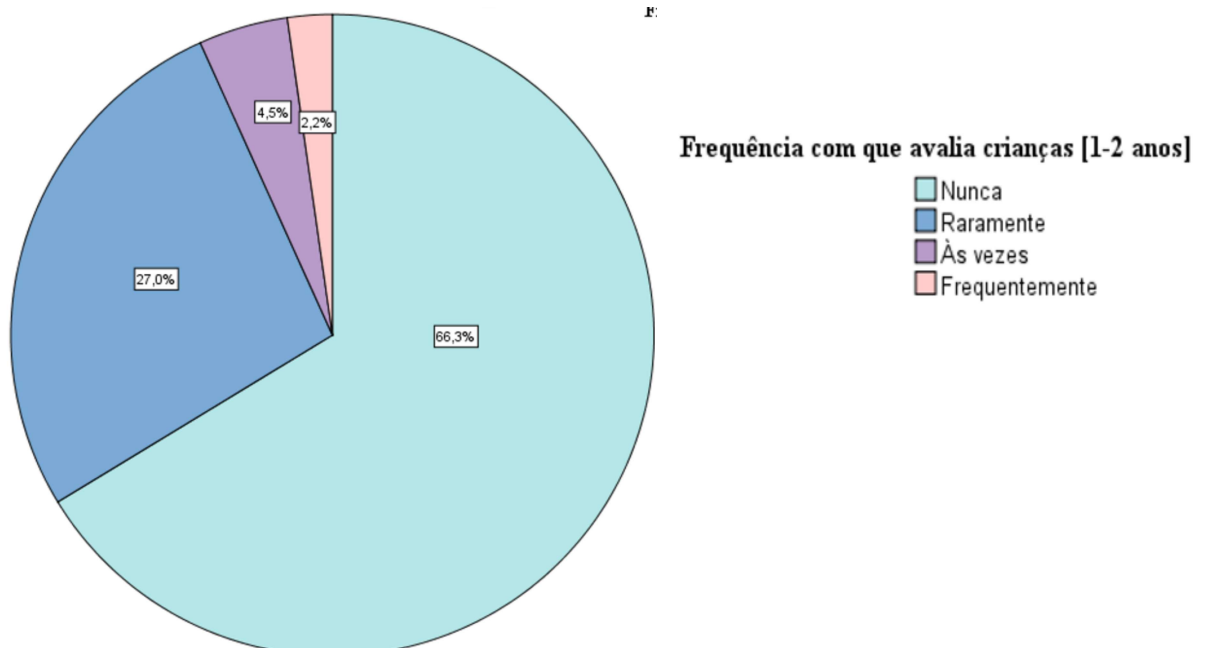
Frequência com que avalia crianças [0-1 ano]



Verifica-se que 59 (66,3%) participantes não avaliam as crianças na faixa etária de 1-2 anos, apenas 2 (2,2%) mencionam avaliar frequentemente (Gráfico 3).

Gráfico 3.

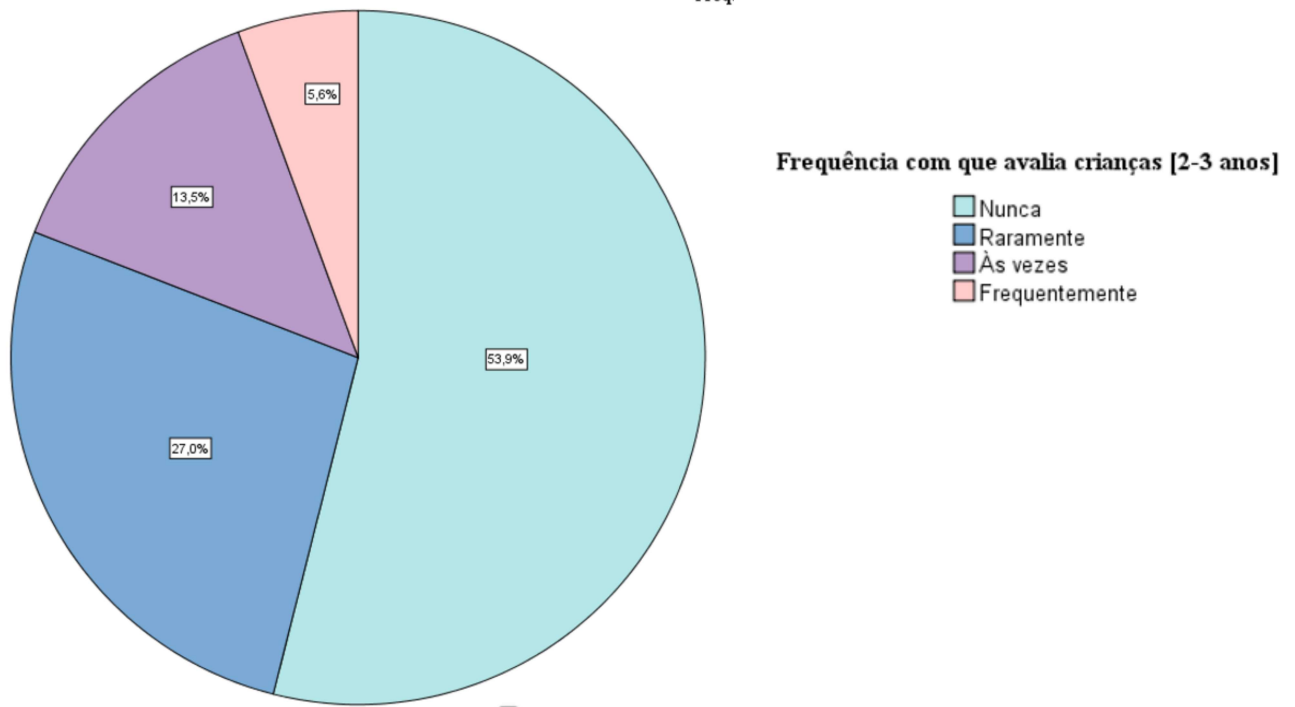
Frequência com que avalia crianças [1-2 anos]



Denota-se que 48 (53.9%) participantes não avaliam as crianças na faixa etária de 2-3 anos, 12 (13.5%) mencionam avaliar às vezes e 5 (5.6%) avaliam frequentemente (Gráfico 4).

Gráfico 4.

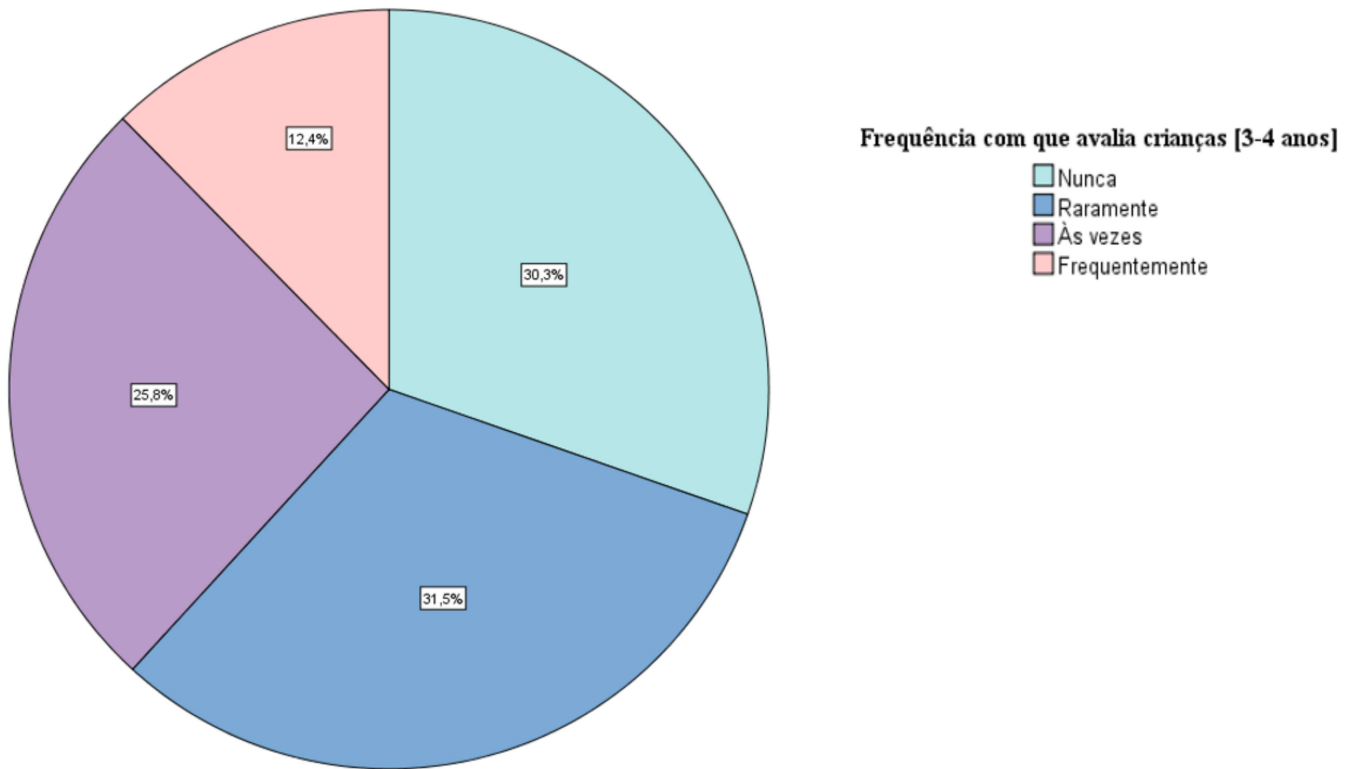
Frequência com que avalia crianças [2-3 anos]



Denota-se que 28 (31.5%) participantes avaliam raramente as crianças na faixa etária de 3-4 anos, 27 (30.3%) mencionam que nunca avaliam, 23 (25.8%) avaliam às vezes e 11 (12.4%) avaliam frequentemente (Gráfico 5).

Gráfico 5.

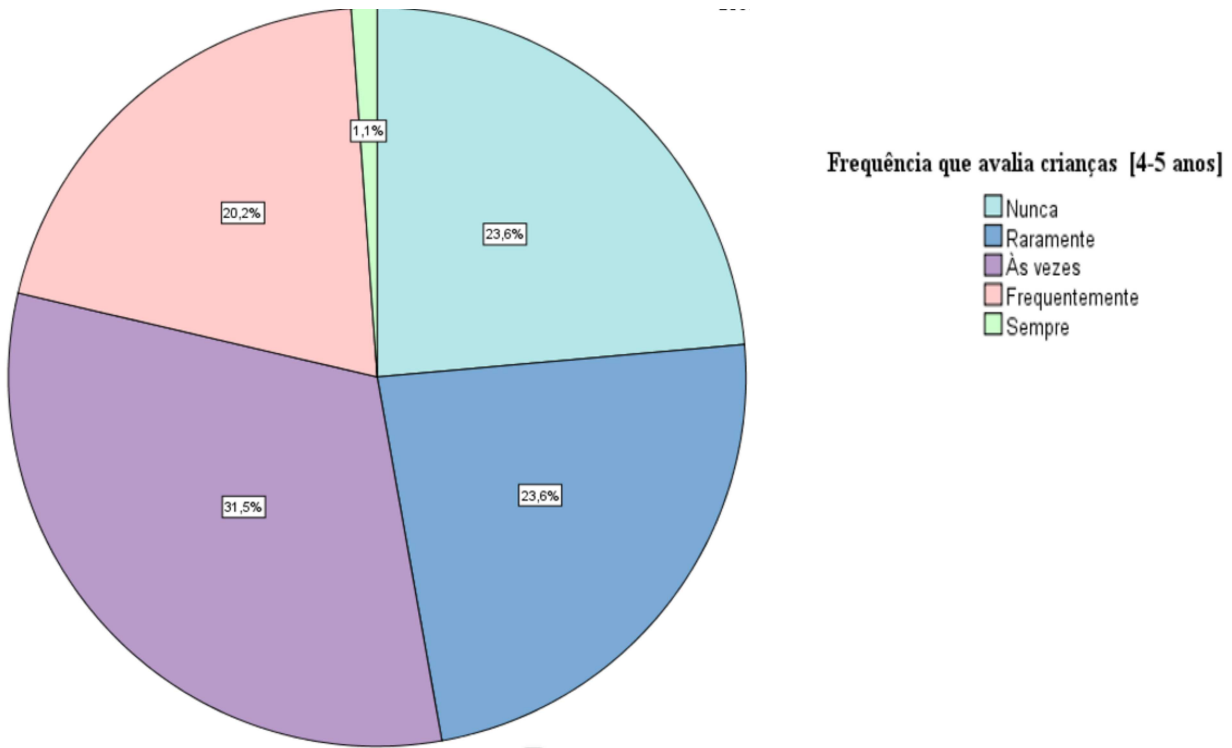
Frequência com que avalia crianças [3-4 anos]



Verifica-se que 28 (31.5%) participantes avaliam às vezes as crianças na faixa etária de 4-5 anos, 21 (23.6%) mencionam que nunca avaliam ou raramente avaliam, 18 (20.2%) avaliam frequentemente e apenas 1 (1.1%) avalia sempre (Gráfico 6).

Gráfico 6.

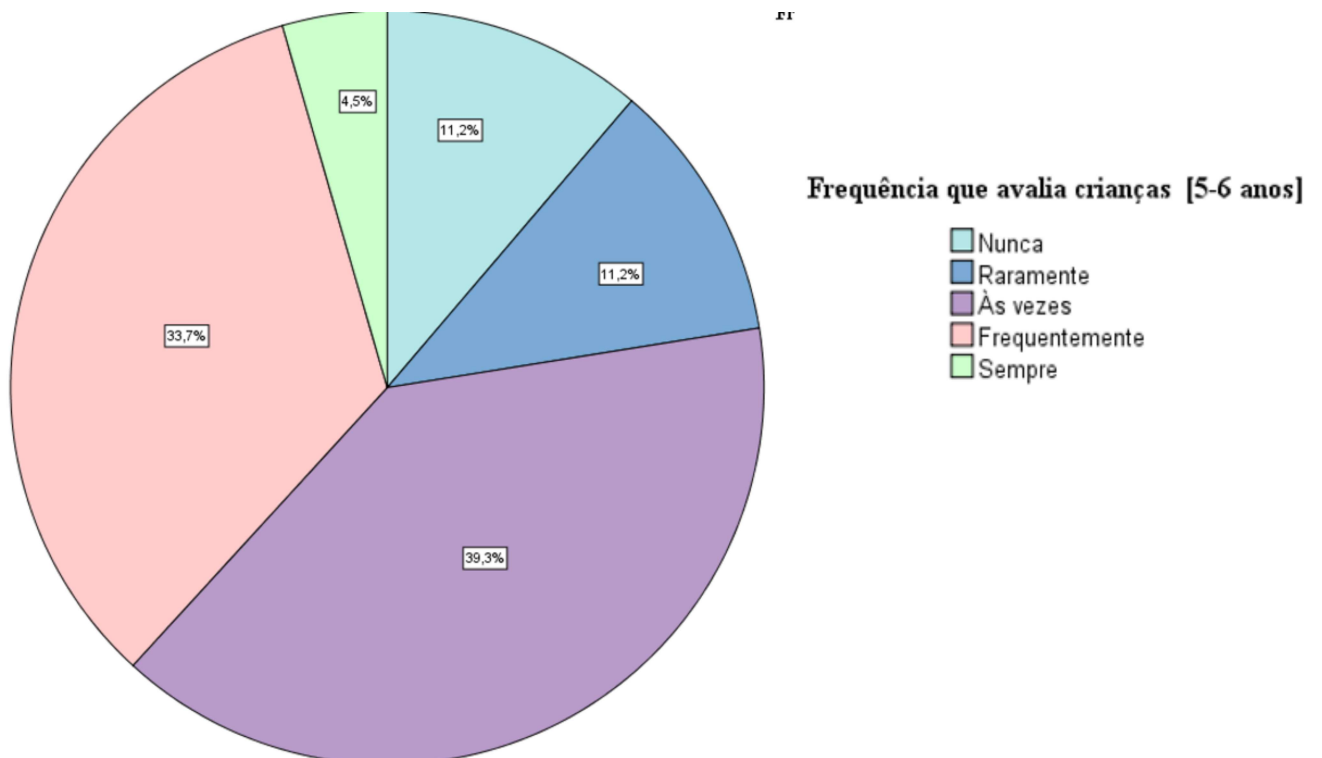
Frequência com que avalia crianças [4-5 anos]



Verifica-se que 35 (39.3%) participantes avaliam às vezes as crianças na faixa etária de 5-6 anos, 30 (33.7%) mencionam que avaliam frequentemente, 10 (11.2%) nunca avaliam ou raramente avaliam e apenas 4 (4.5%) avaliam sempre (Gráfico 7).

Gráfico 7.

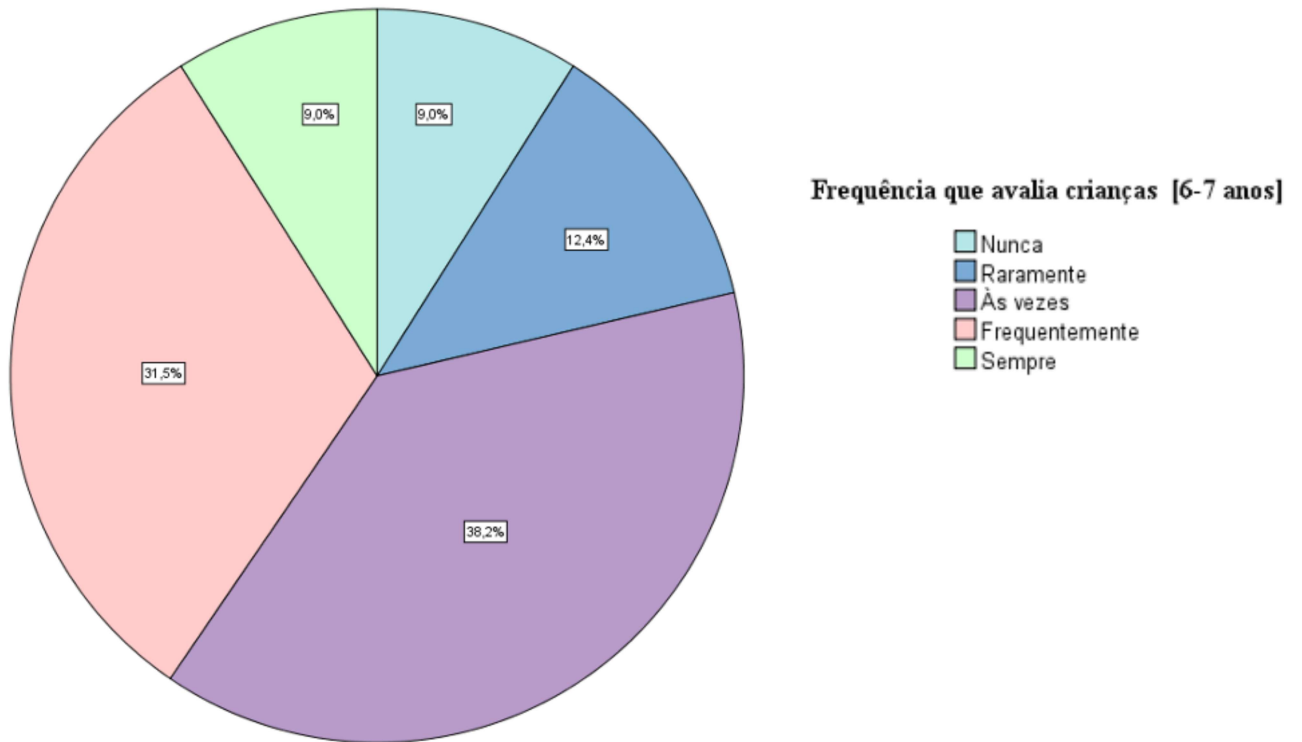
Frequência com que avalia crianças [5-6 anos]



Verifica-se que 34 (38.2%) participantes avaliam às vezes as crianças na faixa etária de 6-7 anos, 28 (31.5%) mencionam que avaliam frequentemente, 11 (12.4%) avaliam raramente, 8 (9.0%) nunca avaliam ou, por outro lado, 8 (9.0%) avaliam sempre (Gráfico 8).

Gráfico 8.

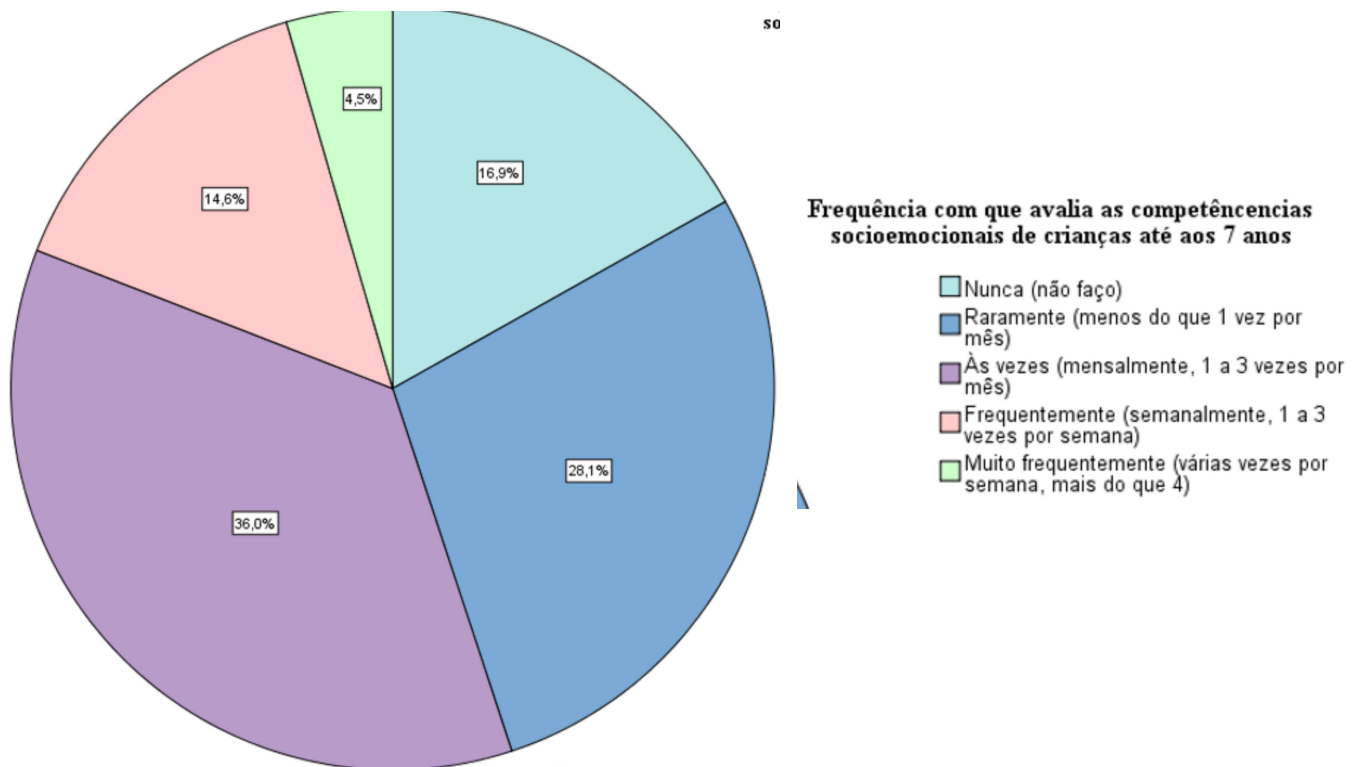
Frequência com que avalia crianças [6-7 anos]



No que concerne à frequência com que os participantes costumam avaliar especificamente competências socioemocionais de crianças até aos 7 anos, esta oscila entre “Nunca” e “Muito Frequentemente”. Observa-se que 32 (36,0%) participantes avaliam as competências socioemocionais às vezes (mensalmente, 1 a 3 vezes por mês) a crianças até aos 7 anos, 25 (28,1%) avaliam raramente (menos do que 1 vez por mês), 15 (16,9%) nunca avaliam (não faço), 13 (14,6%) avaliam frequentemente (semanalmente 1 a 3 vezes por semana), e 4 (4,5%) avaliam muito frequentemente as competências socioemocionais (várias vezes por semana, mais do que 4) (Gráfico 9).

Gráfico 9.

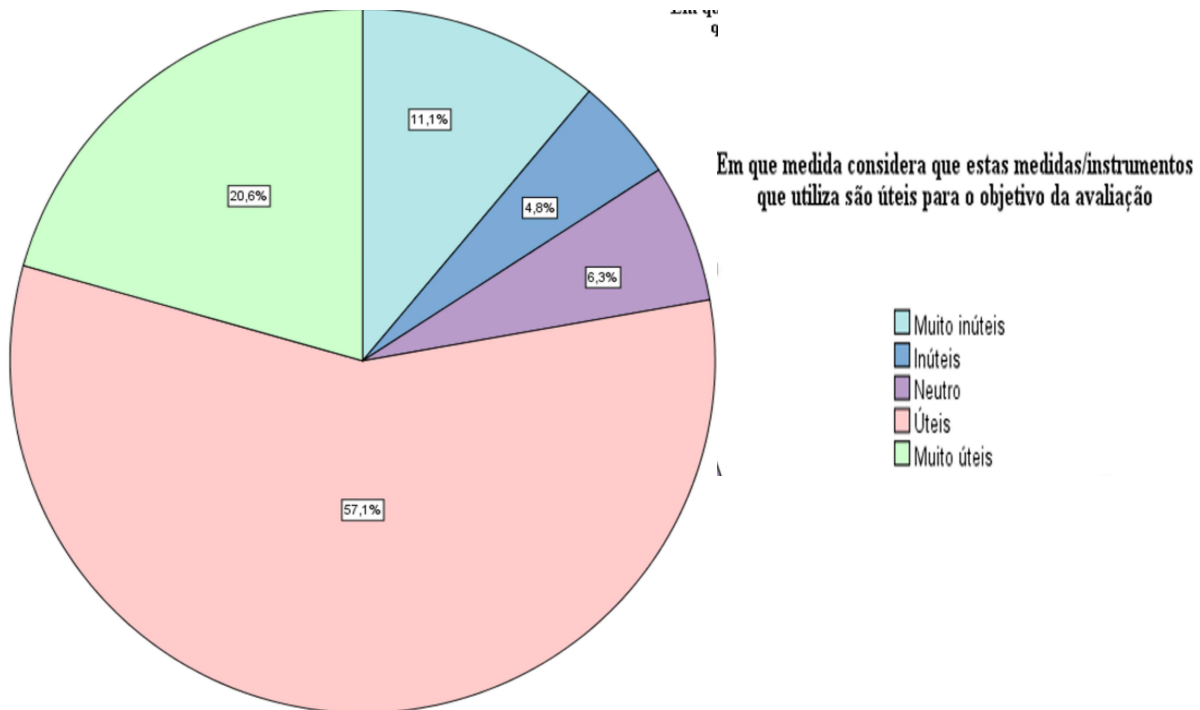
Frequência com que avalia as competências socioemocionais de crianças até aos 7 anos



Verifica-se que a maioria, ou seja, 49 (77.7%) participantes consideram úteis ou muito úteis as medidas/instrumentos que utilizam na avaliação socioemocional, por outro lado, observa-se que 10 (15.9%) participantes consideram inúteis ou muito inúteis as medidas/instrumentos de avaliação socioemocional ($M = 3.71$, $DP = 1.18$) (Gráfico 10).

Gráfico 10.

Em que medida considera que estas medidas/instrumentos que utilizam são úteis para o objetivo da avaliação



Relativamente à questão “Que critérios utiliza na escolha de medidas/instrumentos de avaliação de competências socioemocionais em criança até aos 7 anos” importa referir que a questão foi efetuada aos 89 participantes, mas só 53 responderam a esta questão de forma aberta, aonde mencionaram mais do que um critério na escolha da medida/instrumento o que torna difícil o seu agrupamento. O critério mais mencionado, por trinta e um dos participantes na escolha da medida/instrumento têm em conta as variadas características/qualidades dos instrumentos, tais como; (e.g., características psicométricas aferições à população portuguesa; tempo de aplicação; eficácia; facilidade de cotação; fiabilidade; disponibilidade custo da medida, tempo de aplicação, adequação à criança a avaliar, as dimensões que avalia, e o tempo que demora a sua administração). O segundo critério mais mencionado, por 26 dos participantes na escolha das medidas/instrumentos de avaliação, tem a ver com o objetivo com que é efetuada a avaliação; as informações úteis que a medida fornece em relação ao objetivo da avaliação; e

a adequação da medida de avaliação à criança. Os participantes também mencionam utilizar estas medidas/instrumentos com caráter complementar a outras medidas já utilizadas no âmbito do processo de avaliação/despiste ou diagnóstico.

3.2. Medidas de Avaliação Utilizadas na Aprendizagem Socioemocional

As medidas de avaliação psicológica, são técnicas/métodos que avaliam a personalidade e a inteligência da pessoa, como tal na aplicação dos instrumentos de avaliação e na análise dos resultados obtidos deve-se ter em conta vários aspetos e relacioná-los entre si, nomeadamente os objetivos da avaliação, o contexto, as variáveis a analisar, a pessoa avaliada e principalmente os resultados e as consequências da avaliação (Cronbach & Meehl, 1995).

Na aprendizagem socioemocional várias são as medidas/instrumentos utilizadas nessa aprendizagem, de acordo com os participantes deste questionário, “*Assessment Tools of Social and Emotional Skills in children from birth through age 7: A survey for European Psychologists*”. Embora estes não as identifiquem, referem os instrumentos de avaliação que conhecem, verifica-se assim que, onze (7.1%) conhecem o Teste Aperceptivo para Crianças Roberts (R.A.T.C.); nove (5.8%) conhecem o Teste de Figuras para Crianças Bar-ILan; (5.2%) conhecem o desenho da família; catorze (9.1%) conhecem o Sistema de Avaliação Empiricamente Validado (ASEBA); doze (7.8%) conhecem Era uma vez e o Questionário de Capacidade e Dificuldades (SDQ); quinze (9.7%) referem conhecer o Social Skills Rating System (SSRS); oito (5.2%) conhecem o Teste de Aperceção Infantil (CAT) e Observação clínica; nove (5.8%) referem conhecer testes de Desenhos (sem especificar); a mesma percentagem dois (1.3%) refere que conhece a Escala de Depressão, Ansiedade e Stress para Crianças (EADS); dois (1.3%) conhece a Avaliação Multiaxial TRF(Achenbach); dois (1.3%) conhecem o Questionário da História de Adversidade na Infância (ACES), dois (1.3%) o

Inventário da Depressão Infantil (CDI), dois (1.3%) a Escala Compreensiva de Avaliação do Comportamento do Connors (CBRS), dois (1.3%) o Currículo Carolina; dois (1.3%) a Escala de Competências Sociais K-6; dois (1.3%) o Teste Projetivo de Avaliação Psicológica do tipo temático Pata Negra; dois (1.3%) Questionário de avaliação de competências socioemocionais; dois (1.3%) o Questionário Susan Harter e dois (1.3%) o Estudo/Questionário de Adaptação Escolar e da Escala de Competência Social(SSBS); um (0.65%) conhece a Escala de Estimativa para Avaliar a Socialização (BAS); um (0.65%) a Escala socioemocional Bayley; um (0.65%) a Escala de Comportamento Assertivo Infantil (CABS); um (0.65%) a Escala Revista de Ansiedade para Crianças (RCMAS); um (0.65%) Avalia a Solução das Crianças face a problemas Sociais e Perceção de Emoção Ambivalente (CST); um (0.65%) Desenho da Arvore; um (0.65%) Desenho da Figura Humana; um (0.65%) Desenho Infantil; um (0.65%) Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE); um (0.65%) Escala de Autoconceito – Piers-Harris (PHCSCS); um (0.65%) Escala de Comportamentos de Autoregulação; um (0.65%) Fábulas de Duss; um (0.65%) Inventário de Identificação de Sentimentos e Emoções (IIES); um (0.65%) Literacia; um (0.65%) Matrizes Progressiva Coloridas de Raven; um (0.65%) Cronograma de Afeto Positivo e Negativo (PANAS); um (0.65%) Escalas de Comportamento para a Idade Pré-Escolar (PKBS-2); um (0.65%) Questionário de Consciência Emocional para Crianças (EAQ); um (0.65%) Escala de Qualidade de Vida Relacionada ao Trabalho (QWOL); um (0.65%) Responsável teaching; um (0.65%) Entrevista Semiestruturada para Crianças e Adolescentes (SCICA) Sistemas de Suporte; um (0.65%) Teste de Goodenough; um (0.65%) Teste Pat; um (0.65%) Teste para Examinar o Perfil Emocional e Comportamental (TMA)-Braken.

Importa referir que apesar de terem sido mencionados pelos participantes deste estudo medidas/instrumentos, como sendo utilizados como medidas de intervenção de avaliação socioemocional, estas não são específicas para esse fim Wisc, Vineland e Griffiths.

Tabela 1

Medidas/instrumentos de avaliação de competências socioemocionais que os psicólogos utilizam

Medidas /Instrumentos	n
Roberts (R.A.T.C.)	11
ASEBA (Achenbach)	8
Avaliação informal através de Entrevista	6
Desenho da Família	6
Era uma vez	6
CBCL (Achenbach)	5
Escala de Autoconceito - Piers-Harris (PHCSCS)	4
Questionário Susan Harter	4
Testes Projetivos	4
Barillan	3
Questionário de Capacidade e Dificuldades (SDQ)	3
SSRS (Social Skills Rating System)	3
BAS	2
CAT	2
Desenhos	2
EACE - Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional	2
Jogos Lúdicos	2
Observação clínica	2
TRF (Achenbach)	2
BERS	1
CABS	1
CDI	1
Cmas	1
Conners	1
Programa “Crescer a brincar” Paulo Moreira	1
CST	1
Desenho da Árvore	1
Desenho da Figura Humana	1
Devagar se vai ao longe	1
Escala de Competências Sociais K-6	1
Escala de Comportamentos de Autoregulação	1
Inventário de Identificação de Sentimentos e Emoções – IIES	1
Matrizes	1
Observação em contexto escolar	1
Pata Negra	1
PKBS-2	1
Programa da tartaruga	1
Questionário de avaliação de competência socioemocionais	1
Questionários dirigidos aos cuidadores e educadores	1
SCICA (Achenbach)	1
SSBS	1

3.3 Desafios e Necessidades na Avaliação

Após a análise das frequências obtidas em resultado da análise e categorização da resposta à pergunta: “Que tipo de desafios encontra na avaliação de competências socioemocionais em crianças até aos 7 anos”, denota-se que vários são os desafios que os psicólogos portugueses enfrentam na avaliação, nomeadamente: (i) Falta e consequente dificuldade em encontrar materiais/instrumentos válidos que facilitem a avaliação socioemocional nestas idades (0-7 anos), que incentivem a colaboração da criança e não a sua abstração; (ii) ausência materiais/instrumentos de natureza lúdica, com situações concretas, que auxiliem o desempenho da criança e a avaliação dos resultados, uma vez que os testes projetivos são muito longos e de análise demorada, denotando-se falta de compreensão do que se pretende por parte da criança; (iii) indisponibilidade de instrumentos existentes e que estejam auferidos para a população portuguesa; (iv) dificuldade no acesso a medidas de avaliação direta e de observação para crianças de idade inferior a dois anos, o que implica que os profissionais tenham de recorrer autorrelato dos familiares/professores e educadores.

Após a análise das frequências obtidas em resultado da análise e categorização das respostas à pergunta: “Quais as principais necessidades a nível de medidas/instrumentos de avaliação de competências socioemocionais em crianças até aos 7 anos ”, denota-se que são várias as necessidades na avaliação que os psicólogos portugueses detêm. As categorias emergentes foram: (i) falta de medidas de avaliação socioemocionais para crianças até aos 7 anos, validadas para a população portuguesa; (ii) necessidade de desenvolvimento e diversificação de medidas/instrumentos de avaliação, tendo em conta a faixa etária da criança á qual vão ser aplicados, adequados ao tempo de atenção delas, com a utilização de tarefas apelativas, lúdicas (i.e., imagens, vídeos) em substituição dos textos e do autorrelato subjetivo, que por vezes compromete os resultados; (iii) necessidade de existir uma maior divulgação e informação sobre os materiais/instrumentos existentes em Portugal, tornando-se assim

pertinente a existência de mais ações de formação para os técnicos nesta área (tomarem conhecimento das medidas existentes e a sua validade para esta faixa etária); (iv) necessidade do preço dos materiais de avaliação e das ações de formação serem mais acessíveis ou até gratuitas; e (v) pouca sistematização dos estudos efetuados em Portugal, relativamente aos instrumentos estudados e validados para a nossa população é outra das necessidades apontadas neste estudo. Neste sentido, os resultados indicam o seguinte: faixa etária dos 0-1 ano, 67 participantes não avaliam esta faixa etária, apenas 1 é que avalia frequentemente; 1-2 anos, 59 participantes não avaliam; 2-3 anos, 48 não avaliam e 12 avaliam às vezes; 3-4 anos, 28 avaliam raramente e 27 nunca avaliam; 4-5 anos, 28 avaliam às vezes e 21 nunca ou raramente avaliam, sendo que apenas 18 é que avaliam frequentemente; 5-6 anos, 35 avaliam às vezes e 30 avaliam frequentemente; 6-7 anos, 34 avaliam às vezes e 28 avaliam frequentemente.

4. Discussão de Resultados

A discussão dos resultados pretende dar resposta aos objetivos propostos pela presente investigação, bem como perceber como os mesmos se enquadram com a teoria já existente sobre a temática e inovando com o papel do psicólogo no que respeita ao mapeamento das suas necessidades em contexto de avaliação das competências socioemocionais em crianças em idade pré-escolar.

Este estudo teve três grandes objetivos: (a) perceber com que frequência os psicólogos avaliam competências socioemocionais de crianças entre os 0 e os 7 anos (idade pré-escolar); (b) perceber que medidas de avaliação socioemocional conhecem os psicólogos portugueses em contexto educativo com crianças entre os 0 e os 7 anos (idade pré-escolar); e (c) perceber os desafios na avaliação de competências socioemocionais de crianças entre os 0 e os 7 anos (idade pré-escolar).

Como a própria teoria indica, as ASE, de acordo com CASEL (2012, 2015) indicam que são um conjunto de métodos através dos quais as crianças adquirem conhecimentos que posteriormente aplicam na gestão das suas emoções, nas suas atitudes, nos seus comportamentos, na sua interação com os outros e no alcance dos seus próprios objetivos (e.g., sentir e exibir empatia pelo outro; estabelecer e manter relações saudáveis; tomar decisões ajustadas), na diminuição dos comportamentos disruptivos e de risco em direção a escolhas positivas, construtivas e responsáveis. De acordo com os resultados obtidos e após a análise e reflexão aprofundada dos mesmos, pode-se constatar que existe escassez de recursos e conhecimentos por parte dos psicólogos Portugueses no que respeita a medidas que permitam avaliar competências socioemocionais. Denham (2005) e Denham e Brown (2010), definem competências sociais e emocionais como a necessidade de delinear as aptidões relacionais e pró-sociais das crianças, englobando por si só as competências emocionais. Importa também realçar que, de acordo com CASEL (2012, 2015, 2017), i.e., Modelo SEL, a mesma assenta na organização das ASE em domínios distintos, i.e., cognitivo, afetivo, e comportamental, respetivamente, elencando as fases de desenvolvimento propostos pela CASEL (2012, 2015, 2017): (i) autoconhecimento; (ii) autorregulação (iii) consciência social; (iv) gestão de relações; (v) responsabilização tomada de decisão ajustada.

Neste sentido e segundo os resultados obtidos, apesar da aprendizagem socioemocional estar a ser uma dimensão bastante estudada em Portugal ainda pouco se conhece sobre as práticas de avaliação socioemocional ou sobre como as utilizar e quando as aplicar. Relativamente ao primeiro objetivo - perceber com que frequência os psicólogos avaliam competências socioemocionais de crianças entre os 0 e os 7 anos (idade pré-escolar) - neste estudo encontramos, sobre a frequência com que os psicólogos avaliam competências socioemocionais de crianças entre os 0 e os 7 anos (idade pré-escolar). Os resultados indicaram

que trinta e dois (36.0%) participantes avaliam as competências socioemocionais às vezes (mensalmente, uma a três vezes por mês) a crianças até aos 7 anos, vinte e cinco (28.1%) avaliam raramente (menos do que uma vez por mês), quinze (16.9%) nunca avaliam (não faço), treze (14.6%) avaliam frequentemente (semanalmente uma a três vezes por semana), e quatro (4.5%) avaliam muito frequentemente as competências socioemocionais (várias vezes por semana, mais do que quatro).

No que concerne aos resultados obtidos sobre o segundo objetivo - perceber quais as medidas/instrumentos de intervenção que os psicólogos portugueses conhecem e utilizam para avaliar o desenvolvimento socioemocional nas crianças em contexto pré escolar (entre os 0 e 7 anos) em Portugal, os mesmos indicam que, sendo a maioria dos participantes mulheres, a frequência com que costumam realizar a avaliação psicológica a crianças até aos 7 anos de idade oscila, sendo que apenas quatro técnicos/as é que realizam esta prática muito frequentemente. Denota-se também nos resultados que quanto menor é a faixa etária da criança, menor é a frequência da avaliação. Perante os resultados sobre a frequência de avaliação dos psicólogos portugueses em contexto educativo, conclui-se que os mesmos utilizam os instrumentos de avaliação das competências socioemocionais das crianças até aos 7 anos de idade (idade pré-escolar) de uma forma insuficiente.

Fazendo referência ao papel do psicólogo e de acordo com Teixeira (2004), o psicólogo é percecionado como a pessoa que visa compreender de que forma a saúde mental e os riscos psicossociais estão relacionados, não descurando os fatores biológicos, comportamentais e sociais que estão inerentes. Neste sentido, o papel do psicólogo em contexto educativo visa a promoção de boas práticas e saúde mental no pessoal docente, não docente e alunos, atuando ao nível individual e em grupo. Por último, é importante destacar que o psicólogo escolar e da educação visa atuar num contexto mais alargado, intervindo ao nível do ciclo vital da criança, no desenvolvimento pessoal e social de toda a comunidade envolvente, i.e., contexto educativo,

familiar, comunidade (OPP, 2017). Assim, as práticas de avaliação universais que permitam desde idades precoces compreender o desenvolvimento das crianças, incluído na área socioemocional, revestem-se de elevada importância e informação intervenções promotoras e preventivas.

De acordo com os resultados obtidos, quarenta e nove participantes deste estudo consideram que as medidas que conhecem são úteis para se atingir os objetivos desejados no âmbito da avaliação socioemocional em crianças em contexto pré-escolar, sendo que os critérios de eleição na escolha das medidas foram efetuados maioritariamente em função do objetivo da avaliação, pela sua qualidade, dimensões que avalia, a aferição para a população portuguesa, as qualidades psicométricas do instrumento, as características da criança e do contexto em que está inserida, diagnóstico, objetividade, complemento para avaliação/despiste e tendo em conta a multiplicidade de informantes.

Por último, em relação ao terceiro objetivo - perceber os desafios na avaliação de competências socioemocionais de crianças entre os 0 e os 7 anos (idade pré-escolar) – e com base na análise de conteúdo das respostas dos participantes, verificou-se que os psicólogos salientam a necessidade de se efetuar avaliações com mais frequência. Contudo, a entrave no que diz respeito à escassez de medidas adequadas e aferidas para a população portuguesa, bem como o custo elevado das próprias medidas/instrumentos e/ou formações são consideradas dificuldades acrescidas para as boas práticas do Psicólogo em contexto educativo com crianças em idade pré-escolar. Neste sentido, e de acordo com as respostas obtidas pelos participantes, os dados vão de encontro com a teoria, endereçando para a necessidade de praticar a avaliação socioemocional (Casel 2015, 2017).

A maior parte das medidas encontradas e mencionadas pelos participantes é de origem Norte Americana, não estando traduzidas e adaptadas para Português, o que explica os desafios que os psicólogos portugueses identificaram neste estudo, endereçando a necessidade de existir

uma maior divulgação e informação sobre os materiais/instrumentos existentes em Portugal, tornando-se assim pertinente a existência de mais ações de formação para os técnicos nesta área (tomarem conhecimento das medidas existentes e a sua validade para esta faixa etária). A necessidade do preço dos materiais de avaliação e das ações de formação serem mais acessíveis ou até gratuitas também é uma problemática, bem como a pouca sistematização dos estudos efetuados em Portugal. Existe também a necessidade de haver um maior investimento em medidas culturalmente sensíveis e de um maior investimento no desenvolvimento de medidas de avaliação em Portugal, indo de encontro com os resultados obtidos e anteriormente explanados na presente Dissertação.

5. Conclusões e Limitações do Estudo

Este estudo teve algumas limitações, elencando como principais o número reduzido de participantes no estudo e a ausência de recolha de informação sobre o contexto onde as avaliações são realizadas.

Apesar das limitações, e seguindo os autores de Darling-Churchill e Lippman (2016), reforça-se que a necessidade de avaliar as competências socioemocionais e de as reconhecer como fatores indispensáveis no que respeita ao bem-estar das crianças em todos os contextos é uma urgência. Assim, os resultados obtidos neste estudo apontam para a escassez de instrumentos aferidos para a população portuguesa, bem como a necessidade de serem implementados com maior frequência na comunidade escolar pelos psicólogos. Importa realçar que, ao prevenir e intervir precocemente, está-se a contribuir para o bom e adaptado futuro desenvolvimento da criança. Esta informação é relevante para a prática da psicologia escolar e educacional em Portugal pelo facto de haver uma maior disseminação do panorama português no que respeita às práticas e aos instrumentos/medidas que existem para avaliar as ASE. Importa ainda referir que o presente estudo contribuiu para o conhecimento da utilidade da

prática das medidas/instrumentos que os psicólogos utilizam na avaliação socioemocional em contextos educativos portugueses.

Futuros investigadores deverão replicar o presente estudo, com novas variáveis e diferentes análises, com o propósito de disseminar as necessidades que existem por suprir, bem como para alargar o conhecimento da temática.

Referências Bibliográficas

- Abbott Shim, M., Lambert, R., & McCarty, F. (2000). Structural model of Head Start classroom quality. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(1), 115–134. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00037-x](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00037-x)
- Asher, S. R., & Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology, 22*, 444–449. <https://doi.org/10.2307/2071877>
- Betts, L. R., & Rotenberg, K. J. (2007). A short form of the Teacher Rating Scale of School Adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment, 25*(2), 150–164. <https://doi.org/10.1177/0734282906296406>
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C. Nelson, K., E. & Gill, S. (2008). Promoting academic and social emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development, 79*, 1802–1817. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). (Eds.). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (rev. Ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Capaldi, D. M., & Rothbart, M. K. (1992). Development and validation of an early adolescent temperament Measure. *Journal of Early Adolescence, 12*, 163–173. <https://doi.org/10.1177/0891246492012003001>
- Coelho, V., Marchante, M., & Sousa, V. (2015). “Positive Attitude”: A multilevel model analysis of the effectiveness of a social and emotional learning program for Portuguese middle school students. *Journal of Adolescence, 43*, 29–38. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.05.009>
- Coelho, V., Marchante, M., & Sousa, V. (2016). Positive attitude program’s impact upon self-concept across childhood and adolescence. *Revista de Psicodidáctica, 21*(2), 261–280. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15129>

- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2012). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and Elementary School Editions*.
<http://casel.org/guide/download-the-2013-guide/>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2015). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Middle and high Scholl edition*.
<http://casel.org/guide/download-the-2013-guide/>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2017). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Middle and high Scholl edition*.
<http://casel.org/guide/download-the-2013-guide/>
- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 45*, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002>
- Demaray, M. K., Ruffalo, S. L., Carlson, J., Busse, R. T., Olson, A. E., McManus, S. M., & Leventhal, A. (1995). Social skills assessment: A comparative evaluation of six published rating scales. *School Psychology Review, 24*, 648-671. <https://doi.org/10.1080/02796015.12085793>
- Denham, S. A. (2005). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children’s Study: Social-emotional compendium of measures. Fairfax, VA: George Mason University. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K. S., Auerbach Major, S. T., & Queenan, P. L. (2003). Preschoolers' emotional competence: Pathway to mental health? *Child Development, 74*, 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>

- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63(Suppl.),37-52.<http://dx.doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- Devereux Foundation (2001) Devereux Early Childhood Initiative Research Bulletin 3.https://doi.org/10.1207/s19309325nha0301_10 Retrieved from http://www.devereux.org/site/PageServer?pagename=deci_research_bulletins.
- Dumas, J. E., Martinez, A., & LaFreniere, P. J. (1998). The Spanish version of the Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE)—Preschool edition: Translation and field testing. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 20, 255-269.<https://doi.org.1177/07399863980202008>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The relation of emotionality and regulation to preschoolers' anger related reactions. *Child Development*, 65, 1352-1366.<https://doi.org/10.1037/1528-3542.63.4.98>
- EuroPsy (2009). European Certificate in Psychology EFPA Regulations on EuroPsy and Appendices. Brussels: EFPA.
- Gottman, J. M., & Katz, L. F. (2002). Children's emotional reactions to stressful parent child interactions: The link between emotion regulation and vagal tone. *Marriage & Family Review*, 34, 265-283.https://doi.org/10.1300/J002v34n03_04
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A., & Zins, J. E. (2005). *The study of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research, and practice*.

- Promotion of mental health and prevention of mental and behavioral disorders* (Vol.3). Washington.https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1102_04
- Halle, T. G., & Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Development Psychology, 45*, 8-18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003>
- Hamre, B. K., Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Lacasle Crouch, J., & LaParo, K. M. (2006). Classroom Assessment Scoring System technical appendix.<https://doi.org/10.1080/10409289.2014.883588>
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale—Revised Edition*. New York, NY: Teachers College Press.
- Harms, T., Vineberg Jacobs, E., & Romano White, D. (1996). *School—Age Care Environment Rating Scale*. New York, NY: Teachers College Press.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development, 53*, 87-97.<https://doi.org/10.2307/1129640>
- Howe, A., Pit ten Cate, I. M., Brown, A. & Hadwin, J. A. (2008). Empathy in preschool children: The development of the Southampton Test of Empathy for Preschoolers (STEP). *Psychological Assessment, 20*, 305–309.<https://doi.org/10.1037/a0012763>
- Humphrey, N., Barlow, AL., Wigelsworth. M., Lendrum. A., Pert. K., Joyce., C., Stephens. E., Wo. L., Squires. G., Woods. K., Calam. R., & Turner. A., (2015). Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS): Evaluation report and executive summary. Education Endowment Foundation.<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.07.002>
- Humphrey, N., Barlow, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Pert, K., Joyce, C., Stephens, E., Wo, L., Squires, G., & Woods, K. (2016). A cluster randomized controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum. *Journal of School Psychology, 58*, 73-89. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.07.002>

- Humphrey, N., Kalambouka, A., Bolton, J., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Lennie, C., & Farrell, P. (2008). *Primary social and emotional aspects of learning: evaluation of small group work* (Research Report RR064). Nottingham, England: DCSF Publications.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement, 71*, 617-637. <https://doi.org/10.1177/0013164410382896>
- Jaeger, E. & Funk, S. (2001). *The Philadelphia Child Care Quality Study: An examination of quality in selected early education and care settings*. Philadelphia, PA: Saint Joseph's University.
- Jones, S. M., Zaslow, M., Darling-Churchill, K. E., & Halle, T. G. (2016). Assessing early childhood social and emotional development: Key conceptual and measurement issues. *Journal of Applied Development Psychology, 45*, 42-48. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.008>
- Jurkiewicz, T. (2003). *The Revised Preschool PQA: Report on psychometric properties. Instrument evaluation report to the Michigan Department of Education*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation, Research Division.
- Kimber, B., & Sandell, R. (2009). Prevention of substance use among adolescents through social and emotional training in school: A latent-class analysis of a five-year intervention in Sweden. *Journal of Adolescence, 32*, 1403-1413. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.10.005>
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology, 36*, 220-232. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.2.220>

- Lebuffe, P., Shapiro, V., B., & Naglieri, J. (2008). *Devereux Student Strengths Assessment (DESSA)*. Lewisville, NC: Kaplan Early Learning Co.<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.05.002>
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (1991). Self concepts of young children aged 5 to 8: Their measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology, 83*, 377–392.<https://doi.org/10.1037//0022-0663.83.3.377>
- Mathews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2004). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge: MIT Press.
- McDermott, P. A., Leigh, N. M., & Perry, M. A. (2002). Development and validation of the Preschool Learning Behaviors Scale. *Psychology in the Schools, 39*, 353–365.<https://doi.org/10.1002/pits.10036>
- Measelle, J. R., John, O. P., Ablow, J. C., Cowan, C. P., Cowan, P. A. (2005). Can children provide coherent, stable, and valid self reports on the Big Five dimensions? A longitudinal study from ages 5 to 7. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*, 90–106.<https://doi.org/1037/0022-35414.89.1.90>
- Mendes, S. A., Lasser, J., Abreu-Lima, I. M., & Almeida, L. S. (2017). All different or all the same? Exploring the diversity of professional practices in Portuguese school psychology. *European journal of psychology of education, 32*(2), 251–269.<https://doi.org/10.1007/s10212-016-0297-6>
- Newborg, J. (2005). *Battelle Developmental Inventory, Second Edition*. Itasca, IL: Riverside Publishing.<https://doi.org/10.1177/0734282907300382>
- Ordem dos Psicólogos (2017). As/Os psicólogos/as valorizam a educação e os contextos escolares. Retirado de http://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/perfil_dos_psicologas_os_da_educacao.pdf

- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviours in children and youth. *Journal of School Health, 70*, 179-185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Technical Report.* <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://eric.ed.gov/?id=ED505370>
- Pianta, R. C. (1997). Adult child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development, 8*, 11-26. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0801_2
- Pinto, A., & Raimundo, R. (2016), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal.* Coisas de Ler.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*, 111-135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb0097.x>
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Guisti, L., Magee, K. D., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development, 12*, 73-96. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201_5
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyjn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools, 49*(9), 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>

- Skosnik, P. D., Chatterton, R. T., Swisher, T., & Park, S. (2000). Modulation of attentional inhibition by norepinephrine and cortisol after psychological stress. *International Journal of Psychophysiology*, 36(1), 59-68. [https://doi.org/10.1016/S167-8760\(99\)00100-2](https://doi.org/10.1016/S167-8760(99)00100-2)
- Starcke, K., & Brand, M. (2012). Decision making under stress: a selective review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 36(4), 1228-1248. <https://doi.org/10.106/j.neubiorev.2012.02.003>
- Stevanovic, P., & Rupert, P. A. (2004). Career-Sustaining Behaviors, Satisfactions, and Stresses of Professional Psychologists. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 41(3), 301. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.41.3.301>
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, 38-47. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357622>
- Taylor, R., 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. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Teixeira, J. A. C. (2004). Psicologia da saúde. *Análise psicológica*, 22(3), 441-448. <https://doi.org/10.14417/ap.214>
- Trindade, I. (1999). Competências do psicólogo nos cuidados de saúde primários. *Análise Psicológica*, 17(3), 569-576.
- Valeski, T. & Stipek, D. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72, 1198-1213. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00342>
- Watson, D., & Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>

- Wigelsworth, M., Humphrey, N., Kalambouka, A., & Lendrum, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice*, 26, 173-186. <https://doi.org/10.1080/02667361003768526>
- Wilhelm, O. (2005). Measures of emotional intelligence: Practice and standards. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 131-154). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Wise, E. H., Hersh, M. A., & Gibson, C. M. (2012). Ethics, self-care and well-being for psychologists: Reenvisioning the stress-distress continuum. *Professional Psychology: Research and Practice*, 43(5), 487. <https://doi.org/10.1037/a0029446>
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37, 215-231. https://doi.org/10.1207/S1532698EP3704_2