

Universidade da Maia - ISMAI

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento



EFEITOS DO PROGRAMA “CALMAMENTE - APRENDENDO A APRENDER-SE”
NAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE CRIANÇAS DO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO: RESULTADOS PRELIMINARES

Mónica de Jesus Brandão Dias

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Orientação:

Professor Doutor Francisco Machado

Coorientação:

Professora Doutora Vera Coelho

Outubro de 2021 

“O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem procura e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis.”

José de Alencar

Agradecimentos

Mais uma etapa que está a encerrar e não podia deixar de agradecer a todos/as aqueles/as que me acompanharam ao longo desta jornada, nunca duvidando daquilo que sou capaz e nunca me deixando desistir. Um obrigada a todos/as eles/as por me ajudarem a concretizar este sonho.

Primeiramente, agradecer a toda a minha família, mas em especial aos meus queridos pais, Luís e Teresa, por me darem sempre a mão e por me acompanharem em todas as etapas da minha vida. A vocês, que são o meu porto de abrigo, sempre com aquele abraço acolhedor, nos momentos mais difíceis, e que sabem sempre como me aninar, o meu muito obrigada.

Agradecer também ao meu orientador, o Professor Doutor Francisco Machado, por me ter dado a conhecer esta área magnífica que é a Psicologia Escolar e da Educação e que tanto me fascina. O meu muito obrigada por todo o apoio dado, por todas as palavras de conforto e, ainda, por nunca me deixar desistir de completar mais uma etapa.

Não posso deixar de agradecer à minha coorientadora, a Professora Doutora Vera Coelho, por estar sempre disponível, por me acompanhar ao longo deste percurso e, ainda, pelas palavras de conforto e de ânimo que teve para comigo. Estou-lhe eternamente grata por todo o seu apoio e pela sua amabilidade.

Um agradecimento à Dr.^a Andreia Espain, a todas as crianças, famílias e professoras que participaram neste estudo, pois sem elas não teria sido possível levar a cabo a investigação.

Por último, mas não menos importante, agradecer a todos/as os/as meus/minhas amigos/as, mas em especial às minha eternas amigas e colegas de curso, Helena, Sandra, Marina e Vânia, por todo o apoio, por todos os momentos vividos, por me darem a mão nos momentos mais difíceis, e, acima de tudo, por nunca me deixarem desistir, mesmo quando achava que não seria capaz.

Estou eternamente grata a todos/as vocês que tornaram possível a concretização de
mais um sonho!

Resumo

Os programas de aprendizagem socioemocional evidenciam ter um impacto positivo no desenvolvimento de competências socioemocionais de crianças. Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo principal avaliar os efeitos da implementação do programa de ASE “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se” nas competências socioemocionais de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. Utilizou-se um plano de investigação quasi-experimental, incluindo um grupo de intervenção e um grupo de controlo, e dois momentos de avaliação, pré e pós-teste. Neste estudo participaram 212 crianças, 145 no grupo de intervenção e 67 no grupo de controlo, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, as respetivas famílias e professoras. Os instrumentos utilizados foram o *Study on Social and Emotional Skills* (SSES), um questionário de caracterização da família e um questionário de caracterização das professoras. O SSES foi utilizado para avaliar as seguintes competências socioemocionais, de crianças do 3º e 4º anos: autorregulação (auto-controlo e controlo emocional) e comunicação (assertividade, cooperação e sociabilidade). Os resultados apresentados constituem uma análise preliminar da avaliação da eficácia do programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se”. A análise dos resultados mostrou que, antes da implementação do programa, as crianças dos dois grupos apresentavam diferenças em algumas competências e suas subdimensões, sendo essas diferenças, maioritariamente, a favor do grupo de controlo. Depois da intervenção foi possível observar diferenças estatisticamente significativas em algumas das competências e suas subdimensões estudadas, por exemplo, na autorregulação de crianças do 4º ano, quando reportada pelas crianças.

Palavras-chave: Calmamente – Aprendendo a Aprender-se, aprendizagem socioemocional, competências socioemocionais, autorregulação, comunicação.

Abstract

Social and emotional learning programs prove that they have a positive impact on the children's social and emotional skills. As a result, the present study had as its main goal to evaluate the implementation effects of the SEL program “Peacefully – Learning to Learn” in children's social and emotional aptitudes of the First Cycle of Basic Education. It was used a quasi-experimental investigation, including an intervention group and a control group, as well as two evaluation moments, pre and post-test. 212 children participated in this study, 145 in the intervention group and 67 in the control group, aged between 8 and 10, and their respective families and teachers. Different instruments were used to assess the dimensions included in the study, namely: Study on Social and Emotional Skills (SSES), a family characterisation questionnaire and a teachers characterisation questionnaire. The SSES was used to evaluate the following social and emotional skills of 3rd and 4th grades: self-regulation (self-control and emotional control) and communication (assertiveness, cooperation and sociability). The presented results are part of a preliminary analysis of the evaluation's effectiveness of the “Peacefully – Learning to Learn” program. The analysis of the results showed that, before the application of the program, the children of the two groups presented differences in some skills and their subdimensions, being these differences mostly in favour of the control group. After the intervention it was possible to observe statistically significant differences in some of the capabilities and their subdimensions studied, for example, in the self-regulation of the 4th grade children, when reported by kids.

Key-Words: Peacefully – Learning to Learn, social and emotional learning, social and emotional skills, self-regulation, communication.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	2
1. Aprendizagem Socioemocional (ASE).....	2
1.1. <i>Modelo dos BigFive, adaptado pela OCDE</i>	4
2. Promoção da literacia emocional no contexto escolar.....	6
3. Promoção da ASE no contexto escolar.....	7
4. Implementação dos programas de ASE.....	10
4.1. <i>Implementação de programas de ASE no contexto escolar português</i>	11
4.2. <i>Programas de ASE com componente Mindfulness</i>	13
Capítulo II – Estudo empírico.....	16
1. Objetivos do estudo.....	16
2. Método.....	18
2.1. <i>Desenho de investigação</i>	18
2.2. <i>Participantes</i>	19
2.3. <i>Medidas</i>	22
a) <i>Study on Social and Emotional Skills (SSES)</i>	22
b) <i>Questionário de caracterização das famílias</i>	24
c) <i>Questionário de caracterização dos/as professores/as</i>	24
2.4. <i>Procedimentos</i>	25
2.4.1. <i>Procedimento de recolha de dados</i>	25
2.4.2. <i>Procedimento de análise de dados</i>	26
3. Resultados.....	27
3.1. <i>Análise das diferenças entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo nas competências socioemocionais e suas subdimensões no momento pré intervenção</i>	27
3.1.1. <i>Análise das diferenças entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo nas competências de autorregulação e comunicação das crianças do 3º ano, antes da intervenção</i>	27
3.1.2. <i>Análise das diferenças entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo nas competências de autorregulação e comunicação das crianças do 4º ano, antes da intervenção</i>	28
4.3. <i>Análise das diferenças intra-sujeitos nas competências de autorregulação e comunicação das crianças antes e após a intervenção, para o grupo de intervenção e para o grupo de controlo</i>	30
4.3.1. <i>Análise das diferenças intra-sujeito para as crianças do 3º ano</i>	30
4.3.1.1. <i>Análise das diferenças intra-sujeito para as crianças do 3º ano – Grupo de Intervenção</i>	30
4.3.1.2. <i>Análise das diferenças intra-sujeito para as crianças do 3º ano – Grupo de Controlo</i>	30
4.3.2. <i>Análise das diferenças intra-sujeito para as crianças do 4º ano</i>	32
4.3.2.1. <i>Análise das diferenças intra-sujeito para as crianças do 4º ano – Grupo de Intervenção</i>	32
4.3.2.2. <i>Análise das diferenças intra-sujeito para as crianças do 4º ano – Grupo de Controlo</i>	33
4.4. <i>Efeitos imediatos do programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se” nas competências socioemocionais das crianças</i>	34

4.4.1. Efeitos imediatos do programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se” nas competências socioemocionais das crianças do 3º ano	35
4.4.2. Efeitos imediatos do programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se” nas competências socioemocionais das crianças do 4º ano	37
Capítulo III – Discussão	42
Conclusão e orientações futuras	46
Referências Bibliográficas	48
Anexos	56
Anexo I. Questionário de caracterização das famílias	57
Anexo II. Questionário de caracterização dos/as professores/as	58

Índice de tabelas

Tabela 1. Dimensões dos BigFive (Goldberg, 1990) e respetiva correspondência com as competências socioemocionais.....	5
Tabela 2. Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos dos dados sociodemográficos das crianças e suas famílias	19
Tabela 3. Percentagem e frequência dos dados sociodemográficos das crianças e suas famílias	20
Tabela 4. Percentagem e frequência do grau de parentesco.....	21
Tabela 5. Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos dos dados sociodemográficos das professoras	21
Tabela 6. Percentagem e frequência dos dados sociodemográficos das professoras	22
Tabela 7. Alfas de Cronbach do questionário SSES – versão crianças e versão famílias.....	24
Tabela 8. Alfas de Cronbach do questionário SSES - versão professores/as.....	24
Tabela 9. Médias, desvios-padrão e teste t para amostras independentes, das competências das crianças do 3º ano, no pré-teste	29
Tabela 10. Médias, desvios-padrão e teste t para amostras independentes, das competências das crianças do 4º ano, no pré-teste.....	29
Tabela 11. Médias, desvios-padrão, teste t para amostras emparelhadas e ANOVA para medidas repetidas, das competências de comunicação e autorregulação, de crianças do 3º ano, relatadas pelas crianças.....	31
Tabela 12. Médias, desvios-padrão, teste t para amostras emparelhadas e ANOVA para medidas repetidas, das competências de comunicação e autorregulação, de crianças do 3º ano, relatadas pelas famílias	31
Tabela 13. Médias, desvios-padrão, teste t para amostras emparelhadas e ANOVA para medidas repetidas, das competências de comunicação e autorregulação, de crianças do 3º ano, relatadas pelas professoras	32
Tabela 14. Médias, desvios-padrão, teste t para amostras emparelhadas e ANOVA para medidas repetidas, das competências de comunicação e autorregulação, de crianças do 4º ano, relatadas pelas crianças.....	33
Tabela 15. Médias, desvios-padrão, teste t para amostras emparelhadas e ANOVA para medidas repetidas, das competências de comunicação e autorregulação, de crianças do 4º ano, relatadas pelas famílias	34
Tabela 16. Médias, desvios-padrão, teste t para amostras emparelhadas e ANOVA para medidas repetidas, das competências de comunicação e autorregulação, de crianças do 4º ano, relatadas pelas professoras	34

Índice de figuras

Figura 1. Competências gerais e específicas do <i>Study on Social and Emotional Skills</i> (SSES).....	23
Figura 2. Comunicação de crianças do 3º ano: comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativa ao relato das famílias	35
Figura 3. Assertividade de crianças do 3º ano: comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativa ao relato das crianças	36
Figura 4. Assertividade de crianças do 3º ano: comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativa ao relato das famílias	36
Figura 5. Sociabilidade de crianças do 3º ano: comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativa ao relato das professoras.....	37
Figura 6. Autorregulação de crianças do 4º ano: comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativa ao relato das crianças	38
Figura 7. Auto-controlo de crianças do 4º ano: comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativa ao relato das crianças	38
Figura 8. Controlo emocional de crianças do 4º ano: comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativa ao relato das professoras	39
Figura 9. Assertividade de crianças do 4º ano: comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativa ao relato das professoras	40
Figura 10. Cooperação de crianças do 4º ano: comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativa ao relato das crianças.....	40
Figura 11. Sociabilidade de crianças do 4º ano: comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativa ao relato das professoras	41

Lista de abreviaturas

AGC - Academias Gulbenkian do Conhecimento

ASE – Aprendizagem Socioemocional

CASEL - *Colaborative for Academic, Social and Emotional Learning*

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ISMAI - Universidade da Maia

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PGC - Programa Gulbenkian do Conhecimento

PNSE - Programa Nacional de Saúde Escolar

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

SSES - *Study on Social and Emotional Skills*

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

UNIDEP - Unidade de Investigação em Desenvolvimento Humano e Psicologia

Introdução

Ao longo dos anos, a aprendizagem socioemocional (ASE) tem vindo a ter o seu reconhecimento por parte da sociedade, uma vez que possibilita o desenvolvimento das competências socioemocionais de crianças, essenciais para o seu desenvolvimento, ajustamento psicológico e bem-estar. Neste sentido, existe evidência científica que suporta o facto das crianças com competências socioemocionais mais desenvolvidas tendem a ter uma melhor qualidade de vida, um melhor rendimento académico, e, conseqüentemente, níveis mais elevados de saúde mental (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019; Greenberg et al., 2017).

Face ao exposto, percebe-se a necessidade de os contextos educativos integrarem, nos seus currículos, programas de ASE, baseados em modelos empiricamente validados, na medida em que o desenvolvimento das competências socioemocionais contribuí, de forma significativa, para que, no futuro, as crianças sejam bem-sucedidas tanto a nível pessoal, como social, como profissional (CASEL, 2003; Durlak et al., 2011). Neste sentido, pretendemos contribuir, com a presente investigação, para o desenvolvimento e validação de um programa de intervenção, que pode constituir-se como mais uma ferramenta de desenvolvimento de competências socioemocionais, que pode ser utilizada nas escolas portuguesas, com o intuito de generalizar a ASE no sistema educativo português.

Desta forma, o presente estudo procurou avaliar os efeitos de um programa de promoção de competências socioemocionais, intitulado “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se”, nas competências socioemocionais de um grupo de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Assim, para a análise desses mesmos efeitos, realizou-se um estudo comparativo, em que se procurou avaliar as diferenças existentes entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo, nas seguintes competências socioemocionais e respetivas subdimensões constituintes: autorregulação (auto-controlo e controlo emocional) e comunicação (assertividade, cooperação e sociabilidade).

A presente investigação encontra-se organizada em três capítulos. No primeiro, é apresentado o estado da arte referente à ASE e suas contribuições. O segundo dedica-se ao estudo empírico, onde são apresentados os objetivos do estudo, bem como o desenho da investigação, a descrição dos participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos de recolha e de análise de dados e os resultados. Por fim, o terceiro capítulo, dedica-se à discussão dos resultados, às conclusões deste estudo e às orientações para estudos futuros e prática profissional na área da educação.

Capítulo I – Enquadramento teórico

1. Aprendizagem Socioemocional (ASE)

A aprendizagem socioemocional (ASE) caracteriza-se pelo processo através do qual as crianças adquirem gradualmente e, colocam em prática os conhecimentos, competências e atitudes de modo a ultrapassarem, ajustadamente, as adversidades com que se deparam e, conseqüentemente, sejam bem-sucedidas nos diferentes contextos de vida (CASEL, s.d.; Carvalho et al., 2019).

A ASE é considerada como um construto multi-sistémico e multi-dimensional. Em linhas gerais, multi-sistémico, pois deve ser trabalhado nos diversos contextos onde a criança está inserida, tais como a sala de aula, a escola, as famílias e os responsáveis e a restante comunidade. Deve, por isso, existir uma parceria entre a escola, a família e a comunidade, de forma a garantir que as crianças desenvolvem competências socioemocionais através dos diferentes contextos. Esta abordagem sistémica é mais enriquecedora do que uma abordagem separada, uma vez que a colaboração entre os diferentes contextos viabilizará mais benefícios para as crianças (CASEL, 2020; Carvalho et al., 2019; Greenberg et al., 2003;). Multi-dimensional uma vez que integra vários aspetos, tais como cognitivos, interpessoais, emocionais e sociais, auxiliando as crianças a uma melhor adaptação às situações adversas do seu quotidiano (CASEL, 2020; Carvalho et al., 2019).

Particularmente no âmbito da saúde mental e da sua promoção desde idades precoces, esta é uma temática cada vez mais relevante e importante, fazendo com que a promoção de competências socioemocionais tenha vindo a adquirir um papel cada vez mais importante, devido às evidências científicas que apoiam que a ASE contribui significativamente para o bem-estar pessoal e social, de qualquer indivíduo, a longo prazo (Santos & Primi, 2014; Stengård & Appelqvist-Schmidlechner, 2010; Weissberg, et al. 2015).

Em Portugal, particularmente, na área de atuação da Psicologia Escolar e da Educação, o tema saúde mental nas crianças tem vindo a ocupar um lugar preponderante nas preocupações da sociedade, devido à importância que assume na eficácia de processos fundamentais para o desenvolvimento, como o processo de ensino-aprendizagem. Dito isto, é de salientar que, cada vez mais, as crianças estão expostas a fatores de risco para a sua saúde, como por exemplo, funcionamento social e familiar desajustado, insucesso escolar, entre outras, o que as predispõe mais para desenvolverem doenças mentais. Assim, e considerando a literatura científica, ao aumentar, precocemente os fatores de proteção nas crianças, nomeadamente competências

socioemocionais sofisticadas, a possibilidade do desenvolvimento de doenças mentais é menor (Carvalho et al., 2019; Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2013; Weissberg, et al. 2015).

Neste sentido, a aprendizagem socioemocional é cada vez mais um tema pertinente e valorizado pela comunidade, seja científica ou educativa, uma vez que existe uma grande quantidade de literatura que comprova o seu benefício efetivo na saúde mental das crianças e dimensões associadas (Greenberg et al., 2017; Marchante & Coelho, 2021; Stengård & Appelqvist-Schmidlechner, 2010; Pinto & Raimundo, 2016).

Com vista a implementar a aprendizagem socioemocional em contexto educativo e, tendo por base o estado da arte acerca do tema, investigadores/as, educadores/as e técnicos/as de saúde mental fundaram o consórcio *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* – CASEL, em 1994, com o objetivo de introduzir a educação social e emocional em contexto escolar, e consequentemente, promover o desenvolvimento das competências socioemocionais (Greenberg et al., 2017; Stengård & Appelqvist-Schmidlechner, 2010; Pinto & Raimundo, 2016). De acordo com a CASEL, a abordagem ASE deve passar pela sua inclusão em contexto educativo, no sentido de promover o desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças, de uma forma integrada e aplicada, para que estas possam generalizar estas aprendizagens e se adaptem às diferentes situações e a todos os contextos onde estão inseridas (CASEL, s.d.; Carvalho et al., 2019).

A CASEL organiza, assim, as competências socioemocionais em cinco áreas distintas, nomeadamente, autoconhecimento, autorregulação, consciência social, competências de relacionamento interpessoal e tomada de decisão responsável.

Relativamente ao **autoconhecimento**, este refere-se à capacidade que a criança possui em se conhecer a si mesma de forma eficaz, ou seja, implica reconhecer as suas próprias emoções e pensamentos, bem como a forma como estes vão influenciar o seu comportamento.

A **autorregulação** diz respeito à capacidade de a criança adaptar as suas emoções, pensamentos e comportamentos, em diversas situações, de forma eficaz.

No que diz respeito à **consciência social**, esta refere-se à capacidade de a criança se colocar no lugar do outro e ser capaz de empatizar com pessoas de culturas, origens e contextos diferentes.

As **competências de relacionamento interpessoal** dizem respeito à capacidade que a criança tem de conseguir criar e manter relações saudáveis e de entretajuda, assim como de se integrar de forma eficaz nos diferentes grupos.

Por último, a *tomada de decisão responsável* corresponde à capacidade que a criança possui de fazer escolhas de forma responsável e construtiva sobre o seu próprio comportamento e as suas interações sociais (CASEL, 2020).

Apesar do modelo da CASEL ser o modelo mais utilizado, a nível mundial, na promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais de crianças, o presente estudo irá focar-se, no modelo dos BigFive, adaptado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), uma vez que o programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se” está inserido no estudo da OCDE e por isso tem este modelo como base teórica (Alexandre et al., 2018).

1.1. Modelo dos BigFive, adaptado pela OCDE

Segundo Chernyshenko e colaboradores (2018), em 2015, os autores John e De Fruyt examinaram vários estudos sobre as competências socioemocionais e chegaram à conclusão de que os cinco grandes domínios do modelo dos Big Five da personalidade eram os que mais se adequavam ao estudo da OCDE sobre as competências socioemocionais (SSES - *Study on Social and Emotional Skills*). Este modelo foi elaborado com o propósito de determinar as dimensões da personalidade mais relevantes, tendo cada uma das dimensões um conjunto de pensamentos, sentimentos e comportamentos que estão interligados entre si e que, por isso, podem ser divididos em subdimensões mais circunscritas (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). Contudo, ao contrário de outras competências, como por exemplo as cognitivas, as competências socioemocionais não são possíveis de serem medidas diretamente, e assim, houve a necessidade de elaborar um questionário que avaliasse essas mesmas competências, designado por inventário dos Big Five (Thomson, 2019).

O estudo *Study on Social and Emotional Skills* (SSES), desenvolvido pela OCDE, foi realizado com o intuito de recolher mais informações sobre a importância das competências socioemocionais, tendo como objetivos: 1) dispor informações sobre as competências socioemocionais das crianças; 2) fornecer conteúdos que vão auxiliar no desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças; 3) evidenciar que o desenvolvimento de competências socioemocionais é possível em diferentes indivíduos e contextos (Thomson, 2019).

Ao longo dos anos, o modelo dos Big Five da personalidade tem sido estudado por vários autores, contudo o modelo que a OCDE tem por base, é o abordado por Goldberg (1990). Este modelo abrange cinco dimensões, nomeadamente, a conscienciosidade, a agradabilidade,

a extroversão, a estabilidade emocional e a abertura à experiência. Começando pela dimensão da conscienciosidade, esta refere-se à predisposição do ser humano para a adoção de condutas estruturadas e controladas, não descurando a perseverança para atingir as suas metas pessoais. A agradabilidade diz respeito à propensão do indivíduo para ser empático e preocupar-se com os outros, mantendo relações de qualidade. Por seu turno, a extroversão é um traço da personalidade que está relacionado com a intensidade das interações pessoais, ou seja, o indivíduo está suscetível a aproximar-se do outro para se autossatisfazer, assumindo habitualmente o papel de liderança. A estabilidade emocional representa a tendência do indivíduo em regular-se emocionalmente, auxiliando-o em situações de maior *stress*. Por último, a abertura à experiência entende-se pela propensão de o indivíduo estar direcionado para estímulos cognitivos, como a imaginação e a criatividade, ou para estímulos experimentais, através da autoexploração e da autorreflexão (Chernyshenko et al., 2018; Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

Partindo deste modelo, as Academias Gulbenkian do Conhecimento, inseridas no estudo da OCDE, adaptaram as dimensões do Big Five para as competências socioemocionais, no sentido de as tornar mais atuais e ajustadas ao estudo, da seguinte forma (Alexandre et al., 2018):

Tabela 1. Dimensões dos BigFive (Goldberg, 1990) e respetiva correspondência com as competências socioemocionais

Dimensões dos BigFive	Competências socioemocionais
Conscienciosidade	Desempenho
Agradabilidade	Colaboração
Extroversão	Comunicação
Estabilidade emocional	Regulação emocional
Abertura à experiência	Abertura

Estas cinco competências socioemocionais são compostas por um conjunto de subdimensões, sendo que todas as subdimensões de cada competência estão relacionadas entre si. Assim, o desempenho da tarefa subdivide-se em orientação para resultados, responsabilidade, persistência e autocontrolo; a colaboração em empatia, confiança e cooperação; a comunicação em sociabilidade, assertividade e energia; a regulação emocional em resistência ao *stress*, otimismo e controlo emocional; e a abertura em tolerância, criatividade e curiosidade (Alexandre et al., 2018).

Nota-se que há estudos empíricos de autores como o de Almlund e colaboradores (2011) e Heckman e colaboradores (2006) a concluírem que as competências socioemocionais que estão associadas à dimensão do desempenho na tarefa assumem uma função preponderante no sucesso escolar e, desta forma, influenciam o desempenho acadêmico, mesmo quando as crianças são capazes de controlarem as suas competências cognitivas. A regulação emocional também influencia o desempenho acadêmico, uma vez que se comprovou que, o facto de as crianças terem a capacidade de regular as suas emoções, fazia com que estas se adaptassem de uma melhor forma à escola e, por isso, tinham uma maior assiduidade às aulas (como citado em Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

Nesta linha de pensamento, torna-se fundamental que estas dimensões sejam trabalhadas o mais precocemente possível, nomeadamente, quando as crianças começam a interagir com outros contextos, para além do familiar, na medida em que as competências socioemocionais não são inatas, e é nestes contextos que as crianças as adquirem e desenvolvem. Quanto mais desenvolvidas estão estas áreas, mais adaptadas as crianças se encontram, o que por sua vez significa que estarão mais bem preparadas para lidarem com os dilemas interpessoais, com os quais se deparam, em especial, no contexto escolar. Apesar da relevância da aprendizagem precoce, importa ressaltar que estas competências são moldáveis e, subsequentemente, podem ser trabalhadas ao longo do tempo (Campbell & Stauffenberg, 2008; Denham et al., 2010, como citado em CASEL 2013; Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

2. Promoção da literacia emocional no contexto escolar

Desde o nascimento, as crianças exprimem emoções no seu quotidiano, sendo que a partir dos três anos, as crianças são capazes de reconhecer, quer as suas emoções quer as emoções dos outros. O estudo das emoções tem recebido progressiva atenção na investigação científica, fruto da crescente evidência da sua influência no desenvolvimento das crianças (Cardeira, 2012; Hohmann & Weikart, 2007).

Segundo Damásio (2003), a emoção pode ser caracterizada por um conjunto de reações e alterações fisiológicas que acontecem no organismo, enquanto o sentimento é o resultado da interpretação, bem como da tomada de consciência, dessas mesmas alterações.

Assim, promover na criança a aprendizagem para o domínio e a gestão das suas emoções, desde cedo, conduz a que esta aprenda a aplicar as competências emocionais, em todos os contextos, particularmente no contexto escolar, tornando-o, assim, num ambiente mais saudável e rico em aprendizagens. Por outro lado, ao promover o desenvolvimento de

competências emocionais nas crianças, contribuiu-se para o seu bem-estar e para a formação da consciência emocional, fomentando, naturalmente, características de positividade na idade adulta (Mata et al., 2015).

Em linhas gerais, promover a literacia emocional no contexto escolar tornou-se fundamental, uma vez que esta promoção pode orientar a criança a resolver conflitos de forma positiva, aprender a lidar com a raiva, assim como, controlar os seus impulsos, percebendo a importância da empatia no relacionamento com os outros (Rocha & Sampaio, 2018).

De acordo com Cardeira (2012) os agentes educativos, nomeadamente a família e/ou os/as professores/as, que fazem parte da vida da criança, irão influenciá-la, quer de forma positiva ou negativa, pois estes apresentam-se como modelos de valores, atitudes, comportamentos e práticas, o que significa que as crianças vão refletir as atitudes e comportamentos, dos pais, no seu comportamento, ao longo do seu crescimento.

Conforme o exposto, sensibilizar e capacitar pais e professores/as, para a compreensão da dimensão emocional é importante, visto que este pressuposto apela a que os pais e professores/as aprendam a regular as suas próprias emoções, como mecanismo protetor de descontrolo emocional, evitando os efeitos negativos inconscientes, com potenciais efeitos sobre as crianças, na medida em que são modelos de comportamento, quer na educação quer na ação pedagógica (Rocha & Sampaio, 2018).

Desta forma, os agentes educativos são os grandes construtores para a formação de literacia emocional nas crianças, bem como sensibilizar, as crianças, a manterem relações interpessoais e empáticas (Veiga-Branco, 2004).

3. Promoção da ASE no contexto escolar

Em 1996, a UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* - (como citado em Delors, 2010) preconizou que a educação deve basear-se em quatro pilares, nomeadamente:

- Aprender a conhecer, ou seja, propiciar aos/às alunos/as um conhecimento geral de maneira a que, futuramente, estes/as beneficiem com esta aprendizagem;
- Aprender a fazer, isto é, dotar os/as alunos/as não só de competências profissionais, mas também de competências fundamentais para que, mais tarde, estes/as consigam lidar com diversas situações;
- Aprender a ser, significa auxiliar os/as alunos/as a desenvolverem as suas características pessoais e a tornarem-se autónomos e capazes;

- Aprender a conviver, isto significa, formar alunos/as empáticos (Costa & Faria, 2013).

Neste sentido, a escola tem um papel fundamental na promoção, não só do desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também, do desenvolvimento socioemocional dos mesmos (Costa & Faria, 2013). Desta forma, a OCDE recomenda que a promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais seja incluída no projeto educativo, uma vez que estas auxiliam na redução do abandono escolar e, conseqüentemente, melhoram a qualidade e equidade na escola (OCDE 2015; Valente, 2019).

Conforme o exposto, e uma vez que os sistemas educativos têm vindo a reconhecer a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais, existe uma necessidade de desenvolver e melhorar um conjunto de práticas que possam ajudar no desenvolvimento socioemocional de crianças, e conseqüentemente, no seu bem-estar (Thomson, 2019; Weissberg & Elias, 1993).

Assim, sendo a escola um contexto que prima pela diversidade tanto a nível cultural como a nível cognitivo, é, por isso, importante que esta consiga manter todos os/as seus/suas alunos/as envolvidos/as e motivados/as, para que, através da promoção da aprendizagem socioemocional, estes/as consigam desenvolver competências socioemocionais. Os estudos, de autores como Greenberg e colaboradores (2017), evidenciam que as crianças com competências socioemocionais desenvolvidas, demonstram uma maior taxa de sucesso, tanto a nível escolar como pessoal (Greenberg et al., 2017; Costa & Faria, 2013; Costa & Faria, 2019). Importa também realçar que o facto de as crianças frequentarem a escola por vários anos e permanecerem lá grande parte do seu dia, faz com que esta se torne um contexto ideal para o desenvolvimento das competências socioemocionais, por meio de intervenções baseadas na ASE (Greenberg et al., 2017; Weissberg & Elias, 1993).

Nesta perspetiva, é indispensável que a ASE se torne parte integrante da educação e, por essa razão, deve integrar o plano curricular das escolas (Greenberg et al., 2017; Stengård & Appelqvist-Schmidlechner, 2010). Portanto, a escola passa a ter um papel preponderante no presente e no futuro das crianças, uma vez que, para além de auxiliar as crianças na aprendizagem de conhecimentos académicos, também auxilia na aquisição de competências sociais, emocionais e cognitivas. A aprendizagem destas competências, visa, assim, prevenir os comportamentos desviantes, melhorar o rendimento académico, melhorar o bem-estar das crianças e, conseqüentemente, aumentar a qualidade de vida das mesmas (Greenberg et al., 2003; Greenberg et al., 2017).

Naturalmente, para que estes programas sejam implementados nas escolas e, conseqüentemente, tenham impacto positivo nas crianças e na restante comunidade educativa, torna-se necessário que haja apoio por parte dos órgãos da direção das escolas. Contudo, também é importante que os programas sejam revistos, avaliados, monitorizados e melhorados, para que estes sejam adaptados ao meio escolar onde irão ser implementados e, assim, se obtenha melhorias no comportamento das crianças daquele meio (Greenberg et al., 2003).

Apesar da importância destes programas, no contexto escolar ainda existe um número reduzido de escolas a conseguir mobilizar os recursos necessários para integrar, no seu plano curricular, programas de ASE. Isto deve-se ao facto de não existir um planeamento do currículo a longo prazo, a escola não possuir recursos humanos e financeiros suficientes para implementar os programas de prevenção, existir lacunas na avaliação da eficiência dos programas e o pessoal docente não deter formação necessária sobre esta temática (Costa & Faria, 2013; Durlak & Wells, 1997; Greenberg et al., 2003).

Neste sentido, é importante fornecer aos intervenientes da comunidade escolar, tais como os membros diretivos, os/as professores/as, os/as assistentes operacionais e as famílias, formações com bases científicas e apoio, sempre que estes necessitarem, para garantir que estão aptos para apoiarem o desenvolvimento socioemocional das crianças. Para além disso, também é necessário auxiliar as escolas, a um nível organizacional e estrutural, para que a aplicação de programas preventivos seja bem-sucedida (Catalano et al., 2002; Greenberg et al., 2003).

Segundo Greenberg e colaboradores (2003) existem três aspetos que estão na base da eficácia dos programas baseados na prevenção escolar. O primeiro aspeto refere que é necessário instruir as crianças para que estas consigam utilizar as competências socioemocionais e os princípios morais em qualquer situação do dia-a-dia, através de aulas dinâmicas e dando a possibilidade de estas cooperarem, tanto no meio escolar como no meio comunitário. O segundo aspeto prende-se com a importância de impulsionar os relacionamentos, interpessoais, positivos entre as crianças e toda a restante comunidade educativa. E por fim, o terceiro aspeto diz respeito à necessidade de potenciar a recompensa das condutas positivas das crianças, através da cooperação entre os mesossistemas em que esta está inserida, nomeadamente aqueles que são constituídos pela escola, a família e comunidade.

Desta forma, é de notar a importância da aprendizagem socioemocional no contexto educativo, uma vez que esta vai produzir efeitos positivos na qualidade de vida das crianças.

4. Implementação dos programas de ASE

De acordo com a CASEL, para os programas de ASE, implementados em contextos educativos, serem eficazes, devem:

- Ser sustentados por investigações e terem, como base, modelos teóricos sobre o desenvolvimento das crianças;
- Instruir as crianças a reconhecer e a aplicar as competências socioemocionais e os princípios morais no seu quotidiano;
- Construir um clima positivo através de práticas educativas e da conexão entre a escola e as crianças;
- Ter em consideração o nível de desenvolvimento das crianças e a cultura onde estão inseridas;
- Auxiliar as escolas a construírem estruturas que vão promover o progresso social, emocional e académico das crianças;
- Integrar técnicas de resolução de problemas e de aprendizagem cooperativa de forma a melhorar o desempenho académico;
- Envolver toda a comunidade educativa, nomeadamente os/as professores/as, assistentes operacionais e famílias;
- Criar parcerias políticas educativas nacionais e internacionais, de modo a impulsionar o sucesso educativo;
- Fornecer formação adequada a toda a comunidade educativa;
- Avaliar e monitorizar os programas de forma a garantir a eficácia dos mesmos (CASEL, 2003).

Neste enquadramento, pode afirmar-se que quanto mais rigorosos e criteriosos os programas forem, maior a probabilidade de serem bem-sucedidos. Isto é, se os programas cumprirem a totalidade ou a maioria das premissas supramencionadas poderão ter um maior impacto positivo na promoção e no desenvolvimento das competências socioemocionais que por sua vez tendem a melhorar o rendimento académico, as interações sociais e a saúde mental das crianças (CASEL, 2003; Durlak et al., 2011).

Segundo Catalano e colaboradores (2002) os programas de prevenção e promoção da ASE, têm vindo a demonstrar que existe evidências científicas que estes melhoram as competências socioemocionais das crianças, principalmente, se estes forem plurianuais. Assim sendo, intervenções plurianuais, que promovam o desenvolvimento de várias competências

socioemocionais, são capazes de produzirem efeitos positivos por um maior período de tempo (Greenberg et al., 2003).

Para além dos factos supramencionados, os mesmos autores, ainda destacaram que é importante que os programas de ASE sejam sustentados teoricamente por manuais e intervenções prévias, evidenciando assim melhores resultados (Greenberg et al., 2003). Contudo, a base teórica e científica não significa o sucesso da implementação destes programas e, neste sentido, é fundamental monitorizá-los, de forma a garantir uma maior fidelidade da implementação e, conseqüentemente, dos resultados (Fagan & Mihalic, 2003).

Neste ponto de vista, pode afirmar-se que os programas de ASE têm impacto positivo no contexto escolar e possibilitam às crianças a obtenção de diversas vantagens tanto académicas, como sociais, como emocionais. Estudos, nacionais e internacionais, têm comprovado que as crianças demonstram um melhor desempenho académico, uma melhor adequação das suas atitudes e dos seus comportamentos, uma diminuição dos comportamentos desadaptativos e uma diminuição do nível de stress emocional (Carvalho et al., 2019; Durlak et al., 2011; Pinto & Raimundo, 2016).

Tal como supramencionado ao longo deste tópico, existem vários programas universais de ASE que foram implementados, tanto a nível internacional, como nacional. Assim, a nível internacional destaca-se a meta-análise de Durlak e colaboradores (2011), no qual aborda a eficácia de vários programas, e ainda se destacam os estudos de Greenberg e colaboradores (2003) e o de Carvalho e colaboradores (2019). Por outro lado, a nível nacional, destaca-se o programa “Devagar se vai ao Longe” de Raimundo e Pinto (2016), e o programa “*Zippy’s Friends*” dos autores Clarke e Barry (2010), que para além de ter sido implementado a nível nacional, posteriormente, já tinha sido implementado a nível internacional.

Os programas universais de ASE, mencionados anteriormente, objetivam, a curto prazo, a promoção do autoconhecimento, da autorregulação, da consciência social, da gestão dos relacionamentos e da tomada de decisão responsável, bem como o aumento dos comportamentos positivos das crianças e dos conhecimentos que estas têm sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o meio escolar (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003; Carvalho et al., 2019; Raimundo & Pinto, 2016; Clarke & Barry, 2010).

4.1. Implementação de programas de ASE no contexto escolar português

No contexto escolar português, em 1986, a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo preconizava que a aprendizagem socioemocional devia estar inserida no plano curricular das

escolas. Contudo, ao longo dos anos, este interesse pelo desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças começou a diminuir, passando a dar-se mais enfoque à dimensão acadêmica. Desta forma, passou a existir um foco maior nas disciplinas acadêmicas essenciais (disciplinas curriculares) em detrimento das disciplinas de natureza social e emocional (disciplinas extracurriculares), sendo que a carga horária das últimas começou a diminuir (Costa & Faria, 2013; Greenberg et al., 2003).

No entanto, nas últimas duas décadas, esta situação tem vindo a mudar, uma vez que os avanços na investigação científica na área da Educação e da Psicologia têm levado a sociedade, em geral, a perceber a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais. Assim, e como resultado desta evolução, a Direção-Geral da Saúde (2015) delibera que os projetos que objetivem a promoção de competências socioemocionais, passem a fazer parte do Programa Nacional de Saúde Escolar (PNSE), uma vez que consideram que estes programas ao contribuírem de forma significativa para a melhoria das competências socioemocionais, contribuem também para a melhoria da saúde mental e do bem-estar das crianças.

Desta forma, é importante e recomendável que as escolas promovam o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças, através de programas de ASE, uma vez que estes, quando baseados em evidências científicas, demonstram ser eficazes na aquisição de competências socioemocionais, e, conseqüente aumento do rendimento académico, melhor integração das crianças nos contextos sociais e prevenção de comportamentos disruptivos, que por sua vez, levam ao aumento da qualidade de vida das crianças (Ordem dos Psicólogos, s.d.).

Neste âmbito, em maio de 2018, a Fundação Calouste Gulbenkian, criou um projeto designado por Academias do Conhecimento, que tem como objetivo a promoção de competências em crianças e jovens, para que estes consigam adaptar-se às mudanças que vão encontrando ao longo da sua vida. Assim, as Academias Gulbenkian do Conhecimento vão apoiar projetos que tenham como objetivo promover, em crianças e jovens, a capacidade de:

(...) definir objetivos ambiciosos e o envolvimento ativo na sua prossecução (Agência), assumir responsabilidades, honrando-as de forma pontual e fiável (Compromisso), e interagir de forma ajustada, valorizando e considerando a perspetiva do outro, o saber ouvir, contribuir e respeitar ativamente decisões em grupo (Colaboração). (Fundação Calouste Gulbenkian, 2018).

As Academias Gulbenkian do Conhecimento são um projeto financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian que pretende dotar várias organizações de metodologias e estratégias que promovam o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças e jovens

(Fundação Calouste Gulbenkian, 2021a; Fundação Calouste Gulbenkian, 2021b). Neste sentido, a associação *Mente de Principiante*, que procura intervir no desenvolvimento pessoal desde a infância, criou o programa “*Calmamente – Aprendendo a Aprender-se*”, reconhecido e cofinanciado pela Fundação Calouste Gulbenkian (*Mente Principiante*, 2021).

Uma vez inserido nas *Academias Gulbenkian do Conhecimento*, o “*Calmamente – Aprendendo a Aprender-se*” é um programa de ASE, com componente *mindfulness*, e pretende promover nas crianças, o desenvolvimento de competências socioemocionais, nomeadamente, a adaptabilidade, a autorregulação, a comunicação, o pensamento criativo, a resiliência e a resolução de problemas. A adaptabilidade é a capacidade de a criança ajustar as suas condutas perante situações de mudança. A autorregulação diz respeito à autoavaliação das suas condutas e a capacidade de as modificar. A comunicação é a capacidade de a criança estabelecer interações sociais, manifestando o que sente, bem como o seu ponto de vista. O pensamento criativo refere-se à análise criativa e lógica dos problemas através da busca de alternativas e da execução da mais viável, permitindo a sua resolução. A resiliência é a aptidão da criança em ultrapassar, persistentemente, os desafios encontrados no seu quotidiano. Por fim, a resolução de problemas é a habilidade que a criança possui em, através das suas falhas, pensar de forma diferente e, conseqüentemente, adotar resoluções mais apropriadas (Alexandre et al., 2018).

As competências supramencionadas abrangem competências mais específicas, nomeadamente, no caso da adaptabilidade, o otimismo, a responsabilidade e a curiosidade. No que diz respeito à autorregulação, esta inclui o auto-controlo e o controlo emocional. Relativamente à comunicação, esta inclui a assertividade, a cooperação e a sociabilidade. A dimensão do pensamento criativo abarca a criatividade, e no caso da dimensão da resiliência, temos a resiliência/resistência ao stress. Por último, a resolução de problemas engloba a empatia, a tolerância e a confiança (*Equipa de Monitorização e Avaliação das Academias Gulbenkian do Conhecimento*, 2019).

4.2. Programas de ASE com componente Mindfulness

Atualmente, uma das abordagens que tem vindo a crescer, com resultados promissores na promoção de competências socioemocionais é a Educação Contemplativa. Segundo os autores Roeser e Peck (2009) a Educação Contemplativa é um conjunto de práticas pedagógicas, baseadas na aprendizagem experiencial, que visa potenciar níveis mais elevados de consciência plena de forma a promover o desenvolvimento individual e relacional.

Segundo Roeser e Peck (2009) as práticas contemplativas demonstram ter um papel importante na promoção das competências socioemocionais e por isso, cada vez mais estão presentes nos contextos educativos. Estas práticas consistem em exercícios físicos e mentais, que necessitam de treino contínuo, e têm por base três componentes, a atenção, a aceitação e a focalização. A atenção consiste na centralização plena numa determinada ação, como por exemplo, na respiração ou num movimento físico, de modo a diminuir os níveis de *stress*. A aceitação é a capacidade de a criança reconhecer e aceitar os seus pensamentos e as situações do dia-a-dia, sem que exista qualquer tipo de julgamento ou frustração. Por fim, a focalização de uma situação, de um pensamento ou de uma emoção presente, vai ajudar a que a criança consiga expressar os sentimentos pelos outros e pelo meio envolvente (Roeser & Peck, 2009; Lutz et al, 2008)

O *mindfulness* é considerado uma prática contemplativa e, apesar de recente, o foco na investigação no mesmo é cada vez maior, principalmente, na sua aplicação no contexto educativo. Assim, o *mindfulness* é definido como um estado de consciência que emerge no decorrer da prática, intencional, de atenção plena à situação presente, sem que haja uma apreciação crítica dessa mesma situação, ou seja, é a capacidade que a criança detém de focar a sua atenção, de forma plena, num determinado pensamento, emoção ou sentimento (Kabat-Zinn, 2003; Oliveira, 2020).

Em Portugal, apesar dos estudos ainda serem muito recentes, as intervenções baseadas no *mindfulness* têm vindo a ter um papel crescente no contexto educativo português (Pinto & Raimundo, 2016). Estas intervenções demonstram ser importantes, pois potencializam, nas crianças, a regulação das suas emoções, da atenção, da empatia e da compaixão pelos outros, bem como diminui os comportamentos desajustados, reduz a ansiedade e o *stress*, e ainda fortalece as competências de atenção, cognitivas e socioemocionais (Lutz et al., 2008; Vickery & Dorjee, 2016).

Assim, utilizar práticas de *mindfulness*, em contexto educativo, pode ser considerado como uma mais-valia, pois permitirá que as crianças desenvolvam a capacidade para a consciência plena e para vivenciar as suas emoções e, subsequentemente, para a regulação dos seus comportamentos, ajudando na homeostasia entre a experiência interna e externa (Pinto & Raimundo, 2016). Neste âmbito, convém reforçar, que tanto na orientação para as práticas, como para a regulação de emoções e comportamentos, é fundamental que existam agentes educativos, devidamente preparados, para orientar os/as alunos/as neste processo.

Posto isto, e atendendo aos resultados dos programas de aprendizagem socioemocional e dos programas com componente *mindfulness*, os autores Baer e colaboradores (2006), conceptualizaram que estes dois programas têm objetivos idênticos, no sentido que ambos pretendem promover a regulação emocional, a calma, a empatia e a compaixão pelo outro. Dessa forma, vários autores afirmam que os programas de ASE devem compreender uma componente *mindfulness* para que o desenvolvimento das competências socioemocionais seja mais profícuo (Lantieri et al., 2016; Mind and Life Education Research Network, 2012).

Capítulo II – Estudo empírico

Neste capítulo serão abordados os objetivos gerais e específicos do presente estudo, bem como o método, onde se irá detalhar os participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos de análise e de recolha dos dados. Por fim, serão apresentados os resultados assim como a discussão dos mesmos, as conclusões do presente estudo e as sugestões para estudos futuros.

1. Objetivos do estudo

Atualmente há um consenso na literatura de que competências socioemocionais mais desenvolvidas representam um papel preponderante tanto no percurso escolar das crianças como no seu dia-a-dia, nomeadamente no contexto familiar e social (McKown & Taylor, 2018; OCDE, 2015). O desenvolvimento destas competências também permite que as crianças tenham uma maior capacidade de resolução de problemas e de ajustamento perante as diversas situações com que se deparam, nos diferentes contextos. Desta forma, o interesse pelo desenvolvimento destas competências tem sido crescente, e por isso torna-se importante que a escola, para além de promover competências académicas, também promova competências socioemocionais, através de programas de ASE, uma vez que existe evidências científicas de que estes têm um impacto positivo nas competências socioemocionais (CASEL, 2013; Costa & Faria, 2013; Durlak et al., 2011)

Em Portugal, este interesse também tem sido notório, nomeadamente por parte da Fundação Calouste Gulbenkian, através das Academias de Conhecimento, que financiou 100 projetos com a finalidade de promover competências socioemocionais de crianças e jovens com menos de 25 anos. Um desses projetos é o programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se” da responsabilidade da Academia Mente de Principiante. Este programa de ASE tem uma componente *mindfulness*, pois os estudos também referem que esta tem impacto positivo nas competências socioemocionais e no rendimento académico das crianças (García-Rubio et al., 2016; Kabat-Zinn, 2003; Pinto & Raimundo, 2016).

O presente estudo está enquadrado no projeto de investigação, levado a cabo por uma equipa de investigadores/as da UNIDEP (Unidade de Investigação em Desenvolvimento Humano e Psicologia), da Universidade da Maia (ISMAI), liderado pela Doutora Carla Peixoto, o qual objetiva avaliar a eficácia e monitorizar a implementação do programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se”. Neste sentido, o presente estudo pretende avaliar o impacto do programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se” em competências socioemocionais de

crianças do 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Contudo, apesar do “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se” focar-se no desenvolvimento de várias competências socioemocionais, o presente estudo apenas pretende avaliar duas das competências, nomeadamente, autorregulação (auto-controlo e controlo emocional) e comunicação (assertividade, cooperação e sociabilidade).

Neste sentido, o presente projeto de investigação surge da necessidade de perceber se um programa universal de intervenção de ASE tem impacto nas competências de crianças do 3º e 4º anos do 1º CEB. Desta forma, o objetivo principal é o de avaliar o impacto do programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se” em competências socioemocionais de crianças do 3º e 4º anos do 1º CEB. Deste modo, espera-se que as crianças que participam no programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se” melhorem as suas competências socioemocionais, após a intervenção. Estudos anteriores demonstram que programas universais de ASE contribuem para o aumento de competências socioemocionais de crianças, nomeadamente, auto-controlo, relação com os pares, comunicação entre pares, entre outros (Domitrovich & Greenberg, 2000; Durlak et al., 2011; Raimundo et al., 2013).

Mais especificamente, esta investigação pretende comparar as competências de autorregulação (auto-controlo e controlo emocional) e comunicação (assertividade, cooperação e sociabilidade) - reportadas pelas próprias crianças, pelas suas famílias e pelas suas professoras -, de dois grupos de crianças do 3º e 4º ano, do 1º CEB antes da exposição de um dos grupos a uma intervenção em contexto escolar com o programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se”.

Pretende-se ainda analisar a mudança nas competências de autorregulação (auto-controlo e controlo emocional) e comunicação (assertividade, cooperação e sociabilidade) – reportadas pelas próprias crianças, pelas suas famílias e pelas suas professoras –, em crianças do 3º e 4º anos do 1º CEB que participaram no programa de intervenção “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se”, e de crianças que não receberam qualquer intervenção na área da ASE. Nesta sequência espera-se que haja um crescimento ao nível das competências de autorregulação (auto-controlo e controlo emocional) e comunicação (assertividade, cooperação e sociabilidade), reportadas pelas próprias crianças, pelas suas famílias e pelas suas professoras, ao longo dos dois momentos (pré e pós-teste), para todas as crianças (grupo de intervenção e grupo de controlo), partindo-se da hipótese que ao longo do seu desenvolvimento todas as crianças podem evidenciar um aumento nestas competências. A literatura tem destacado que, por exemplo, as competências de autorregulação se desenvolvem ao longo dos primeiros anos

de vida, sendo destacada uma melhoria destas competências ao longo dos primeiros anos da escolaridade formal, associada à idade mental e desenvolvimento cognitivo das crianças (Blair, 2002). No mesmo sentido, é igualmente espectável que ao longo do tempo, as crianças desenvolvam as suas competências de comunicação, estando estas, igualmente, associadas à idade da criança e seu desenvolvimento cognitivo (Blair, 2002).

No entanto, e considerando que a literatura tem destacado a importância do papel e das oportunidades que os contextos educativos têm na promoção da aprendizagem socioemocional e que programas universais de ASE potenciam o desenvolvimento de competências socioemocionais nas quais a autorregulação e a comunicação se incluem (Domitrovich & Greenberg, 2000; Durlak et al., 2011; Raimundo et al., 2013), este estudo pretende analisar o efeito do programa de intervenção universal “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se” ao nível do crescimento nas competências de autorregulação (auto-controlo e controlo emocional) e comunicação (assertividade, cooperação e sociabilidade) – reportadas pelas próprias crianças, pelas suas famílias e pelas suas professoras –, de crianças do 3º e 4º anos do 1º CEB. Para o efeito, comparamos o nível final e crescimento destas competências em crianças que receberam intervenção com crianças que não receberam intervenção. A nossa hipótese é de que as crianças que receberam intervenção ao nível da ASE apresentem um crescimento mais acentuado comparativamente às crianças que não receberam intervenção.

2. Método

2.1. Desenho de investigação

Esta investigação tem por base uma metodologia quasi-experimental, com desenho pré e pós intervenção, e um período de intervenção de 4 meses. A intervenção teve início em janeiro de 2021 e terminou em junho de 2021, tendo uma frequência semanal. No total foram implementadas 16 sessões com cada turma. Este estudo incluí um grupo de intervenção e um grupo de controlo, tendo as escolas participantes sido distribuídas aleatoriamente pelos dois grupos. Utiliza-se uma abordagem multi-informante, recorrendo-se a medidas de auto e heterorrelato, que foram aplicadas junto de crianças, suas famílias e seus/suas professores/as. Esta abordagem permitirá assegurar uma avaliação mais profícua dos resultados/efeitos da intervenção, permitindo documentar a perceção das próprias crianças, das suas famílias e dos/as seus/suas professores/as sobre as competências alvo. Assim, torna-se pertinente incluir, no presente estudo, informantes destes dois contextos primordiais de desenvolvimento das crianças, uma vez que estes são interdependentes, tendo ambos o objetivo comum de preparar

as crianças para que estas se adaptem, de forma ajustada, às diversas situações do seu dia-a-dia (Coelho & Freitas, 2016; Freitas et al., 2021). Desta forma, as famílias, mais concretamente, os pais, são uns bons aliados das escolas, pois devido ao vínculo existente entre estes e as crianças, estes conhecem, melhor do que ninguém, as crianças e, conseqüentemente, podem auxiliar na promoção das competências socioemocionais e no desenvolvimento das crianças (Ordem dos Psicólogos, 2021).

2.2.Participantes

Participaram neste estudo 212 crianças (ver Tabelas 2 e 3), 97 do sexo feminino e 115 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos ($M = 8.69$, $DP = 0.61$), a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) de um agrupamento de escolas do norte do país, as suas famílias e suas professoras. Deste agrupamento de escolas, foram selecionadas as 3 escolas do 1º CEB, nas quais existiam 6 turmas de 3º ano ($n = 95$ crianças) e 6 turmas de 4º ano ($n = 117$ crianças), tendo sido feita uma distribuição aleatória das escolas pelos grupos de intervenção (2 escolas) e de controlo (1 escola).

O grupo de intervenção era composto por 145 crianças, 79 do sexo masculino e 66 do sexo feminino, pertencentes a 2 turmas de 3º ano e 2 turmas de 4º ano da escola A, e 2 turmas de 3º ano e 2 turmas de 4º ano da escola B. Destas 145 crianças, 63 frequentam o 3º ano e 82 o 4º ano. Os pais destas crianças tinham idades compreendidas entre os 27 e os 72 anos ($M = 41.72$, $DP = 6.86$), e as mães entre os 26 e os 52 anos ($M = 40.23$, $DP = 5.41$) (ver Tabela x).

O grupo de controlo era constituído por 67 crianças, 36 do sexo masculino e 31 do sexo feminino, pertencentes a 2 turmas de 3º ano ($n = 32$ crianças) e 2 turmas de 4º ano ($n = 35$ crianças) da escola C. Os pais destas crianças tinham idades compreendidas entre os 32 e os 52 anos ($M = 41.37$, $DP = 4.28$), e as mães entre os 30 e os 53 anos ($M = 39.98$, $DP = 4.81$) (ver Tabela 2 e 3). O grupo de controlo e o grupo de intervenção eram semelhantes em relação à idade ($t(210) = 0.67$, $p = .45$) e em relação ao sexo, $\chi^2(1) = 0.01$, $p = .92$.

Tabela 2. Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos dos dados sociodemográficos das crianças e suas famílias

	Total ($N = 212$)		Grupo de intervenção ($n = 145$)		Grupo de controlo ($n = 67$)	
	$M(DP)$	Min.-Máx.	$M(DP)$	Min.-Máx.	$M(DP)$	Min.-Máx.
Idade das crianças	8.69 (0.61)	8 - 10	8.71 (0.61)	8 - 10	8.64 (0.60)	8 - 10
Nº de irmãos	0.99 (0.80)	0 - 4	0.99 (0.82)	0 - 4	1.00 (0.75)	0 - 3
Idade do pai	41.61 (6.17)	27 - 72	41.72 (6.86)	27 - 72	41.37 (4.28)	32 - 52
Idade da mãe	40.15 (5.22)	26 - 53	40.23 (5.41)	26 - 52	39.98 (4.81)	30 - 53

Tabela 3. Percentagem e frequência dos dados sociodemográficos das crianças e suas famílias

	Total (N = 212)	Grupo de intervenção (n = 145)	Grupo de controlo (n = 67)
	Percentagem (Frequência)	Percentagem (Frequência)	Percentagem (Frequência)
Sexo - Crianças			
Feminino	45.8% (97)	45.5% (66)	46.3% (31)
Masculino	54.2% (115)	54.5% (79)	53.7% (36)
Nacionalidade - Crianças			
Portuguesa	95.8% (203)	95.2% (138)	97.0% (65)
Outra	1.9% (4)	2.8% (4)	
Escolaridade - Crianças			
3º ano	44.8% (95)	43.4% (63)	47.8% (32)
4º ano	55.2% (117)	56.6% (82)	52.2% (35)
Nacionalidade - Pai			
Portuguesa	90.6% (192)	88.3% (128)	95.5% (64)
Outra	6.1% (13)	9.0% (13)	
Habilitações – Pai			
1º CEB	3.3% (7)	3.4% (5)	3.0% (2)
2º CEB	4.7% (10)	3.4% (5)	7.5% (5)
3º CEB	21.7% (46)	23.4% (34)	17.9% (12)
Ensino secundário	36.3% (77)	36.6% (53)	35.8% (24)
Ensino superior	30.2% (64)	29.7% (43)	31.3% (21)
Situação profissional – Pai			
Empregado	88.2% (187)	87.6% (127)	89.6% (60)
Desempregado	6.1% (13)	6.9% (10)	4.5% (3)
Reformado	0.9% (2)	1.4% (2)	
Outro	0.9% (2)	0.7% (1)	1.5% (1)
Nacionalidade - Mãe			
Portuguesa	93.9% (199)	92.4% (134)	97.0% (65)
Outra	3.8% (8)	5.5% (8)	
Habilitações – Mãe			
1º CEB	0.9% (2)	1.4% (2)	
2º CEB	3.3% (7)	2.8% (4)	4.5% (3)
3º CEB	14.2% (30)	13.8% (20)	14.9% (10)
Ensino secundário	34.4% (73)	35.9% (52)	31.3% (21)
Ensino superior	44.3% (94)	43.4% (63)	46.3% (31)
Situação profissional – Mãe			
Empregada	82.5% (175)	80.0% (116)	88.1% (59)
Desempregada	10.4% (22)	12.4% (18)	6.0% (4)
Doméstica	1.9% (4)	2.8% (4)	
Estudante	0.5% (1)	0.7% (1)	
Outro	0.5% (1)	0.7% (1)	1.5% (1)

Integraram ainda este estudo os/as encarregados/as de educação das crianças participantes, mais especificamente 171 mães e 22 pais. O questionário preenchido pelos/as encarregados/as de educação foi respondido, maioritariamente, pelas mães, com uma percentagem de 82.2% ($n = 171$), sendo que em alguns casos o questionário foi preenchido por ambos, ou seja, pela mãe e pelo pai em conjunto ($n = 8$) (ver Tabela 4).

Tabela 4. Percentagem e frequência do grau de parentesco

Grau parentesco	Total (<i>N</i> = 212)	Grupo de intervenção (<i>n</i> = 145)	Grupo de controlo (<i>n</i> = 67)
	Percentagem (Frequência)	Percentagem (Frequência)	Percentagem (Frequência)
Mãe	82.2% (171)	79.7% (114)	87.7% (57)
Pai	10.6% (22)	11.9% (17)	7.7% (5)
Ambos	3.8% (8)	4.2% (6)	3.1% (2)
Outros	1.4% (3)	1.4% (2)	1.5% (1)

Participaram ainda as 12 professoras, titulares das turmas envolvidas neste estudo, todas do sexo feminino, com idades compreendidas entre 39 e 63 anos ($M = 47.18$, $DP = 8.22$). Destas, 8 faziam parte do grupo de intervenção, e 4 do grupo de controlo (ver Tabelas 5 e 6).

Tabela 5. Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos dos dados sociodemográficos das professoras

	Total (<i>N</i> = 12)		Grupo de Intervenção (<i>n</i> = 8)		Grupo de Controlo (<i>n</i> = 4)	
	M (<i>DP</i>)	Min. – Máx.	M (<i>DP</i>)	Min. – Máx.	M (<i>DP</i>)	Min. – Máx.
Idade	47.18 (8.22)	39 – 63	47.57 (7.02)	41 - 61	46.50 (11.21)	39 - 63
Agregado Familiar	3 (1.48)	1 - 6	3.28 (1.60)	1 – 6	2.50 (1.29)	1 - 4
Número de filhos	1.27 (1.19)	0 - 4	1.43 (1.40)	0 - 4	1 (.82)	0 - 2
Tempo Serviço Total	23.36 (8.64)	15 - 40	23.71 (7.54)	18 - 40	22.75 (11.59)	15 - 40
Tempo Serviço na Escola Atual	10.27 (6.53)	2 - 19	12.43 (5.60)	3 - 19	6.5 (7.05)	2 - 17

Tabela 6. Percentagem e frequência dos dados sociodemográficos das professoras

	Total (N = 12)	Grupo de intervenção (n = 8)	Grupo de controlo (n = 4)
	Percentagem (Frequência)	Percentagem (Frequência)	Percentagem (Frequência)
Estado civil			
Solteira	25% (3)	25% (2)	25% (1)
Casada	66.7% (8)	62.5% (5)	75% (3)
Divorciada	8.3% (1)	12.5% (1)	0 % (0)
Habilitações literárias			
Bacharelato	8.3% (1)	0% (0)	25% (1)
Licenciatura	75% (9)	75% (6)	75% (3)
Mestrado	16.7% (2)	25% (2)	0% (0)
Nome do curso			
Ciências da educação	8.3% (1)	12.5% (1)	0% (0)
Ensino Básico 1º ciclo	25% (3)	12.5% (1)	50% (2)
Licenciatura 1º ciclo	8.3% (1)	12.5% (1)	0% (0)
Professora Ensino básico	50% (6)	50% (4)	50% (2)
Frequ. acções de formação			
Não	16.7% (2)	25% (2)	0% (0)
Sim	83.3% (10)	75% (6)	100% (4)
Vínculo contratual			
Quadro de zona	41.7% (5)	25% (2)	75% (3)
Quadro do agrupamento	58.3% (7)	75% (6)	25% (1)

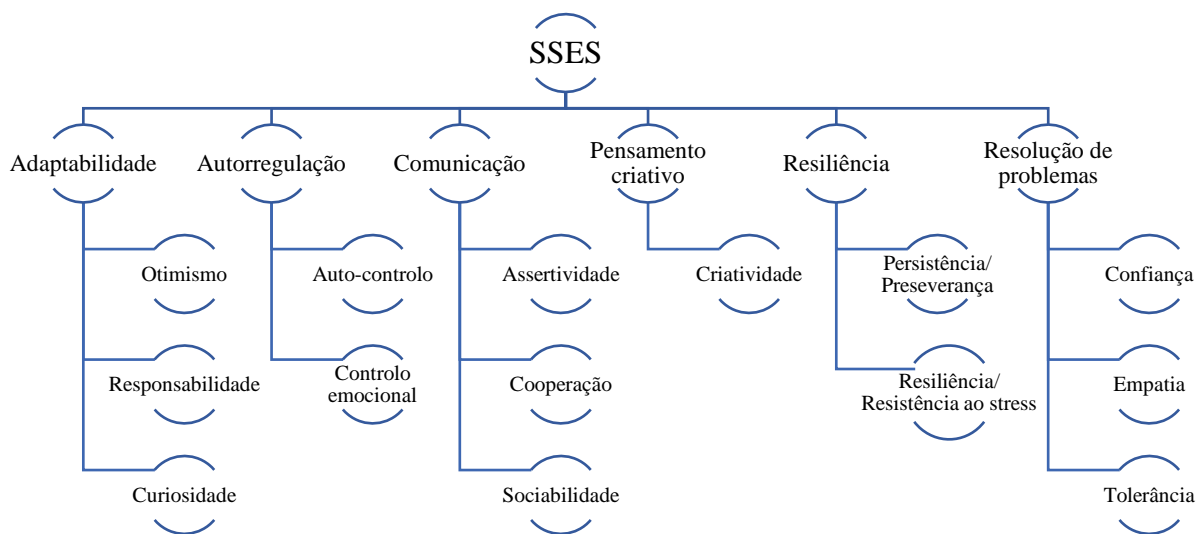
2.3. Medidas

Os instrumentos que fazem parte do protocolo de recolha de dados da investigação mais alargada no âmbito do estudo de avaliação e monitorização do programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se” no qual a presente dissertação se insere, são apresentados de seguida:

a) *Study on Social and Emotional Skills (SSES)*

O *Study on Social and Emotional Skills (SSES)* [Academias Gulbenkian do Conhecimento, 2019, tradução e adaptação de SSES, OCDE, 2018] – objetiva avaliar 14 competências específicas sociais e emocionais de crianças e jovens, que podem ser organizadas em 6 competências mais globais (ver Figura1). A versão original do instrumento é constituída por 102 itens, organizados em 14 subescalas. No entanto, no âmbito do processo de tradução e adaptação, e de forma a responder conceptualmente às competências alvo do Programa Gulbenkian do Conhecimento (PGC), a equipa das Academias Gulbenkian do Conhecimento (AGC) agruparam 14 competências da versão original do SSES em 6 competências mais gerais, demonstradas na figura 1.

Figura 1. Competências gerais e específicas do *Study on Social and Emotional Skills* (SSES)



O SSES tem 3 versões, nomeadamente, uma versão de autorrelato, destinada a crianças, uma versão de heterorrelato destinada às famílias e uma versão de heterorrelato destinada às professoras. Na versão para crianças, com um total de 40 itens, estes respondem a questões sobre si próprios, na versão para as famílias, também com um total de 40 itens, o cuidador vai responder a questões relacionadas com o seu educando, e na versão para professoras, com um total de 15 itens, cada professora preenche um questionário relativamente a cada um dos seus alunos que participem neste programa (Equipa de Monitorização e Avaliação das Academias Gulbenkian do Conhecimento, 2019).

Neste estudo, são utilizadas 2 das 6 dimensões de medida referentes a competências socioemocionais, nomeadamente, as competências de autorregulação e de comunicação. A dimensão relativa às competências de autorregulação é composta por 16 itens organizados em duas subescalas: auto-controlo e controlo emocional. A dimensão do instrumento relativa às competências de comunicação é composta por 24 itens, organizados em três subescalas: assertividade, cooperação e sociabilidade. A versão adaptada do SSES, utilizada no presente estudo, conta com um total de 40 itens, cotados numa escala de Lickert de 1 a 5 pontos, em que 1 significa discordo totalmente/completamente falsa, 2 significa discordo/algo falsa, 3 significa nem concordo, nem discordo/nem falsa, nem verdadeira, 4 significa concordo/algo verdadeira e 5 significa concordo totalmente/completamente verdadeira.

No presente estudo, o Alfa de *Cronbach*, no pré-teste, apresenta resultados entre .66 e .83 para as diferentes subescalas da medida na versão crianças, entre .83 e .92 na versão famílias e entre .71 e .92 na versão professoras (ver Tabelas 7 e 8), o que indica uma consistência interna adequada (Fields, 2009). Relativamente aos resultados pós-teste, o Alfa de

Cronbach apresenta resultados entre .84 e .87 para as diferentes subescalas da medida na versão crianças, entre .80 e .93 na versão famílias e entre .68 e .94 na versão professoras (ver Tabelas 7 e 8), indicando igualmente uma consistência interna adequada (Fields, 2009).

Tabela 7. Alfas de Cronbach do questionário SSES – versão crianças e versão famílias

	Nº de itens	α de Cronbach (Pré-teste - crianças)	α de Cronbach (Pós-teste - crianças)	α de Cronbach (Pré-teste - famílias)	α de Cronbach (Pós-teste - famílias)
Autorregulação	16 (6 invertidos)	.82	.87	.91	.90
Controlo emocional	8 (4 invertidos)	.66	.70	.88	.86
Auto-controlo	8 (2 invertidos)	.77	.84	.86	.83
Comunicação	24 (4 invertidos)	.74	.79	.86	.85
Cooperação	8 (1 invertido)	.83	.84	.83	.82
Sociabilidade	8 (2 invertidos)	.66	.77	.84	.80
Assertividade	8 (1 invertido)	.81	.86	.92	.93

Tabela 8. Alfas de Cronbach do questionário SSES - versão professoras/as

	Nº de itens	α de Cronbach (Pré-teste - professoras)	α de Cronbach (Pós-teste - professoras)
Autorregulação	6 (3 invertidos)	.92	.92
Controlo emocional	3 (2 invertidos)	.85	.85
Auto-controlo	3 (1 invertido)	.88	.85
Comunicação	9 (1 invertido)	.71	.68
Cooperação	3 (1 invertido)	.64	.68
Sociabilidade	3 itens	.85	.82
Assertividade	3 itens	.92	.94

b) Questionário de caracterização das famílias

No âmbito do presente estudo, e de forma a recolher dados sociodemográficos relativamente às crianças e às famílias, foi construído um questionário de caracterização (Equipa de Avaliação e Monitorização, 2020), denominado por Ficha Sociodemográfica (ver Anexo I). Nestes questionário foram incluídas questões acerca da criança e da família (pai e mãe), como por exemplo, o ano de escolaridade da criança, o número de irmão da criança, a escolaridade paterna e materna, a idade do pai e da mãe, entre outras.

c) Questionário de caracterização dos/as professores/as

No âmbito do presente estudo, e de forma a recolher os dados sociodemográficos e a experiência profissional relativamente às professoras, foi construído um questionário de caracterização (Equipa de Avaliação e Monitorização, 2020), denominado por Ficha

Sociodemográfica para Professores/as (ver Anexo II). Nestes questionário foram incluídas questões acerca das professoras, como por exemplo, a idade, o tempo de serviço no total e na escola atual, entre outras.

2.4. Procedimentos

2.4.1. Procedimento de recolha de dados

Antes de se iniciar o processo de recolha de dados, e no sentido de assegurar que os princípios éticos eram cumpridos nesta investigação, foram recolhidos os consentimentos informados para cada uma das crianças que participam neste estudo, através dos/as encarregados/as de educação que deram o seu consentimento informado escrito, para a sua própria participação e a do/a seu/sua educando/a. Foi, igualmente, recolhido o consentimento informado das professoras que participaram no estudo.

Depois de todos os consentimentos informados obtidos, iniciou-se a recolha dos dados do pré-teste, nas 3 escolas, com as crianças, as suas famílias e as professoras. Assim, a recolha de dados, antes da intervenção, foi realizada, com os grupos de intervenção e de controlo, através de questionários selecionados para efeitos de avaliação, tendo decorrido entre finais de novembro e meados de dezembro. Em cada sala do 1º CEB participante, a aplicação dos questionários foi realizada por 2 investigadoras, tendo sido aplicado em cada uma das turmas, em grupo, apesar do preenchimento dos questionários ter sido realizado de forma individual. Enquanto que as crianças autorizadas, pelos/as encarregados/as de educação, estiveram a preencher os questionários, as crianças que não obtiveram autorização, estiveram a fazer uma atividade orientada pela professora titular da turma. Em cada turma, as crianças demoraram, em média, 1 hora a preencherem os questionários. Em algumas turmas de 3º ano foi necessário ler o questionário em voz alta, visto que as crianças ainda não tinham uma leitura fluente.

Para recolha de dados junto das família, foram enviados para casa, num envelope, um questionário acerca do/a seu/sua educando/a, onde os/as encarregados/as de educação preencheram de forma autónoma. No fim do preenchimento as famílias entregaram os mesmos às professoras titulares, em envelope lacrado e anonimizado, e estas devolveram às investigadoras do programa. As professoras também preencheram um questionário, de forma autónoma, acerca de cada aluno, da sua turma, que participou no programa.

Após a recolha de todos os questionários deu-se início à intervenção do programa com o grupo experimental, tendo decorrido entre janeiro e junho de 2021, ao longo de 16 semanas. A intervenção foi desenvolvida pela Associação Mente de Principiante, sendo a equipa da

avaliação, relatada neste estudo, uma equipa independente da equipa de intervenção. As sessões do “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se” eram semanais e iniciaram-se no formato presencial, contudo, devido aos constrangimentos impostos pela pandemia, nomeadamente, o encerramento das escolas, as sessões tiveram de ser adaptadas para o formato online. Contudo, quando as escolas voltaram a abrir, as sessões voltaram ao seu formato original, o presencial.

Finalizada a fase da intervenção do programa, procedeu-se novamente à recolha de dados do pós-teste, sendo esta processada do mesmo modo que a recolha pré-teste. A recolha pós-teste decorreu entre junho e julho.

2.4.2. Procedimento de análise de dados

Após todos os dados recolhidos, deu-se início à introdução dos mesmos numa base de dados, utilizando o programa *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS – na versão 27, seguindo-se uma limpeza dos ficheiros para que não existissem erros. Assim, a análise estatística foi realizada através do SPSS 27. Recorreu-se a procedimentos de análise descritiva e inferencial de forma a concretizar os objetivos do estudo. Relativamente à análise inferencial, foram utilizados três testes, nomeadamente, o teste *t* de *Student* para amostras independentes, com o objetivo de analisar as diferenças relativas às competências socioemocionais e suas subdimensões estudadas, entre o grupo de intervenção e o de controlo no pré-teste; o teste *t* de *Student* para amostras emparelhadas com o objetivo de avaliar as diferenças entre o pré e o pós-teste, para cada um dos grupos independentes (grupo de intervenção e grupo de controlo), nas competências socioemocionais gerais e suas subdimensões mais específicas estudadas; e o teste ANOVA para medidas repetidas com o objetivo de analisar o impacto do programa ao nível do crescimento nas competências socioemocionais e suas subdimensões. Na ANOVA de medidas repetidas, no fator das covariáveis (*Covariates*), introduziram-se as variáveis idade e sexo das crianças e habilitações dos pais e das mães com objetivo de controlar o efeito destas mesmas variáveis. Todos os procedimentos de análise de dados foram replicados para analisar os dados relativos às de crianças do 3º e às crianças 4º ano do 1º CEB. O *d* de *Cohen*, para o teste *t* de *Student*, e o eta quadrado (η^2), para o teste ANOVA para medidas repetidas, foram utilizados para documentar o tamanho dos efeitos encontrados. Os valores para a interpretação do *d* de *Cohen* seguem as seguintes diretrizes $d = .1$ é considerado modesto, $d = .3$ é considerado moderado e $d = .5$ é considerado grande (Cohen, 1992). Relativamente à interpretação dos valores do eta quadrado (η^2), esta será realizada de acordo com as seguintes diretrizes $\eta^2 = .01$

indica um tamanho do efeito pequeno, $\eta^2 = .06$ indica um tamanho do efeito médio e $\eta^2 = .14$ indica um tamanho do efeito grande (Cohen, 1988).

3. Resultados

3.1. Análise das diferenças entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo nas competências socioemocionais e suas subdimensões no momento pré intervenção

Primeiramente foi realizada uma análise exploratória dos dados que revelou o cumprimento dos pressupostos subjacentes à utilização de testes paramétricos. De seguida, procedeu-se à análise descritiva, tendo por fim, sido utilizado o teste *t* de Student para amostras independentes, para a análise das diferenças relativas às competências socioemocionais e suas subdimensões estudadas, entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo no pré-teste.

3.1.1. Análise das diferenças entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo nas competências de autorregulação e comunicação das crianças do 3º ano, antes da intervenção

Os dados descritivos, relativos às médias e desvios-padrão do grupo de intervenção e do grupo de controlo, das crianças do 3º ano, e os quais indicam o nível inicial de cada um dos grupos, podem ser consultados na Tabela 9.

Os resultados obtidos evidenciaram não existir diferenças estatisticamente significativas nas duas competências e suas subdimensões analisadas, entre o grupo de intervenção e de controlo no período pré-teste, reportadas pelas crianças (ver Tabela 9).

Relativamente às competências reportadas pelas famílias, os resultados também não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas na maioria das competências e suas subdimensões, entre o grupo de intervenção e de controlo no período pré-teste (ver Tabela 9). No entanto, os resultados da competência comunicação ($t(83) = -1.766; p = .081$) revelaram mudanças marginalmente significativas, com o grupo de controlo a apresentar valores superiores. Nas subdimensões cooperação ($t(83) = -2.849; p = .006$) e sociabilidade ($t(83) = -1.949; p = .55$), os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas, com o grupo de controlo a apresentar valores superiores.

Por fim, relativamente às competências reportadas pelas professoras, os resultados também evidenciaram não existir diferenças estatisticamente significativas na maior parte das competências e suas subdimensões analisadas, entre o grupo de intervenção e de controlo no período pré-teste (ver Tabela 9). Contudo, os resultados demonstram existir diferenças

estatisticamente significativas, com o grupo de controle a apresentar valores superiores, na subdimensão controle emocional ($t(91) = -2.748; p = .007$).

3.1.2. Análise das diferenças entre o grupo de intervenção e o grupo de controle nas competências de autorregulação e comunicação das crianças do 4º ano, antes da intervenção

Os dados descritivos, relativos às médias e desvios-padrão do grupo de intervenção e do grupo de controle, das crianças do 4º ano, e os quais indicam o nível inicial de cada um dos grupos, podem ser consultados na Tabela 10.

Os resultados obtidos evidenciaram não existir diferenças estatisticamente significativas na maioria das competências e suas subdimensões analisadas, entre o grupo de intervenção e de controle no período pré-teste, reportadas pelas crianças (ver Tabela 10). Contudo, observou-se diferenças estatisticamente significativas, com o grupo de controle a apresentar valores superiores, ao nível da subdimensão cooperação ($t(113) = -2.423; p = .017$). Os resultados também apresentaram diferenças marginalmente significativas, com o grupo de intervenção a apresentar valores superiores, na subdimensão assertividade ($t(113) = 1.727; p = .087$).

Relativamente às competências reportadas pelas famílias, os resultados também não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas nas competências de autorregulação e comunicação e suas subdimensões, entre o grupo de intervenção e de controle no período pré-teste (ver Tabela 10).

Por fim, relativamente às competências reportadas pelas professoras, os resultados também evidenciaram não existir diferenças estatisticamente significativas na maior parte das competências e suas subdimensões analisadas, entre o grupo de intervenção e de controle no período pré-teste (ver Tabela 10). Contudo, os resultados demonstram existir diferenças estatisticamente significativas nas subdimensões cooperação ($t(115) = -2.176; p = .032$) e sociabilidade ($t(115) = -2.135; p = .035$), com o grupo de controle a apresentar valores superiores.

Tabela 9. Médias, desvios-padrão e teste t para amostras independentes, das competências das crianças do 3º ano, no pré-teste

	Crianças Pré-teste				Famílias Pré-teste				Professoras Pré-teste			
	GI		GC		GI		GC		GI		GC	
	M (DP)	M (DP)	t	d	M (DP)	M (DP)	t	d	M (DP)	M (DP)	t	d
Autorregulação	3.528 (0.678)	3.661 (0.846)	-0.818	0.738	3.366 (0.567)	3.517 (0.621)	-1.090	0.583	3.635 (0.901)	3.403 (0.715)	1.248	0.844
Auto-controlo	3.754 (0.774)	3.946 (0.908)	-1.066	0.820	3.439 (0.579)	3.662 (0.747)	-1.483	0.632	3.570 (0.898)	3.323 (0.738)	1.325	0.849
Controlo emocional	3.299 (0.735)	3.374 (0.888)	-0.433	0.789	3.292 (0.694)	3.370 (0.672)	-0.479	0.687	2.605 (0.433)	2.903 (0.597)	-2.748*	0.494
Comunicação	3.521 (0.451)	3.607 (0.523)	-0.819	0.476	3.697 (0.441)	3.883 (0.448)	-1.766 ⁺	0.443	3.407 (0.528)	3.536 (0.382)	-1.209	0.485
Assertividade	2.242 (1.008)	2.504 (1.056)	-1.163	1.024	3.011 (0.836)	2.980 (0.903)	0.151	0.856	2.339 (1.099)	2.683 (1.089)	-1.423	1.096
Cooperação	4.186 (0.674)	4.221 (0.827)	-0.218	0.728	4.170 (0.456)	4.475 (0.436)	-2.849*	0.450	3.957 (0.720)	3.823 (0.698)	0.857	0.713
Sociabilidade	4.131 (0.533)	4.108 (0.739)	0.168	0.609	3.908 (0.637)	4.190 (0.532)	-1.949*	0.608	3.868 (0.790)	4.118 (0.513)	-1.599	0.711

* $p < .05$ ⁺ $p < .10$ **Tabela 10.** Médias, desvios-padrão e teste t para amostras independentes, das competências das crianças do 4º ano, no pré-teste

	Crianças Pré-teste				Famílias Pré-teste				Professoras Pré-teste			
	GI		GC		GI		GC		GI		GC	
	M (DP)	M (DP)	t	d	M (DP)	M (DP)	t	d	M (DP)	M (DP)	t	d
Autorregulação	3.422 (0.662)	3.573 (0.568)	-1.165	0.636	3.313 (0.752)	3.351 (0.663)	-2.58	0.726	3.764 (0.866)	3.829 (0.943)	-0.358	0.890
Auto-controlo	3.708 (0.693)	3.849 (0.689)	-0.996	0.692	3.340 (0.747)	3.392 (0.682)	-0.357	0.728	3.683 (1.002)	3.638 (0.975)	0.223	0.994
Controlo emocional	3.134 (0.777)	3.299 (0.627)	-1.100	0.736	3.287 (0.854)	3.309 (0.739)	-0.133	0.821	2.526 (0.440)	2.667 (0.464)	-1.552	0.447
Comunicação	3.532 (0.404)	3.593 (0.460)	-0.713	0.421	3.818 (0.386)	3.820 (0.402)	-0.23	0.391	3.514 (0.666)	3.654 (0.435)	-1.139	0.607
Assertividade	2.418 (0.781)	2.134 (0.866)	1.727 ⁺	0.807	3.083 (0.762)	3.100 (0.783)	-0.113	0.769	2.671 (1.245)	2.476 (0.981)	0.822	1.173
Cooperação	4.109 (0.573)	4.397 (0.604)	-2.423*	0.582	4.296 (0.423)	4.246 (0.415)	0.575	0.421	3.888 (0.756)	4.200 (0.584)	-2.176*	0.710
Sociabilidade	4.067 (0.580)	4.222 (0.633)	-1.278	0.596	4.063 (0.580)	4.114 (0.613)	-0.427	0.590	3.992 (0.657)	4.286 (0.738)	-2.135*	0.682

* $p < .05$ ⁺ $p < .10$

4.3. Análise das diferenças intra-sujeitos nas competências de autorregulação e comunicação das crianças antes e após a intervenção, para o grupo de intervenção e para o grupo de controlo

Foi utilizado o teste *t* de Student para amostras emparelhadas com o objetivo de avaliar a evolução de cada grupo, grupo de intervenção e grupo de controlo, nas competências socioemocionais e suas subdimensões estudadas, do pré para o pós-teste (crescimento intragrupo), das crianças do 3º (ver Tabela 11, 12 e 13) e 4º ano (ver Tabela 14, 15 e 16).

4.3.1. Análise das diferenças intra-sujeito para as crianças do 3º ano

4.3.1.1. Análise das diferenças intra-sujeito para as crianças do 3º ano – Grupo de Intervenção

No que diz respeito às competências reportadas pelas crianças (ver Tabela 11), os resultados revelaram que o grupo de intervenção apresentou um aumento estatisticamente significativo, do pré para o pós-teste, na subdimensão assertividade ($t(60) = -3.043; p = .003$). Este grupo apresentou igualmente diminuição estatisticamente significativa na sociabilidade ($t(60) = 2.658; p = .010$).

Relativamente às competências reportadas pelas famílias (ver Tabela 12), os resultados revelaram que o grupo de intervenção apresentou um aumento marginalmente significativo, do pré para o pós-teste, na sociabilidade ($t(57) = -1.655; p = .103$).

Quanto às competências reportadas pelas professoras (ver tabela 13), do pré para o pós-teste, os resultados revelaram que o grupo de intervenção apresentou um aumento estatisticamente significativo no auto-controlo ($t(60) = -2.079; p = .042$) e na sociabilidade ($t(60) = -2.880; p = .006$). Os resultados demonstraram ainda haver um aumento marginalmente significativo na autorregulação ($t(60) = -1.863; p = .067$).

4.3.1.2. Análise das diferenças intra-sujeito para as crianças do 3º ano – Grupo de Controlo

No que diz respeito às competências reportadas pelas crianças (ver tabela 11), do pré para o pós-teste, os resultados revelaram que no grupo de controlo não houve diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das competências e suas subdimensões.

Relativamente às competências reportadas pelas famílias (ver Tabela 12), do pré para o pós-teste, os resultados revelaram que o grupo de controlo não apresentou diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das competências e suas subdimensões analisadas.

Quanto às competências reportadas pelas professoras (ver tabela 13), do pré para o pós-teste, os resultados revelaram que o grupo de controlo apresentou um aumento marginalmente significativo no auto-controlo ($t(29) = -1.730; p = .094$).

Tabela 11. Médias, desvios-padrão, teste t para amostras emparelhadas e ANOVA para medidas repetidas, das competências de comunicação e autorregulação, de crianças do 3º ano, relatadas pelas crianças

	Crianças – grupo de intervenção				Crianças – grupo de controlo				F	η^2
	T1		T2		T1		T2			
	M (DP)	M (DP)	t	d	M (DP)	M (DP)	t	d		
Autorregulação	3.535 (0.682)	3.440 (0.738)	1.134	0.658	3.714 (0.806)	3.767 (0.722)	-0.344	0.838	0.098	.001
Auto-controlo	3.762 (0.777)	3.640 (0.827)	1.170	0.816	3.996 (0.878)	4.035 (0.790)	-0.205	1.032	0.109	.001
Controlo emocional	3.303 (0.740)	3.245 (0.794)	0.626	0.731	3.428 (0.849)	3.501 (0.772)	-0.475	0.850	0.035	.000
Comunicação	3.539 (0.433)	3.530 (0.566)	0.132	0.512	3.633 (0.512)	3.663 (0.375)	-0.287	0.565	0.133	.002
Assertividade	2.254 (1.012)	2.603 (1.067)	-3.043*	0.897	2.537 (1.057)	2.419 (1.020)	0.630	1.030	5.189*	.061
Cooperação	4.197 (0.674)	4.096 (0.700)	1.061	0.745	4.245 (0.829)	4.364 (0.694)	-0.702	0.929	0.369	.005
Sociabilidade	4.160 (0.486)	3.890 (0.740)	2.658*	0.791	4.129 (0.743)	4.200 (0.638)	-0.528	0.742	2.118	.026

* $p < .05$ + $p < .10$

Tabela 12. Médias, desvios-padrão, teste t para amostras emparelhadas e ANOVA para medidas repetidas, das competências de comunicação e autorregulação, de crianças do 3º ano, relatadas pelas famílias

	Famílias – grupo de intervenção				Famílias – grupo de controlo				F	η^2
	T1		T2		T1		T2			
	M (DP)	M (DP)	t	d	M (DP)	M (DP)	t	d		
Autorregulação	3.377 (0.531)	3.362 (0.565)	0.274	0.424	3.464 (0.619)	3.388 (0.703)	0.850	0.431	0.427	.006
Auto-controlo	3.452 (0.550)	3.424 (0.594)	0.443	0.470	3.584 (0.715)	3.505 (0.660)	0.804	0.468	0.320	.004
Controlo emocional	3.302 (0.663)	3.304 (0.662)	-0.031	0.562	3.342 (0.692)	3.274 (0.857)	0.644	0.509	0.254	.004
Comunicação	3.681 (0.440)	3.757 (0.468)	-1.594	0.360	3.888 (0.422)	3.832 (0.407)	1.009	0.264	3.421+	.045
Assertividade	2.985 (0.817)	3.121 (0.877)	-1.375	0.751	3.000 (0.930)	2.864 (0.904)	1.220	0.534	3.499+	0.46
Cooperação	4.167 (0.454)	4.168 (0.439)	-0.023	0.361	4.484 (0.413)	4.391 (0.467)	1.471	0.304	1.264	.017
Sociabilidade	3.887 (0.634)	3.982 (0.585)	-1.655+	0.435	4.174 (0.531)	4.247 (0.494)	-1.145	0.306	0.129	.002

* $p < .05$ + $p < .10$

Tabela 13. Médias, desvios-padrão, teste t para amostras emparelhadas e ANOVA para medidas repetidas, das competências de comunicação e autorregulação, de crianças do 3º ano, relatadas pelas professoras

	Professoras – grupo de intervenção				Professoras – grupo de controlo				F	η^2
	T1		T2		T1		T2			
	M (DP)	M (DP)	t	d	M (DP)	M (DP)	t	d		
Autorregulação	3.637 (0.908)	3.701 (0.900)	-1.863 ⁺	0.644	3.400 (0.727)	3.453 (0.770)	-0.578	0.505	0.930	.011
Auto-controlo	3.574 (0.905)	3.760 (0.909)	-2.079*	0.698	3.322 (0.750)	3.511 (0.752)	-1.730 ⁺	0.598	.0121	.001
Controlo emocional	2.609 (0.436)	2.618 (0.384)	-0.141	0.454	2.922 (0.598)	3.00 (0.411)	-0.815	0.523	0.857	.010
Comunicação	3.408 (0.533)	3.428 (0.364)	-0.374	0.428	3.550 (0.380)	3.492 (0.426)	1.136	0.277	1.261	.015
Assertividade	2.344 (1.108)	2.211 (1.056)	1.492	0.692	2.728 (1.078)	2.644 (1.005)	0.557	0.820	0.401	.005
Cooperação	3.956 (0.726)	3.956 (0.724)	0.000	0.524	3.839 (0.704)	3.806 (0.646)	0.350	0.522	0.979	.012
Sociabilidade	3.866 (0.796)	4.109 (0.617)	-2.880*	0.659	4.100 (0.512)	4.050 (0.579)	0.599	0.457	5.998*	.069

* $p < .05$ ⁺ $p < .10$

4.3.2. Análise das diferenças intra-sujeito para as crianças do 4º ano

4.3.2.1. Análise das diferenças intra-sujeito para as crianças do 4º ano – Grupo de Intervenção

No que diz respeito às competências reportadas pelas crianças (ver Tabela 15), os resultados revelaram que o grupo de intervenção apresentou um aumento estatisticamente significativo, do pré para o pós-teste, na subdimensão assertividade ($t(78) = 2.053$; $p = .043$).

Relativamente às competências reportadas pelas famílias (ver Tabela 16), os resultados revelaram que o grupo de intervenção apresentou uma diminuição estatisticamente significativa na comunicação ($t(74) = 2.229$; $p = .029$), na cooperação ($t(74) = 1.933$; $p = .057$), e na sociabilidade ($t(74) = 2.427$; $p = .018$).

Quanto às competências reportadas pelas professoras (ver Tabela 17), do pré para o pós-teste, os resultados revelaram que o grupo de intervenção apresentou um aumento estatisticamente significativo no controlo emocional ($t(81) = -3.931$; $p = .000$).

4.3.2.2. *Análise das diferenças intra-sujeito para as crianças do 4º ano – Grupo de Controlo*

No que diz respeito às competências reportadas pelas crianças (ver Tabela 14), do pré para o pós-teste, os resultados revelaram que o grupo de controlo apresentou uma diminuição estatisticamente significativo no auto-controlo ($t(33) = 2.461; p = .019$), e ainda apresentou uma diminuição marginalmente significativa na comunicação ($t(33) = 1.935; p = .062$) e na cooperação ($t(33) = 1.726; p = .094$).

Relativamente às competências reportadas pelas famílias (ver Tabela 15), do pré para o pós-teste, os resultados revelaram que o grupo de controlo não apresentou diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das competências e suas subdimensões analisadas.

Quanto às competências reportadas pelas professoras (ver Tabela 16), do pré para o pós-teste, os resultados revelaram que o grupo de controlo apresentou um aumento estatisticamente significativo na sociabilidade ($t(34) = -3.894; p = .000$) e ainda apresentou uma diminuição marginalmente significativa na assertividade ($t(34) = 1.892; p = .067$).

Tabela 14. Médias, desvios-padrão, teste t para amostras emparelhadas e ANOVA para medidas repetidas, das competências de comunicação e autorregulação, de crianças do 4º ano, relatadas pelas crianças

	Crianças – grupo de intervenção				Crianças – grupo de controlo				<i>F</i>	η^2
	<i>T1</i>		<i>T2</i>		<i>T1</i>		<i>T2</i>			
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>t</i>	<i>d</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>t</i>	<i>d</i>		
Autorregulação	3.424 (0.668)	3.471 (0.592)	-0.775	0.545	3.574 (0.568)	3.457 (0.683)	1.571	0.432	3.820*	.035
Auto-controlo	3.710 (0.701)	3.685 (0.726)	0.344	0.635	3.849 (0.689)	3.604 (0.744)	2.461*	0.580	3.568+	.033
Controlo emocional	3.135 (0.784)	3.254 (0.579)	-1.600	0.662	3.299 (0.627)	3.313 (0.760)	-0.167	0.477	1.790	.017
Comunicação	3.522 (0.401)	3.480 (0.423)	0.841	0.443	3.593 (0.460)	3.469 (0.461)	1.935+	0.375	0.925	.009
Assertividade	2.387 (0.749)	2.238 (0.771)	2.053*	0.645	2.134 (0.866)	2.103 (0.900)	0.199	0.907	1.133	.011
Cooperação	4.110 (0.580)	4.171 (0.571)	-0.952	0.565	4.397 (0.604)	4.221 (0.552)	1.726+	0.594	4.599*	.042
Sociabilidade	4.068 (0.587)	4.029 (0.613)	0.559	0.618	4.222 (0.633)	4.085 (0.740)	1.438	0.558	1.124	.011

* $p < .05$ + $p < .10$

Tabela 15. Médias, desvios-padrão, teste t para amostras emparelhadas e ANOVA para medidas repetidas, das competências de comunicação e autorregulação, de crianças do 4º ano, relatadas pelas famílias

	Famílias – grupo de intervenção				Famílias – grupo de controlo				F	η^2
	T1		T2		T1		T2			
	M (DP)	M (DP)	t	d	M (DP)	M (DP)	t	d		
Autorregulação	3.314 (0.751)	3.301 (0.652)	0.219	0.487	3.335 (0.667)	3.436 (0.533)	-1.085	0.543	1.426	.014
Auto-controlo	3.348 (0.744)	3.384 (0.660)	-0.602	0.521	3.379 (0.687)	3.478 (0.653)	-0.926	0.624	0.387	.004
Controlo emocional	3.281 (0.860)	3.218 (0.761)	1.008	0.533	3.292 (0.743)	3.394 (0.530)	-1.096	0.545	2.575	.025
Comunicação	3.807 (0.384)	3.740 (0.374)	2.229*	0.262	3.838 (0.393)	3.766 (0.368)	1.332	0.314	0.041	.000
Assertividade	3.063 (0.771)	3.042 (0.775)	0.263	0.690	3.118 (0.788)	2.934 (0.806)	1.612	0.652	1.330	.013
Cooperação	4.294 (0.412)	4.227 (0.385)	1.933*	0.298	4.246 (0.421)	4.251 (0.388)	-0.069	0.398	1.198	.012
Sociabilidade	4.052 (0.585)	3.948 (0.529)	2.427*	0.371	4.151 (0.582)	4.118 (0.577)	0.476	0.399	0.421	.004

* $p < .05$ + $p < .10$

Tabela 16. Médias, desvios-padrão, teste t para amostras emparelhadas e ANOVA para medidas repetidas, das competências de comunicação e autorregulação, de crianças do 4º ano, relatadas pelas professoras

	Professoras – grupo de intervenção				Professoras – grupo de controlo				F	η^2
	T1		T2		T1		T2			
	M (DP)	M (DP)	t	d	M (DP)	M (DP)	t	d		
Autorregulação	3.7642 (0.866)	3.725 (0.786)	0.656	0.539	3.829 (0.943)	3.819 (0.997)	0.145	0.388	0.211	.002
Auto-controlo	3.682 (1.002)	3.711 (0.821)	-0.366	0.703	3.638 (0.975)	3.648 (1.099)	-0.103	0.545	0.002	.000
Controlo emocional	2.526 (0.440)	2.746 (0.455)	-3.931*	0.506	2.667 (0.464)	2.657 (0.454)	0.162	0.348	5.593*	.049
Comunicação	3.514 (0.666)	3.509 (0.615)	0.128	0.371	3.654 (0.435)	3.657 (0.479)	-0.070	0.234	0.60	.001
Assertividade	2.671 (1.244)	2.724 (1.144)	-0.760	0.630	2.476 (0.981)	2.286 (1.094)	1.892+	0.596	3.378+	.030
Cooperação	3.888 (0.756)	3.821 (0.669)	0.883	0.688	4.200 (0.584)	4.191 (0.747)	0.133	0.424	0.281	.003
Sociabilidade	3.992 (0.657)	3.988 (0.605)	0.086	0.430	4.286 (0.737)	4.505 (0.693)	-3.894*	0.333	8.156*	.070

* $p < .05$ + $p < .10$

4.4. Efeitos imediatos do programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se” nas competências socioemocionais das crianças

Por fim, realizou-se o cálculo do teste ANOVA de medidas repetidas com o objetivo de analisar o impacto do programa ao nível do crescimento nas competências socioemocionais

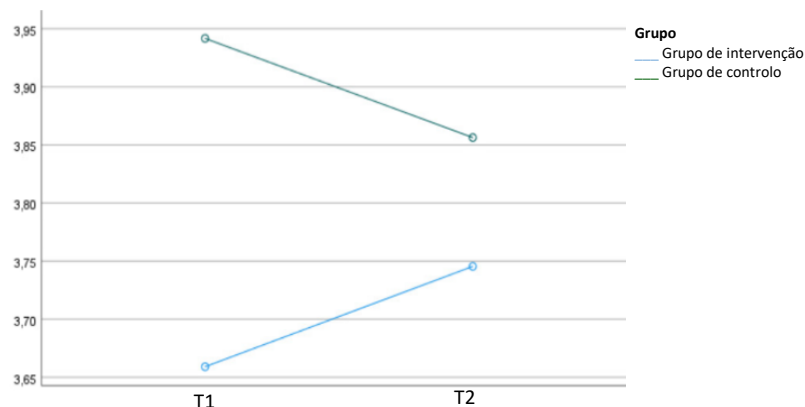
e suas subdimensões, de crianças do 3º e 4º ano, do 1º CEB. Para tal, introduziu-se, sucessivamente, no fator medidas repetidas (*Within-Subject Variables*), com dois níveis (pré e pós intervenção), as variáveis dependentes em análise, enquanto no fator independente (*Between-Subject Fator*), introduziu-se a variável grupo (intervenção *versus* controlo). No fator das covariáveis (*Covariates*) introduziu-se as variáveis idade e sexo das crianças e habilitações dos pais e das mães com objetivo de controlar o efeito destas mesmas variáveis.

4.4.1. Efeitos imediatos do programa “*Calma*mente – *Aprendendo a Aprender-se*” nas competências socioemocionais das crianças do 3º ano

Relativamente à autorregulação e suas subdimensões, para o grupo de crianças do 3º ano, reportadas pelas crianças (ver Tabela 11), pelas suas famílias (ver Tabela 12) e professoras (ver Tabela 13), não se verificaram efeitos interativos do tempo com o grupo, indicando que a evolução dos resultados obtidos pelas crianças de cada grupo foi semelhante ao longo do tempo.

No que concerne à competência da comunicação e suas, verificou-se um efeito interativo do tempo com o grupo, marginalmente significativo, ao nível da comunicação, reportada pelas famílias (ver Tabela 12), sugerindo que os resultados de cada grupo diferem nesta dimensão à medida que o tempo evolui ($F(1, 72) = 3.421, p = .068, \eta^2 = .045$). Pela observação da figura 2, é possível verificar que, apesar do grupo de controlo ter valores médios mais elevados, os segmentos de reta têm direções opostas, sendo que o que representa os resultados do grupo de intervenção tem um sentido ascendente, indicando assim um aumento desta competência.

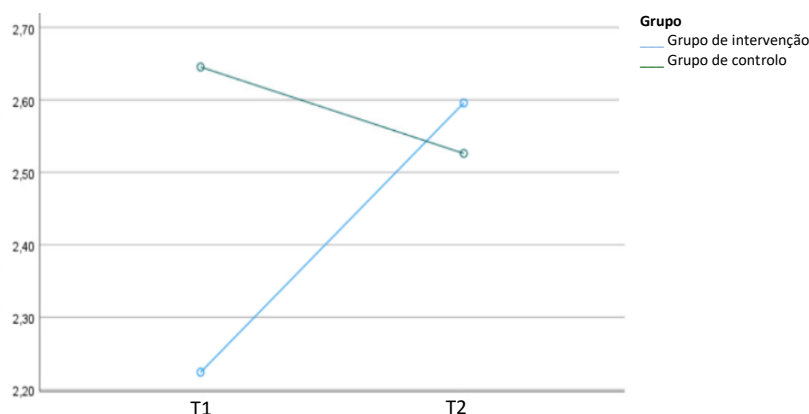
Figura 2. Comunicação de crianças do 3º ano: comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativa ao relato das famílias



Verificou-se um efeito interativo do tempo com o grupo, estatisticamente significativo, ao nível da assertividade, reportada pelas crianças (ver Tabela 11), sugerindo que os resultados

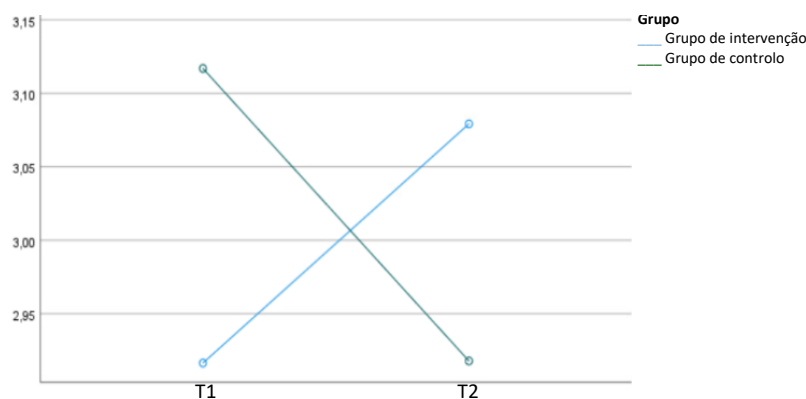
das crianças em cada grupo diferem nesta subdimensão à medida que o tempo evolui ($F(1, 80) = 5.189, p = .025, \eta^2 = .061$). Como é possível verificar pela observação da figura 3, os segmentos de reta representam a evolução dos resultados dos grupos do pré-teste para o pós-teste, sendo que o segmento de reta que representa a evolução do grupo de intervenção apresenta um declive no sentido ascendente e oposto ao do grupo de controle, indicando um efeito desejado da intervenção, neste caso, o aumento da assertividade.

Figura 3. Assertividade de crianças do 3º ano: comparação entre grupo de intervenção e grupo de controle, relativa ao relato das crianças



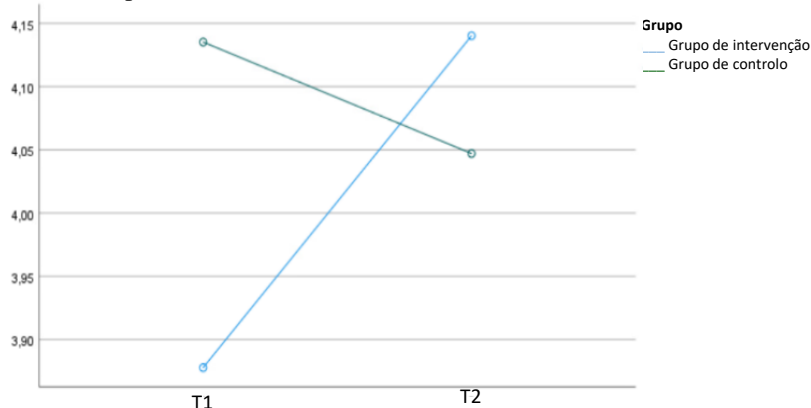
Na subdimensão assertividade, reportada pelas famílias (ver Tabela 12), verificou-se de igual forma um efeito interativo do tempo com o grupo, marginalmente significativo, apontando que os resultados de cada grupo diferem à medida que o tempo evolui ($F(1, 72) = 3.499, p = .065, \eta^2 = .046$). Como é possível verificar na figura 4, os segmentos de reta têm direções opostas, sendo que o que representa os resultados do grupo de intervenção tem um sentido ascendente, indicando um aumento desta subdimensão.

Figura 4. Assertividade de crianças do 3º ano: comparação entre grupo de intervenção e grupo de controle, relativa ao relato das famílias



Verificou-se igualmente um efeito interativo do tempo com o grupo, estatisticamente significativo, na subdimensão sociabilidade, reportada pelas professoras (ver Tabela 13), sugerindo que os resultados de cada grupo diferem nesta variável à medida que o tempo evolui ($F(1, 81) = 5.998, p = .016, \eta^2 = .069$). Através da observação da figura 5, é possível verificar que, mais uma vez os segmentos de reta têm direções opostas, sendo que a do grupo de intervenção tem um sentido ascendente, e dessa forma indica um aumento desta variável, reportada pelas professoras.

Figura 5. Sociabilidade de crianças do 3º ano: comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativa ao relato das professoras

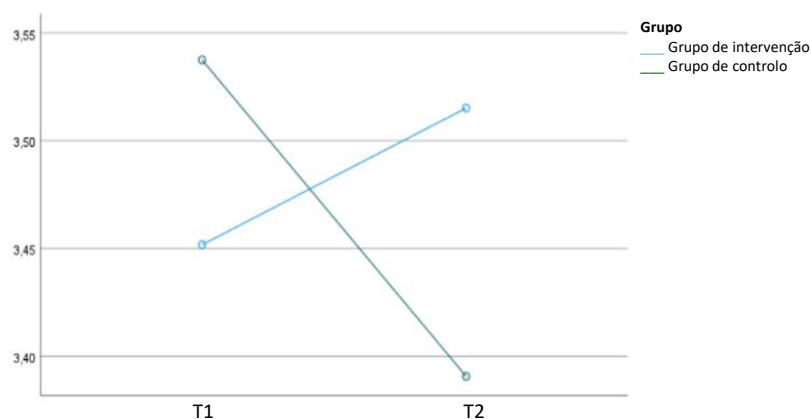


Na comunicação, reportada pelas crianças e professoras e nas restantes suas subdimensões, reportadas pelas crianças (ver Tabela 11), pelas suas famílias (ver Tabela 12) e pelas suas professoras (ver Tabela 13), não se verificaram efeitos interativos do tempo com o grupo, indicando que a evolução dos resultados obtidos pelas crianças de cada grupo foi semelhante ao longo do tempo.

4.4.2. Efeitos imediatos do programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se” nas competências socioemocionais das crianças do 4º ano

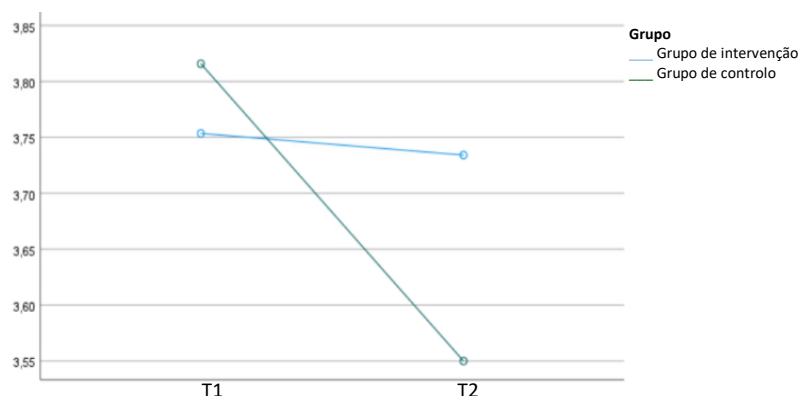
Relativamente à autorregulação e suas subdimensões, para o grupo de crianças do 4º ano, verificou-se um efeito interativo do tempo com o grupo, estatisticamente significativo, ao nível da autorregulação, reportada pelas crianças (ver Tabela 14). Estes resultados sugerem que os resultados das crianças em cada grupo diferem à medida que o tempo evolui também nesta dimensão ($F(1, 104) = 3.820, p = .053, \eta^2 = .035$). Tal como é possível verificar na figura 6 os segmentos de reta têm sentidos opostos, sendo que a do grupo de intervenção tem um declive ascendente, o que indica o aumento da autorregulação. Assim, mais uma vez, o grupo de intervenção parece ter beneficiado com a intervenção, relatando índices consideravelmente mais elevados de autorregulação.

Figura 6. Autorregulação de crianças do 4º ano: comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativa ao relato das crianças



De igual forma, verificou-se um efeito interativo do tempo com o grupo, marginalmente significativo, ao nível da subdimensão auto-controlo, reportada pelas crianças (ver Tabela 14). Estes resultados indicam que os resultados das crianças em cada grupo diferem à medida que o tempo evolui nesta variável ($F(1, 104) = 3.568, p = .062, \eta^2 = .033$). Tal como é possível observar na figura 7, os dois segmentos de reta têm sentido descendente, mostrando que a intervenção não teve efeitos positivos nesta subdimensão, contudo, o grupo de intervenção demonstra níveis mais elevados.

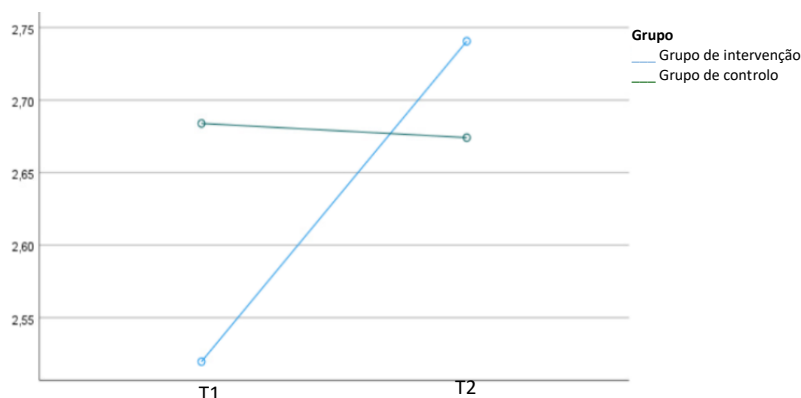
Figura 7. Auto-controlo de crianças do 4º ano: comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativa ao relato das crianças



Da mesma forma, verificou-se um efeito interativo do tempo com o grupo, ainda que estatisticamente significativo, ao nível do controlo emocional, quando reportado pelas professoras (ver Tabela 16). Estes resultados sugerem que os resultados de cada grupo diferem à medida que o tempo evolui também nesta variável ($F(1, 108) = 5.593, p = .020, \eta^2 = .049$). Tal como é possível observar na figura 8, o segmento de reta que representa a evolução do grupo de controlo, sugere uma direção ascendente e oposta ao segmento de reta que representa

a evolução do grupo de controlo, indicando mais uma vez mais um efeito desejado da intervenção, neste caso o aumento do controlo emocional.

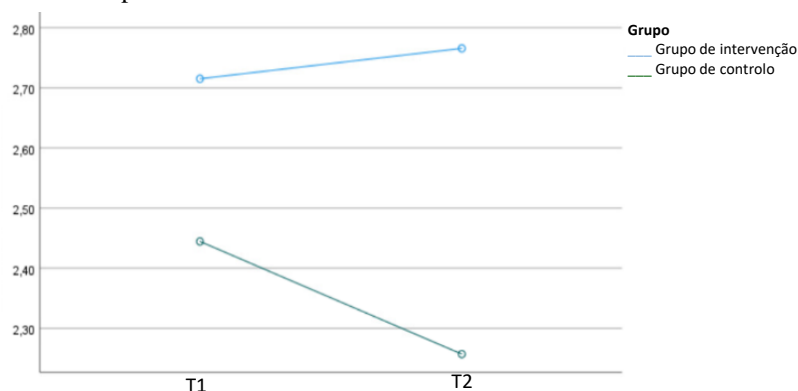
Figura 8. Controlo emocional de crianças do 4º ano: comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativa ao relato das professoras



Na autorregulação, reportada pelas famílias e professoras e nas restantes suas subdimensões, reportadas pelas crianças (ver Tabela 14), pelas suas famílias (ver Tabela 15) e pelas suas professoras (ver Tabela 16), não se verificaram efeitos interativos do tempo com o grupo, indicando que a evolução dos resultados obtidos pelas crianças de cada grupo foi semelhante ao longo do tempo.

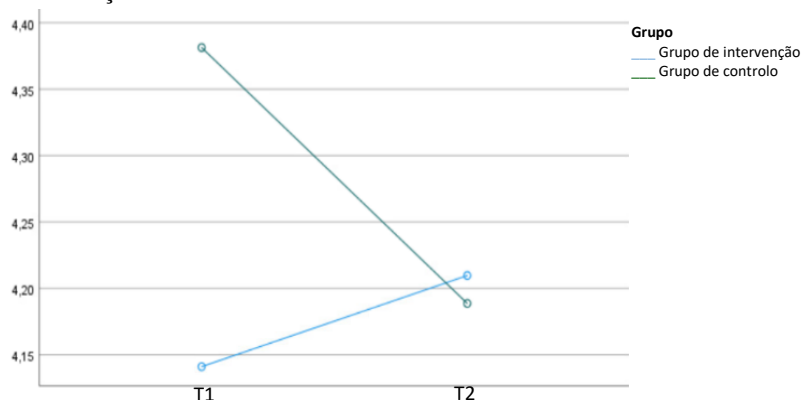
Relativamente à comunicação e suas subdimensões, das crianças do 4º ano, verificou-se um efeito interativo do tempo com o grupo, estatisticamente significativo, ao nível da assertividade, quando reportado pelas professoras (ver Tabela 16). Estes resultados sugerem que os resultados de cada grupo diferem à medida que o tempo evolui também nesta subdimensão ($F(1, 108) = 3.378, p = .069, \eta^2 = .030$). Tal como é possível verificar na figura 9, o segmento de reta que representa a evolução dos resultados do grupo de intervenção apresenta um declive no sentido ascendente e oposto ao do grupo de controlo, indicando mais uma vez um efeito desejado da intervenção, neste caso o aumento da assertividade.

Figura 9. Assertividade de crianças do 4º ano: comparação entre grupo de intervenção e grupo de controle, relativa ao relato das professoras



Na subdimensão cooperação, reportada pelas crianças (ver Tabela 14), verificou-se de igual forma um efeito interativo do tempo com o grupo, estatisticamente significativo, apontando que os resultados de cada grupo diferem à medida que o tempo evolui ($F(1, 104) = 4.599, p = .034, \eta^2 = .042$). Como é possível verificar pela figura 10, os segmentos de reta que representam a evolução dos resultados têm sentidos opostos, sendo que o grupo de intervenção tem um sentido ascendente, indicando assim que a intervenção teve um efeito positivo na subdimensão cooperação.

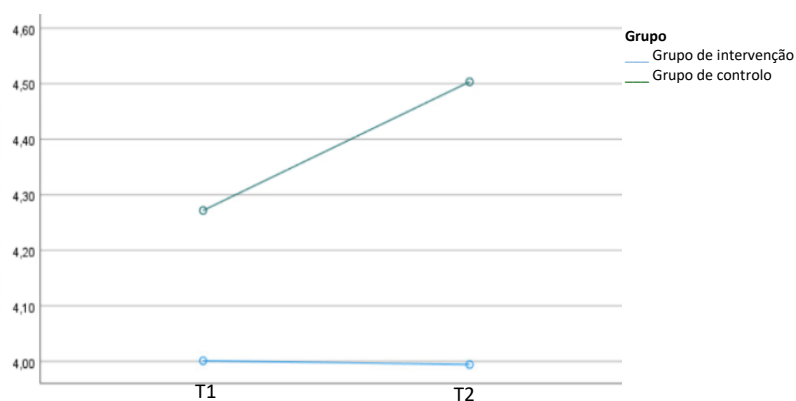
Figura 10. Cooperação de crianças do 4º ano: comparação entre grupo de intervenção e grupo de controle, relativa ao relato das crianças



Na subdimensão sociabilidade, reportada pelas professoras (ver Tabela 16), verificou-se de igual forma um efeito interativo do tempo com o grupo, estatisticamente significativo, apontando que os resultados das crianças em cada grupo diferem à medida que o tempo evolui ($F(1, 108) = 8.156, p = .005, \eta^2 = .070$). Pela observação da figura 11, verifica-se que os segmentos de reta têm sentidos diferentes, sendo que o segmento de reta que representa os resultados do grupo de intervenção mantém-se constante, mostrando que a intervenção não

teve efeitos positivos nesta subdimensão, tendo o grupo de controlo, um crescimento ao longo do tempo, nesta competência.

Figura 11. Sociabilidade de crianças do 4º ano: comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativa ao relato das professoras



Na comunicação, reportada pelas crianças (ver Tabela 14), pelas suas famílias (ver Tabela 15) e professoras (ver Tabela 16) e nas restantes suas subdimensões, reportadas pelas crianças, pelas suas famílias e pelas suas professoras, não se verificaram efeitos interativos do tempo com o grupo, indicando que a evolução dos resultados obtidos pelas crianças de cada grupo foi semelhante ao longo do tempo.

Capítulo III – Discussão

O presente estudo visou avaliar o impacto do programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se” em competências socioemocionais de crianças do 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Mais especificamente procurou comparar as competências de autorregulação e suas subdimensões auto-controlo e controlo emocional, e comunicação e suas subdimensões assertividade, cooperação e sociabilidade, de um grupo de intervenção com um grupo de controlo, de forma a perceber as diferenças e evolução de ambos os grupos, antes da intervenção com um programa universal de ASE, para crianças do 3º e 4º anos de escolaridade. Pretendeu-se ainda analisar o crescimento de cada um dos grupos (grupo de intervenção e grupo de controlo), independentemente para o 3º e 4º anos de escolaridade. Por fim, analisou-se o efeito da intervenção, ao nível do crescimento, nas competências de autorregulação (auto-controlo e controlo emocional) e comunicação (assertividade, cooperação e sociabilidade). Importa ressaltar que este estudo recorreu a uma abordagem multi-informante, e dessa forma, todos os objetivos tiveram em conta o relato das crianças, das suas famílias e das professoras.

Antes da implementação do programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se”, achou-se pertinente comparar as competências socioemocionais, das crianças do 3º e 4º ano, do grupo de intervenção com o grupo de controlo, de forma a identificar eventuais diferenças, nas variáveis dependentes em estudo, entre os dois grupos.

Ao analisar os dados por ano de escolaridade, de crianças do 3º e 4º ano separadamente, no momento pré-intervenção, os resultados evidenciaram a ausência de diferenças estatisticamente significativas na maioria das subdimensões, quer no relato das crianças, quer das suas famílias, quer das professoras. Apenas foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas subdimensões, de crianças do 3º ano, controlo emocional (reportada pelas professoras), cooperação (reportada pelas famílias) e sociabilidade (reportada pelas famílias), e nas subdimensões, de crianças do 4º ano, cooperação (reportada pelas crianças), cooperação (reportada pelas professoras), sociabilidade (reportada pelas professoras) e assertividade (reportada pelas crianças), demonstrando assim que os grupos não eram semelhantes nestas subdimensões. Tendo em conta as subdimensões reportadas, importa ressaltar que, apenas, na assertividade de crianças do 4º ano (reportada pelas crianças), as diferenças foram a favor do grupo de intervenção. Assim, nas restantes subdimensões, nomeadamente, controlo emocional (reportada pelas professoras), cooperação (reportada pelas famílias) e sociabilidade (reportada pelas famílias), de crianças do 3º ano, e nas subdimensões, cooperação (reportada pelas

crianças), cooperação (reportada pelas professoras) e sociabilidade (reportada pelas professoras), de crianças do 4º ano, as diferenças existentes foram a favor do grupo de controlo.

Neste sentido, podemos afirmar que, a maior parte das diferenças encontradas antes da intervenção, foram a favor do grupo de controlo, demonstrando que apesar da seleção aleatória, os grupos não eram semelhantes em algumas das subdimensões. Este facto pode ter contribuído para explicar a ausência de diferenças quando procedemos à comparação entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo, após a intervenção.

Efetivamente, quando analisamos o comportamento de cada um dos grupos, individualmente, no que diz respeito às competências de autorregulação (auto-controlo e controlo emocional) e comunicação (assertividade, cooperação e sociabilidade), de crianças do 3º e 4º ano, os resultados evidenciaram a existência de diferenças estatisticamente e marginalmente significativas em algumas delas, sendo essas diferenças, maioritariamente, positivas, isto é, há um crescimento ao nível das competências.

Assim, quanto às crianças do 3º ano que faziam parte do grupo de intervenção foi possível verificar um aumento estatisticamente significativo ao nível da assertividade, quando reportada pelas crianças, e ao nível do auto-controlo e da sociabilidade, quando reportadas pelas professoras, e ainda um aumento marginalmente significativo na sociabilidade, quando reportada pelas famílias e na autorregulação, quando reportada pelas professoras. Ainda no que diz respeito às crianças do 3º ano que faziam parte do grupo de intervenção, foi possível verificar uma diminuição marginalmente significativa ao nível da sociabilidade, quando reportada pelas crianças.

Quanto às crianças do 4º ano que faziam parte do grupo de intervenção, foi possível aferir um aumento estatisticamente significativo na assertividade, quando reportada pelas crianças e no controlo emocional, quando reportado pelas professoras, e ainda, uma diminuição estatisticamente significativa ao nível da comunicação, da cooperação e da sociabilidade quando reportadas pelas famílias.

Neste sentido, e tendo em conta os resultados reportados, podemos afirmar que há um crescimento intragrupo, do grupo de intervenção, em várias competências e suas subdimensões estudadas, sendo que este resultado parece ir de encontro aos resultados encontrados na meta-análise de Durlak e colaboradores (2011), o qual demonstra que as intervenções ASE contribuem para o aumento destas competências. Este resultado também está em concordância com os resultados obtidos no estudo de Raimundo & Pinto (2016), sobre o programa “Devagar se vai ao Longe”, que evidenciam a eficácia da implementação de um programas de ASE na

promoção de competências socioemocionais de crianças. Apesar do estudo de Raimundo & Pinto (2016) analisar o impacto do programa ASE em várias competências socioemocionais, queremos destacar o auto-controlo, pois os resultados desse estudo demonstraram ganhos no auto-controlo das crianças do grupo de intervenção quando comparado com o grupo de controlo. Desta forma, e no que concerne ao auto-controlo, os resultados do presente estudo corroboram os resultados do estudo de Raimundo & Pinto (2016).

Ainda no prisma da análise do comportamento de cada um dos grupos, individualmente, no que diz respeito às competências de autorregulação (auto-controlo e controlo emocional) e de comunicação (assertividade, cooperação e sociabilidade), no que diz respeito às crianças do 3º ano que faziam parte do grupo de controlo, os resultados demonstraram ganhos marginalmente significativos ao nível do auto-controlo quando reportado pelas professoras. Relativamente às crianças do 4º ano, os resultados demonstraram um aumento estatisticamente significativo na sociabilidade quando reportada pelas professoras. No entanto, os resultados também demonstraram uma diminuição estatisticamente significativa ao nível do auto-controlo quando reportado pelas crianças, e uma diminuição marginalmente significativa ao nível da comunicação e da cooperação quando reportadas pelas crianças e ao nível da assertividade quando reportada pelas professoras.

O facto de as crianças do grupo de controlo terem aumentado algumas das competências socioemocionais, pode ser explicado pela intervenção das professoras em sala de aula. Isto está em concordância com a literatura que refere que, a escola, para além de transmitir conteúdos de aprendizagem, ela também possibilita, através da intervenção dos/as professores/as em sala de aula, o desenvolvimento de várias competências, nomeadamente as competências socioemocionais. Desta forma, é possível que as crianças desenvolvam algumas das competências socioemocionais, mesmo não recebendo qualquer tipo de intervenção de programas de ASE (Barreto, 2021).

Por último, quando se analisou o efeito da intervenção, ao nível do crescimento, nas competências de autorregulação (auto-controlo e controlo emocional) e comunicação (assertividade, cooperação e sociabilidade), os resultados evidenciaram um aumento na assertividade quando reportada pelas crianças, na comunicação e na assertividade quando reportadas pelas famílias e na sociabilidade quando reportada pelas professoras, de crianças do 3º ano. Neste sentido, na maior parte das competências e suas subdimensões reportadas, o grupo de intervenção tem valores médios mais elevados em relação ao grupo de controlo, exceto na comunicação quando reportada pelas famílias.

Já no que diz respeito às crianças do 4º ano, os resultados revelaram um aumento ao nível da autorregulação e cooperação quando reportadas pelas crianças, e no controlo emocional e assertividade quando reportadas pelas professoras. Os resultados também revelaram uma diminuição no auto-controlo quando reportado pelas crianças e na sociabilidade quando reportada pelas professoras. Uma vez mais, na maior parte das competências e suas subdimensões reportadas, o grupo de intervenção tem valores médios mais elevados em relação ao grupo de controlo, exceto na sociabilidade quando reportada pelas professoras.

Os resultados encontrados parecem ir de encontro aos da meta-análise de Durlak e colaboradores (2011) e aos do programa “*Zippy’s Friends*” (Clarke & Barry, 2010) que evidencia que crianças que participem em programas de ASE aumentam as suas competências socioemocionais.

Em suma, apesar dos resultados da avaliação terem evidenciado o desenvolvimento de algumas das competências e suas subdimensões avaliadas, no final da implementação, as crianças que usufruíram do programa “*Calmamente – Aprendendo a Aprender-se*” não evidenciam uma melhoria em todas as competências e suas subdimensões avaliadas.

Na tentativa de explicar a razão pela qual de o grupo de intervenção não apresenta os resultados esperados, torna-se pertinente refletir acerca dos aspetos que possam estar a coadjuvar para os resultados obtidos. Desta forma, julgamos que o facto de o grupo de controlo apresentar níveis mais elevados em relação ao grupo de intervenção, antes da implementação do programa, pode estar a interferir nos resultados obtidos na avaliação. Assim, podemos afirmar que os dois grupos não partiram do mesmo nível de desenvolvimento, no que concerne às competências socioemocionais e suas subdimensões avaliadas no presente estudo.

Do nosso conhecimento, os estudos encontrados têm-se centrado na análise dos efeitos das intervenções no âmbito da ASE ao nível das competências socioemocionais, mais gerais, como por exemplo, consciência social e tomada de decisão responsável, e ainda ao nível da relação com os pares, de problemas de comportamento, desempenho académico, entre outros. Pesquisas anteriores de autores como Durlak e colaboradores (2011), Kankaraš & Suarez-Alvarez (2019) e Greenberg e colaboradores (2017) têm demonstrado que o desenvolvimento das competências socioemocionais melhoram a qualidade de vida das crianças, tanto a nível social como individual, e ainda melhoram a saúde mental das mesmas. Especificamente, para o contexto da Psicologia Escolar e da Educação, os estudos destacam que o desenvolvimento das competências socioemocionais, das crianças, contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, para a promoção do sucesso escolar, e consequentemente, para a

diminuição dos comportamentos de risco e de abandono escolar (Abed, 2016). Desta forma, estamos a contribuir para que, no futuro, as crianças consigam adaptar-se às adversidades com que se irão deparam.

Particularmente, ao nível das intervenções junto de crianças do 1º CEB, sentiu-se alguma dificuldade em encontrar estudos acerca das competências de autorregulação e comunicação. Assim, o nosso estudo constitui um passo na exploração dos efeitos de intervenções universais ao nível da ASE, junto desta população. Apesar dos resultados aqui apresentados constituírem uma análise preliminar da avaliação da eficácia do programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se”, que está a ser realizada no âmbito das Academias Gulbenkian do Conhecimento, podemos verificar indícios positivos desta intervenção em algumas das competências e suas subdimensões estudadas.

Conclusão e orientações futuras

Os resultados do presente estudo evidenciam o desenvolvimento de algumas das competências e suas subdimensões estudadas, contudo os resultados não foram os esperados. Seria expectável que as crianças que receberam a intervenção, de um programa de ASE, aumentassem as suas competências socioemocionais na generalidade. Tal como mencionado anteriormente, o facto do grupo de controlo demonstrar, antes da intervenção, níveis mais elevados nestas competências socioemocionais, em relação ao grupo de intervenção, pode ser uma das várias explicações para o grupo de intervenção não apresentar aumentos estatisticamente significativos. Assim, é possível compreender que existem alguns fatores que podem estar a comprometer a promoção do desenvolvimento das competências de autorregulação (auto-controlo e controlo emocional) e comunicação (assertividade, cooperação e sociabilidade).

Neste sentido, podemos afirmar que este estudo apresenta algumas limitações que podem estar a interferir nos resultados, nomeadamente, o facto de a intervenção ter sido de curta duração (16 semanas), as sessões terem uma periodicidade semanal e ainda as sessões do programa não manterem um formato constante, ou seja, começaram no formato presencial, mas tiveram de ser adaptadas para o online, por causa das contingências causadas pela pandemia COVID-19, no entanto, com a abertura das escolas voltaram ao formato original que era o presencial. Uma outra limitação também poderá ser o facto de não ter existido um plano para que as professoras dessem continuidade às atividades e estratégias do projeto, fora das sessões. Outra limitação evidente é o facto de o número de participantes ser reduzido e ainda a

discrepância que existia no número de participantes do grupo de intervenção e do grupo de controlo, uma vez que o grupo de intervenção tinha mais participantes. Ainda, possíveis efeitos de desejabilidade social nas respostas aos questionários pode ser visto como uma limitação, no sentido em que os/as encarregados/as de educação podem ter respondido tendo em conta aquilo que é espectável pelo seu contexto social e não aquilo que acontece na realidade.

Nesta perspetiva, seria importante que, em estudos futuros, o programa tivesse mais sessões, que se aumentasse a amostra, e ainda que os/as professores/as e os/as encarregados/as de educação tivessem formação sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais, para que fosse possível que estes/as dessem continuidade às atividades e estratégias, que são realizadas nas sessões do programa, com as crianças, tanto em casa como na escola.

Em suma, dada a pertinência do tema abordado neste estudo, podemos afirmar que este é um estudo inovador, uma vez que se foca em competências socioemocionais mais específicas, nomeadamente, autorregulação (auto-controlo e controlo emocional) e comunicação (assertividade, cooperação e sociabilidade). Assim, dada a escassez deste tipo de estudos, em Portugal, o presente estudo pode servir como impulsionador de estudos futuros na avaliação de programas de ASE que objetivam a promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças do 1º CEB.

Referências Bibliográficas

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, 24(25), 8-27.
- Alexandre, J., Barata, M.C., Castro, C., & Colaço, C. (2018). Manual para a monitorização e avaliação das Academias Gulbenkian do Conhecimento: Orientações Iniciais.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- Barreto, D. (2021). Desenvolvimento de competências socioemocionais: Desafios em uma escola técnica. *Educação, Cultura e Comunicação*, 12(23), 263-272.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Campbell, S., & Stauffenberg, C. v. (2008). Child characteristics and family processes that predict behavioral readiness for school. In A. Booth & A. C. Crouter (Eds.), *Disparities in school readiness: How families contribute to transitions in school* (pp. 225–258). Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(1), Article 15. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.5.1.515a>
- Cardeira, A. (2012). Educação emocional em contexto escolar. *Portal dos Psicólogos*.
- Carvalho, Á., Amann, G. P. V., Almeida, C. T. D., Xavier, M., Santos, B. E., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., Lopes, I. C., Leal, P., Marta, F., & Moita, M. (2019). *Saúde*

mental em saúde escolar: Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar 2019. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.

CASEL (2003). Safe and Sound. An educational leader's guide to evidencebased social and emotional learning (SEL) programs. Retirado de: <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/06/safe-and-sound.pdf>

CASEL (2013). CASEL guide: effective social and emotional learning programs - Preschool and Elementary School Edition. Chicago, IL: CASEL.

CASEL (2020). Casel's sel framework: What are the core competence areas and where are they promoted? Retirado de: <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>

CASEL (s.d.). *What is SEL?* CASEL. Consultado em 18 de November de 2020, em <https://casel.org/what-is-sel/>

Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, 173. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>

Clarke, A. M., & Barry, M. M. (2010). *An evaluation of the Zippy's Friends emotional wellbeing programme for primary schools in Ireland*. Health Promotion Research Centre, National University of Ireland, Galway.

Coelho, V. A., & Sousa, V. (2016). Desenvolvimento de um sistema de avaliação multi-informantes de competências socioemocionais. Em A. M. Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 135-153). Lisboa: Coisas de Ler.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407-424.
- Costa, A., & Faria, L. (2019). Programas de educação social e emocional na escola: Importância e perspectivas no contexto português. Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/126171/2/385410.pdf>
- Damáso, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa: as Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Delors, J. (2010). Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.
- Direção-Geral da Saúde (2015). Programa Nacional de Saúde Escolar 2015. Retirado de http://www.arsnorte.min-saude.pt/wp-content/uploads/sites/3/2018/01/Programa_NSE_2015.pdf
- Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. *Journal of educational and psychological consultation*, 11(2), 193-221.
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American journal of community psychology*, 25(2), 115-152.
- Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Weissberg, 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.

Equipa de Avaliação e Monitorização das Academias Gulbenkian do Conhecimento (2019).

Instrumento SSES – Study on Social and Emotional Skills - Manual de aplicação no âmbito das Academias Gulbenkian do Conhecimento.

Fagan, A. A., & Mihalic, S. (2003). Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programs: Lessons learned from the blueprints for violence prevention replications of the life skills training program. *Journal of Community Psychology, 31*(3), 235-253. <https://doi.org/10.1002/jcop.10045>

Field, A. (2009). *Descobrendo a estatística usando o SPSS-5*. Penso Editora.

Freitas, M. C., Freitas, B. M., & Cavalcante, G. F. (2021). A importância da escola para crianças em contexto familiar monoparental. *Ensino em Perspectivas, 2*(1), 1-13.

Fundação Calouste Gulbenkian. (2018, Dezembro 10). *Competências Alvo*. Academias Gulbenkian Do Conhecimento. <https://gulbenkian.pt/academias/competencias-alvo/>

Fundação Calouste Gulbenkian. (2021a, março 15). *Apresentação Fundação Calouste Gulbenkian*. <https://gulbenkian.pt/fundacao/apresentacao/>

Fundação Calouste Gulbenkian. (2021b, fevereiro 2). *Apresentação Academias Gulbenkian do Conhecimento*. <https://gulbenkian.pt/academias/apresentacao/>

García-Rubio, C., Jarillo, T. L., Gualda, R. C., & Rodríguez-Carvajal, R. (2016). Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: un estudio piloto. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 87*(30.3), 61-74.

Goldberg, L. R. (1990). An alternative" description of personality": the big-five factor structure. *Journal of personality and social psychology, 59*(6), 1216.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children, 27*(1), 13-32.

- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (4ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). Assessment framework of the oecd study on social and emotional skills. *OECD Education Working Paper*, 207. <https://dx.doi.org/10.1787/5007adef-en>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Lantieri, L., Nambiar, M., Harnett, S., & Kyse, E. N. (2016). Cultivating inner resilience in educators and students: The inner resilience program. In K. Schonert-Reichl, & R. Roeser (eds.), *Handbook of mindfulness in education* (pp. 119-132). New York: Springer.
- Lutz, A., Brefczynski-Lewis, J., Johnstone, T., & Davidson, R. J. (2008). Regulation of the neural circuitry of emotion by compassion meditation: Effects of meditative expertise. *PLoS ONE*, 3(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0001897>
- Marchante, M., & Coelho, V. A. (2021). O programa de aprendizagem socioemocional-atitude positiva 3º ciclo nas academias gulbenkian do conhecimento. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 461-470.

- Mata, M. D. L. E. N., Martins, M. A., Monteiro, V., Morgado, J. A. M., Peixoto, F. J. B., Silva, A. C., & Silva, J. M. C. (2015). Atas XIII Colóquio Internacional de Psicologia e Educação.
- McKown, C., & Taylor, J. (2018). Introduction to the special issue on social-emotional assessment to guide educational practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 1-130. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.12.002>
- Mente Principiante. (2021, February 25). *Programa Calmamente Integra Academias Gulbenkian De Conhecimento*. <https://mentedeprincipiante.pt/programa-calmamente-integra-academias-gulbenkian-de-conhecimento/>
- Mind and Life Education Research Network (MLERN): J. Davidson, R., Dunne, J., Eccles, J. S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P., & Vago, D. (2012). Contemplative practices and mental training: Prospects for American education. *Child development perspectives*, 6(2), 146-153. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00240.x>
- OCDE (2015). Estratégias de competências da OCDE - Relatório de diagnóstico: Sumário executivo Portugal. Retirado de: <https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Portugal-Sumario-executivo-web.pdf>
- Oliveira, A. L. (2020). Mindfulness em contexto educativo: Projeto de aprendizagem socioemocional Mindserena. In Carvalho, A. A. A. (eds.), *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação*.
- Ordem dos Psicólogos. (s.d.). *Aprendizagem Sócio Emocional (ASE)*. Escola Saudavelmente. Consultado em 2 de setembro de 2021, em <https://escolasaudavelmente.pt/directores/prevencao-e-promocao-da-saude-psicologica-e-sucesso-educativo/aprendizagem-socio-emocional-ase>

Ordem dos Psicólogos. (2021). *Parcerias Escola-Família*. Escola Saudávelmente.

Consultado em 26 de julho de 2021, em <https://escolasaudavelmente.pt/psicologos-escolares/promocao-envolvimento-da-familia-e-da-comunidade/parcerias-escola-familia>

Ordem dos Psicólogos Portugueses (2013). *Saúde Mental das Crianças e Jovens – Que Futuro? Os Novos Desafios Colocados pelos Media e pelas Novas Tecnologias*. Lisboa.

Pinto, A. M., & Raimundo, R. (2016). Quadro de estudo da aprendizagem socioemocional: evolução e desafios. Em A. M. Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 15-36). Lisboa: Coisas de Ler.

Raimundo, R., Pinto, A. M., & Lima, M. L. (2013). The effects of a social–emotional learning program on elementary school children: the role of pupils’ characteristics. *Psychology in the Schools*, 50(2), 165-180.

Raimundo, R., & Pinto, A. M. (2016). “Devagar se vai ao Longe”: Síntese dos resultados relativos à eficácia e à qualidade da implementação de um programa de Aprendizagem Socioemocional no 1º ciclo. Em A. M. Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 321-346). Lisboa: Coisas de Ler.

Rocha, M., & Sampaio, M. (2018). A importância do desenvolvimento das competências socioemocionais para a aprendizagem: Uma revisão de literatura. In Gonçalves, M. C. S., & de Jesus, B. G. (eds.), *Educação Contemporânea - Volume 17 – Reflexões* (pp. 50-58). Belo Horizonte: Editora Poisson.

Roeser, R. W., & Peck, S. C. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and selfregulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44(2), 119–136. <https://doi.org/10.1080/00461520902832376>

- Santos, D., & Primi, R. (2014). Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. *Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro*. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna.
- Stengård, E. & Appelqvist-Schmidlechner, K. (2010). Mental health promotion in young people – An investment for the future. Denmark: World Health Organization.
- Thomson, S. (2019). Assessing and understanding social and emotional skills: The OECD Study on Social and Emotional Skills. *Australian Council for Educational Research*, 51-56.
- Valente, S. (2019). Competências socioemocionais: o emergir da mudança necessária. *Revista Diversidades*, 55, 10-15.
- Veiga-Branco, A. (2004). *Competência emocional – Um estudo com professores* (1ª ed.). Coimbra: Quarteto.
- Vickery, C. E., & Dorjee, D. (2016). Mindfulness training in primary schools decreases negative affect and increases meta-cognition in children. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02025>
- Weissberg, R. P., & Elias, M. J. (1993). Enhancing young people's social competence and health behavior: An important challenge for educators, scientists, policymakers, and funders. *Applied and Preventive Psychology*, 2(4), 179-190.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.

Anexos

Anexo I. Questionário de caracterização das famílias

ACADEMIA MENTE DE PRINCIPIANTE
 Metodologia experimental: Calmamente[®] - Aprendendo a Aprender-se
 Estudo de avaliação de eficácia e monitorização da implementação - ISMAI

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

A. Caracterização do/a aluno/a

Sexo: Feminino Masculino Data de nascimento: ___/___/___ Nacionalidade: _____

Ano de escolaridade: 3.º ano 4.º ano Número de retenções: _____ Em que ano (s): _____

B. Caracterização da família

Pessoas que vivem em casa com o/a aluno/a:

Mãe Pai Avó Avô Irmãos/ãs

Número de irmãos/ãs: _____ Idades: _____

Outro(s). Especifique: _____

PAI	MÃE
Nacionalidade: _____	Nacionalidade: _____
Idade: _____	Idade: _____
Profissão: _____	Profissão: _____
Habilitações literárias:	Habilitações literárias:
Não sabe ler ou escrever <input type="checkbox"/>	Não sabe ler ou escrever <input type="checkbox"/>
1.º ciclo do ensino básico (1º/2º/3º ou 4º anos) <input type="checkbox"/>	1.º ciclo do ensino básico (1º/2º/3º ou 4º anos) <input type="checkbox"/>
2.º ciclo do ensino básico (5º ou 6º anos) <input type="checkbox"/>	2.º ciclo do ensino básico (5º ou 6º anos) <input type="checkbox"/>
3.º ciclo do ensino básico (7º, 8º ou 9º anos) <input type="checkbox"/>	3.º ciclo do ensino básico (7º, 8º ou 9º anos) <input type="checkbox"/>
Ensino secundário (10º, 11º ou 12º anos) <input type="checkbox"/>	Ensino secundário (10º, 11º ou 12º anos) <input type="checkbox"/>
Ensino superior <input type="checkbox"/> Qual? _____	Ensino superior <input type="checkbox"/> Qual? _____
Situação profissional atual:	Situação profissional atual:
Empregado <input type="checkbox"/>	Empregada <input type="checkbox"/>
Desempregado <input type="checkbox"/>	Desempregada <input type="checkbox"/>
Doméstico <input type="checkbox"/>	Doméstica <input type="checkbox"/>
Estudante <input type="checkbox"/>	Estudante <input type="checkbox"/>
Reformado <input type="checkbox"/>	Reformado <input type="checkbox"/>
Outro <input type="checkbox"/> Especifique: _____	Outro <input type="checkbox"/> Especifique: _____

Indique, por favor, qual o seu grau de parentesco relativamente à/ao aluno/a:

Mãe Pai Outro Especifique: _____

Por favor, confirme que respondeu a todos os itens!

Anexo II. Questionário de caracterização dos/as professores/as



ACADEMIA MENTE DE PRINCIPIANTE
Metodologia experimental: *Calmamente – Aprendendo a Aprender-se*
Estudo de avaliação de eficácia e monitorização da implementação - ISMAI

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA PARA PROFESSORES/AS

Número de identificação do/a participante (a preencher pelo equípo de recolha de dados): _____

1. Sexo: Feminino Masculino
2. Idade: _____
3. Nacionalidade: _____
4. Estado Civil: _____
5. Número de elementos do agregado familiar: _____
6. Número de filhos: _____
7. Habilitações académicas:

<input type="checkbox"/> Bacharelato	<input type="checkbox"/> Doutoramento
<input type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/> Outro
<input type="checkbox"/> Mestrado	Especifique por favor: _____
8. Nome do curso: _____
9. Frequentou alguma ação de formação em serviço (e.g., workshops, ações de formação) nos últimos 12 meses: Não Sim especifique a(s) temática(s): _____

10. Tempo total de serviço docente (em anos): _____
11. Tempo total de serviço nesta escola (em anos): _____
12. Ano de ensino em que trabalha no presente ano letivo: 3º ano 4ºano
13. Tipo de vínculo contratual:

<input type="checkbox"/> Quadro de Zona Pedagógica	<input type="checkbox"/> Quadro de Agrupamento
<input type="checkbox"/> Contratado (anual)	<input type="checkbox"/> Contratado: Substituição Temporária
<input type="checkbox"/> Outra, especifique: _____	

Por favor, verifique que respondeu a todas as perguntas.

Obrigada pela colaboração!