

Universidade da Maia
Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento



**Promoção de Competências Socioemocionais em Crianças do
Primeiro Ciclo de Escolaridade:
Um Estudo de Caso**

Inês Moreira de Almeida, n.º 42528

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Orientação: Professora Doutora Mónica Nogueira Soares

Co-orientação: Professora Doutora Vera Coelho

Outubro/2024



Agradecimentos

Nestes cinco anos de percurso académico, tive a sorte de contar com o apoio de muitas pessoas que, de diversas formas, influenciaram e apoiaram o meu caminho. Desejo expressar o meu sincero agradecimento a todos que, de algum modo, fizeram parte deste percurso tão enriquecedor e bonito.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Mónica Soares pelo acompanhamento próximo, pela paciência e pelos conselhos valiosos que me guiaram ao longo deste trabalho. A sua experiência e conhecimento foram fundamentais para a conclusão desta dissertação. Agradeço, especialmente, por acreditar no meu potencial e por me desafiar a ir sempre mais além, contribuindo não só para este projeto, mas também para o meu crescimento pessoal e profissional.

À minha co-orientadora, Professora Doutora Vera Coelho, expresso igualmente o meu profundo agradecimento pelo suporte técnico e pelas perspetivas enriquecedoras que tanto contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação.

À Doutora Francisca Silva Ferreira, pelo apoio constante e por ser sempre CASA, durante todo o meu percurso, acompanhando sempre de perto os meus primeiros passos.

Agradeço ainda, à Doutora Maria João, por ser uma verdadeira inspiração, por me motivar e acreditar sempre no meu potencial. Por me ajudar a evoluir a todos os níveis, sendo sempre um refúgio e um colo de segurança.

Dedico este trabalho à minha família, que sempre esteve ao meu lado em cada etapa deste percurso. À minha avó, pelo carinho incondicional e pelos ensinamentos que me guiaram até hoje. À minha mãe, pelo amor, força e apoio inabalável, que sempre me incentivou a seguir os meus sonhos. À minha irmã Tata, cuja presença na minha vida foi,

e sempre será, essencial. Não encontro palavras suficientes para expressar a gratidão que sinto por tudo o que representas para mim. Foste mais do que uma irmã ao longo desta caminhada – foste o meu maior apoio, a minha grande inspiração. Serás sempre um exemplo para mim. Ao meu irmão Zinho, obrigada por estares sempre presente, por acreditares em mim quando eu mais duvidei, por me lembrares da minha própria capacidade e por celebrares cada uma das minhas conquistas como se fossem tuas. És o verdadeiro significado de força e determinação. Ao Pi, por ser uma parte fundamental do meu crescimento, esta jornada seria incomparavelmente mais difícil sem ti. És o coração mais bonito que conheço. À minha cunhada Carina, por ser uma amiga de todas as horas, com quem dou as melhores gargalhadas. À minha sobrinha, Carolina, cuja luz e alegria enchem os meus dias. É uma fonte constante de motivação e o teu amor inocente é uma das maiores razões pelas quais continuo a lutar pelos meus objetivos. Ao ver-te crescer, sinto a responsabilidade de ser alguém em quem possas confiar e te orgulhar. Por fim, ao meu afilhado Henrique. Apesar de ainda seres um bebé, a tua presença preenche o meu coração e serve como uma motivação constante para continuar. Este trabalho é também para ti, na esperança de que, um dia, possas olhar para ele e perceber o quanto és importante para mim desde o início da tua vida. Que cresças sempre rodeado de amor e que saibas que tens em mim alguém te ama e que estará para sempre ao teu lado.

Ao Ale, a tua presença trouxe leveza e alegria aos meus dias. Obrigada por acreditares em mim, mesmo nos momentos em que eu mesma duvidei, e por me lembrares diariamente da importância de sonhar e nunca desistir. Esta conquista também é tua, e sou grata por cada palavra de encorajamento e cada gesto de carinho que me manteve firme neste caminho. O teu companheirismo tem sido uma fonte de força e motivação.

Agradeço às minhas colegas de turma - agora amigas- Catarina, Irene e Mónica, pelo apoio mútuo nos momentos desafiadores e pela leveza que sempre me transmitiram. Foram dois anos de muita partilha e cumplicidade, que irá continuar no futuro.

Aos meus amigos, o meu sincero agradecimento. Chibante e Vicky, a vossa amizade, apoio e capacidade de me fazer rir nos momentos mais desafiadores foram fundamentais para que eu conseguisse chegar até aqui. Cada conversa, conselho e momento de partilha ajudaram-me a manter a motivação e a perspetiva correta quando tudo parecia mais difícil. Kiko, por seres sempre a pessoa com a gargalhada mais fácil e por meteres todos à tua volta leves e felizes. És das pessoas mais bonitas que conheço.

Ao longo de toda a minha jornada, ouvi muitas vezes que o mérito é meu. Quanto muito, o mérito é nosso porque, para mim, o mérito é vosso. E isto é vosso e é para vocês, sempre.

Resumo

O desenvolvimento de competências emocionais, tem vindo a ser considerado uma importante aquisição para a saúde e bem-estar e para a adaptação social e escolar. A promoção deste tipo de competências traz benefícios para a promoção da saúde e do bem-estar das crianças.

Neste estudo de caso, pretendeu-se compreender a influência que a participação num programa socioemocional tem nas competências socioemocionais nas crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos. A amostra total foi composta por 6 crianças, os respetivos pais e três psicólogas que acompanhavam anteriormente as crianças.

Os resultados do estudo revelam que a implementação do programa "Emocionário" contribuiu para melhorias no desenvolvimento socioemocional das crianças envolvidas, alinhando-se com a literatura que ressalta a importância de intervenções voltadas para o desenvolvimento de competências socioemocionais na infância. Competências como empatia, regulação emocional e interações sociais positivas são essenciais para o bem-estar emocional e social das crianças, e o programa mostrou ter um impacto positivo nesses aspetos. Revelam também, a necessidade de um acompanhamento contínuo e mais focado nas áreas de maior dificuldade, como a gestão da frustração e a expressão emocional.

Palavras-chave: Desenvolvimento socioemocional, Regulação emocional, Psicologia Escolar e da Educação, Importância das Famílias

Abstrat

The development of emotional skills, particularly emotional awareness, has been increasingly recognized as an important asset for health, well-being, and social and academic adaptation. Promoting these skills brings benefits for the health and well-being of children.

This case study aimed to understand the influence of participation in a socioemotional program on the socioemotional skills of children aged between 6 and 9 years. The total sample consisted of 6 children, their parents, and three psychologists who accompanied the children.

The study results reveal that the implementation of the "Emocionário" program contributed to improvements in the socioemotional development of the participating children, aligning with the literature that emphasizes the importance of interventions focused on the development of socioemotional skills in childhood. Skills such as empathy, emotional regulation, and positive social interactions are essential for children's emotional and social well-being, and the program showed a positive impact on these aspects. The results also highlight the need for continuous and more focused support in areas of greater difficulty, such as frustration management and emotional expression.

Keywords: Socioemotional Development, Emotional Regulation, Educational and School Psychology, Importance of Families

Índice

Introdução	1
O Desenvolvimento Humano	3
A Criança na Terceira Infância	4
O Desenvolvimento Socioemocional	6
CASEL: Um Modelo de Aprendizagem Socioemocional	10
A Importância das Famílias no Desenvolvimento Socioemocional	13
O Papel do Psicólogo Escolar e da Educação no Desenvolvimento Socioemocional....	15
A Implementação de Programas de Desenvolvimento Socioemocional	17
Desenho do Estudo	21
Metodologia de Investigação	21
Participantes	25
Instrumentos de Recolha de Dados	25
O Emocionário	26
Questionário sociodemográfico	31
Home & Community Social Behavior Scales (HCSBS) – Escala A: competências sociais.....	32
Grelha de Observação do Comportamento (GOC).....	32
Entrevistas Semiestruturada para os Psicólogos	33
Procedimentos	33
Apresentação de Resultados	35
Discussão de Resultados.....	62

Considerações finais	69
Referências	72
ANEXOS	78

Lista de Anexos

Anexo A_ Roda das Emoções

Anexo B_ Sessão Emocionário

Anexo C_ Questionários Sociodemográficos

Anexo D_ Home & Community Social Behavior Scales

Anexo E_ Grelha de Observação do Comportamento

Anexo F_ Entrevista Semi-estruturada aos Psicólogos

Anexo G_ Consentimento Informado Pais

Anexo H_ Consentimento Informado Psicólogos

Anexo I_ Grelha Observação Criança D

Anexo J_ Resumo Questionário Pais Criança D

Anexo K_ Grelha Observação Criança F

Anexo L_ Resumo Questionário Pais Criança F

Anexo M_ Grelha de Observação Criança T

Anexo N_ Resumo Questionário Pais Criança T

Anexo O_ Grelha Observação Criança I

Anexo P_ Resumo Questionário Pais Criança I

Anexo Q_ Grelha Observação Criança J

Anexo R_ Resumo Questionário Pais Criança J

Anexo S_ Grelha Observação Criança G

Anexo T_ Resumo Questionário Pais Criança G

Lista de Siglas

OPP_ Ordem do Psicólogos Portugueses

DGS_ Direção-geral de Saúde

ASE_ Aprendizagem Socioemocional

CASEL_ Collaborative for Academic, Social and Emotion Learning

SEAL_ Emotional Aspects of Learning

SEL_ Social and Emotional Learning

DES_ Department for Education and Skills

NIHCE_ National Institute for Health and Care Excellence

Índice de Tabelas

Tabela 1: Resumo Emocionário.....	28
Tabela 2: Resumo Entrevista Pré-teste Criança D.....	36
Tabela 3: Resumo Entrevista Pré-teste Criança D.....	37
Tabela 4: Resumo Entrevista Pré-teste Criança F	40
Tabela 5: Resumo Entrevista Pré-teste Criança F	42
Tabela 6: Resumo Entrevista Pré-teste Criança T	45
Tabela 7: Resumo Entrevista Pós-teste Criança T.....	46
Tabela 8: Resumo Entrevista Pré-teste Criança I	50
Tabela 9: Resumo Entrevista Pré-teste Criança I	51
Tabela 10: Resumo Entrevista Pré-teste Criança J.....	54
Tabela 11: Resumo Psicóloga Pós-teste criança J	55
Tabela 12: Resumo Entrevista Pré-teste Criança G.....	58
Tabela 13: Resumo Entrevista Pós-teste Criança G	59

Introdução

Segundo a Organização Mundial de Saúde (1995), satisfazer apenas as necessidades físicas dos bebês não é suficiente para garantir o seu desenvolvimento completo, tanto a nível físico, como emocional e social. Para que se interessem pelo mundo que os rodeia, interajam de forma adequada com o ambiente e construam laços emocionais e sociais com os outros, é fundamental que recebam uma orientação que os ajude, passo a passo, a explorar e descobrir as diferentes possibilidades de interação com o mundo que os envolve.

Dada a constante transformação da sociedade, influenciada por fatores como economia, política, educação, saúde e ambiente, estamos a presenciar uma mudança de paradigmas que impacta a todos, especialmente crianças e jovens. Frequentemente, espera-se deles comportamentos sofisticados e maturidade além do que seria natural para sua faixa etária. No entanto, nos últimos anos, houve uma mudança significativa no paradigma de intervenção em saúde mental e bem-estar, com um foco cada vez maior na promoção de competências socioemocionais, além da simples prevenção de problemas comportamentais (Weissberg, Kumpfer & Seligman, 2003).

O desenvolvimento de competências emocionais, particularmente do conhecimento emocional, tem vindo a ser considerado uma importante aquisição para a saúde e bem-estar e para a adaptação social e escolar. As competências sociais detêm uma importância decisiva no desenvolvimento humano, uma vez que, têm impacto no que se refere às relações entre pares, o sucesso académico e profissional e com o ajustamento psicossocial. Segundo Parker e Gottman (1989), o desenvolvimento das competências emocionais permite ao bebé interpretar as atitudes dos cuidadores, desempenhando um papel fundamental na formação de vínculos sociais essenciais para a sobrevivência. Contudo, a partir da idade pré-escolar, essas

competências tornam-se ainda mais relevantes no contexto social, facilitando a criação de relações bem-sucedidas com os pares.

O presente trabalho pretende compreender possíveis efeitos do programa *Emocionário - Viagem pelas Emoções*, baseado nos guias de orientação da CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2013). Deste modo, a primeira parte do trabalho é composta pelo enquadramento teórico, onde se reflete sobre o papel do Psicólogo da Educação, o desenvolvimento humano, assim como, o desenvolvimento social e emocional, com foco na terceira infância, compreendendo qual o papel da família no desenvolvimento das crianças e, ainda, a importância de programas de desenvolvimento socioemocional. A segunda parte corresponde ao método, onde são detalhados os instrumentos e a intervenção aplicada no estudo. Segue-se a terceira parte, com a descrição dos resultados obtidos, sendo a última parte constituída pela discussão e conclusões do trabalho.

O Desenvolvimento Humano

Para abordar o desenvolvimento socioemocional, é essencial considerar dois modelos teóricos fundamentais: o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 1998) e o Modelo Transacional de Sameroff (Sameroff, 1983).

O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 1998) é uma atualização da proposta original do autor de 1979. A versão inicial focava principalmente no impacto dos ambientes no desenvolvimento, subvalorizando as características individuais. No entanto, na versão atualizada, Bronfenbrenner e Morris (2007) enfatizam a importância das características pessoais no processo de desenvolvimento, além dos contextos naturais da criança. Bronfenbrenner (1979) defendia que o desenvolvimento só pode ser compreendido plenamente quando esses contextos são levados em consideração. Este modelo coloca ênfase na natureza processual do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2007), conceituando-o como um processo dinâmico e interativo, no qual as mudanças ocorrem na interação da criança com o mundo, através de interações recíprocas entre diferentes contextos. O autor propôs que o desenvolvimento humano é influenciado por vários sistemas interconectados: Microsistema (ambiente imediato como família e escola), Mesossistema (interação entre microsistemas), Exossistema (contextos indiretos como o trabalho dos pais), Macrossistema (cultura, valores e leis) e Cronossistema (mudanças ao longo do tempo) (Bronfenbrenner, 1979).

O Modelo Transacional de Sameroff (1983) propõem que o desenvolvimento é o resultado de uma interação contínua entre o indivíduo e o ambiente. Este modelo sugere que as características pessoais e o contexto ambiental influenciam-se mutuamente ao longo do tempo, criando um processo dinâmico e contínuo que molda o desenvolvimento. Segundo Sameroff, o desenvolvimento da criança é influenciado por componentes biológicas, ambientais e relacionais, e as interações bidirecionais e recíprocas entre os traços individuais e

ecossistêmicos moldam o processo de aprendizagem e desenvolvimento. As influências entre os traços individuais e os ecossistêmicos, juntamente com as relações bidirecionais e recíprocas que se estabelecem (Sameroff, 2009), impactam diretamente os processos de aprendizagem e o desenvolvimento infantil (Bruder, 2000). Portanto, de acordo com este modelo, a origem de qualquer problema não deve ser atribuída exclusivamente à criança ou ao ambiente, mas sim à interação entre ambos.

Refletindo sobre estes modelos, o modelo bioecológico do desenvolvimento humano, (Bronfenbrenner & Morris, 2007) tem como objetivo orientar para políticas e práticas capazes de promover e otimizar o desenvolvimento das crianças e das suas famílias. Sameroff e Mackenzie (2003), destacam que o modelo transacional tem a preocupação de contribuir para uma melhor qualidade de vida, assim como para um adequado desenvolvimento das crianças e dos seus contextos, pelo que tem sido utilizado como referência para muitos programas de intervenção (Sameroff, 2009).

Desta forma, à luz destes contributos, é primordial considerar todos os contextos onde a criança está inserida, assim como a influência que esta tem nos contextos e que os contextos têm na criança e, ainda, a articulação dos contextos entre si. Compreende-se que a análise do desenvolvimento infantil e a intervenção associada serão limitadas, incompletas e até ineficazes se o foco estiver exclusivamente na criança ou se a criança e o seu ambiente forem tratados como entidades independentes.

Ambos os modelos ressaltam que as influências são bidirecionais: o ambiente afeta o indivíduo, e o indivíduo, por sua vez, também impacta o ambiente.

A Criança na Terceira Infância

Segundo Papalia et al. (2001), a Terceira Infância inicia aos 6 anos e prologa-se até aos 11 anos. Nesta altura, os relacionamentos com os pares tornam-se mais importantes, sendo a

escola a experiência central durante esse período – no desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial (Papalia et al. 2001).

Aos 6 anos, as crianças já estão preparadas para aprendizagem de caráter formal e por isso, entram no período escolar, iniciando assim um novo contexto social. Durante o seu percurso escolar, as crianças interagem diariamente com os pares, professores e a comunidade educativa, e embora estas aprendam novas regras, são também permitidas a uma nova liberdade, tanto de amizades como de oportunidades (Tavares, 2007). Nesta altura, ocorrem, também, avanços essenciais na vida das crianças, no julgamento moral, na memória e na capacidade de ler e escrever. As diferenças entre cada criança tornam-se mais notórias. Ao longo da Terceira Infância, as crianças tornam-se mais fortes e mais bem coordenadas, o que se torna um prazer para estas quando testam os seus corpos e adquirem novas habilidades.

Com 6 anos, as crianças entram para o 1º ano, experiência essencial e que fornece bases para todo o percurso escolar da criança, assim como, todo o contexto onde a criança se insere. Comentários como “não é bom ser esperto”, influência o desempenho na escola. Segundo (Papalia et al. 2001), a família, os professores, a cultura e o próprio sistema educacional, são influências significativas na vida e no desenvolvimento da criança. De acordo com Sá (2014), existe uma grande exigência cometida no ato de educar uma criança, tanto da parte dos pais como dos professores. O autor, defende que, as crianças devem brincar após um dia inteiro na escola.

Papalia et al. (2001), apresenta a Teoria de Erikson (1982), no qual afirma que “a terceira infância é uma época para aprender as habilidades que a nossa cultura julga importantes. Ao conduzir os gansos até a feira, esta menina vietnamita está a desenvolver um senso de competência e adquirindo autoestima. Além disso, ao assumir responsabilidades que combinem com suas crescentes capacidades, aprende sobre o funcionamento da sociedade, o seu papel nela e o que significa fazer um bom trabalho”. Segundo estes, a maior preocupação

na crise da Terceira Infância é a da produtividade versus inferioridade, ou seja, a competência, a ideia de si próprio e sua capacidade de dominar e concluir tarefas. Por isto, crianças que se isolam socialmente, podem se preocupar excessivamente com o desempenho em situações sociais, atribuindo a rejeição a falhas pessoais que acreditam ser incapazes de mudar. Em vez de explorar novas formas de procurar a aceitação, tendem a repetir estratégias que não funcionam ou acabam por desistir das mesmas (Papalia, 2001).

O Desenvolvimento Socioemocional

Segundo a Direção-geral de Saúde (DGS): “A saúde mental é a base do bem-estar geral” (DGS,2024). No início da vida, um ambiente que consiga oferecer as condições necessárias para que exista um amadurecimento, resume-se a uma pessoa que se identifique com o bebé e que lhe ofereça os cuidados necessários (Winnicott, 1990). O desenvolvimento de competências emocionais, que em bebé permite interpretar a postura dos seus cuidadores, assume um papel fundamental no que se refere a vínculos sociais essenciais à sobrevivência. No entanto, a partir da idade pré-escolar, esta competência irá revelar um papel crucial na competência social, permitindo estabelecer com sucesso a relação com os pares (Parker & Gottman, 1989).

A Teoria do Desenvolvimento Emocional de Sroufe, desenvolvida por Alan Sroufe (1996), afirma que as primeiras experiências emocionais têm um impacto significativo e duradouro e, por isso, na forma que as crianças irão responder a situações emocionalmente complexas ao longo da sua vida. Sroufe realça a ligação entre o desenvolvimento emocional da criança com os seus cuidadores e o ambiente social em que está inserida, sendo que, isto terá um impacto nas respostas emocionais da mesma, uma vez que, segundo este autor estas são moldadas de acordo com as interações sociais que têm, dando ênfase à relação com os pais. O ambiente em que está inserida, será crucial para que seja possível um desenvolvimento

emocional saudável, assim como na capacidade de se autorregular e estabelecer relacionamentos interpessoais (Sroufe,1996).

As emoções têm sido objeto de estudo e interesse humano e científico há muito tempo, abrangendo diversas áreas do conhecimento. Na psicologia têm sido desenvolvidos diversos modelos das emoções e do desenvolvimento emocional. É comum a todas as teorias contemporâneas reconhecerem a função adaptativa das emoções no desenvolvimento humano.

Fonseca (2016), afirma que as emoções são parte essencial na evolução dos humanos e, por isso, ao longo do desenvolvimento da criança, constituem parte fulcral na nossa aprendizagem. Segundo Damásio (1997), desde o nosso nascimento que estamos programados para sermos capazes de reagir com uma emoção face a um estímulo, seja no mundo ou nos nossos corpos. Se o ser humano não fosse capaz de autorregular-se emocionalmente, iria agir de forma “impulsiva, excitável, eufórica, episódica e desplanificada” (Fonseca 2016). António Damásio (2003) aborda as emoções como “ações ou movimentos, muitos deles públicos, visíveis para os outros na medida em que ocorrem na face, na voz, em comportamentos específicos”. De acordo com este, uma emoção é ativada como reação automática a um estímulo “emocionalmente competente” e definida por diversas reações químicas e neuronais específicas (Damásio, 2003).

Nos anos 60, Silvan Tomkins (1962,1963), defende que a ativação das emoções é através de células do sistema nervoso central, por isso, este defende a existência de emoções inatas, no entanto, relata as influências do ambiente assim como o processo de aprendizagem no que se refere ao funcionamento do sistema emocional. O Autor aborda oito emoções básicas que variam de intensidade de acordo com a força de disparo das células nervosas, sendo estas: alegria/gozo, surpresa, angústia/perturbação, raiva, vergonha/humilhação e medo/terror.

Existem diversas teorias face às nossas emoções assim como uma definição das nossas emoções básicas, no entanto e de acordo com Darwin, este destaca sete, sendo estas a alegria,

a tristeza, o medo, a raiva, o nojo, a surpresa e por fim, o desprezo (Darwin, 1987). Para James A. Russell (1980), as dimensões afetivas como, angústia, depressão, excitação, entre outros, estão inter-relacionadas e por isso dependentes umas das outras. Por isso e segundo o autor, os conceitos afetivos distribuem-se em um círculo na respetiva ordem: prazer (0°), excitação (45°), arousal (90°), angústia (135°), desprazer (180°), depressão (225°), sonolência (270°) e relaxamento (315°). De acordo com a Teoria das Emoções de Robert Plutchik (2001), aborda e organiza oito emoções básicas em um modelo circular, designado de “Roda das Emoções” (Anexo A) argumentando que estas são universais e fundamentais tanto para a adaptação como sobrevivência dos seres humanos no ambiente. Desta forma, na “Rodas das Emoções” estão presentes: a raiva, o medo, a tristeza, a alegria, a antecipação, o nojo, a surpresa e por fim a aceitação. Já Plutchik (2001), afirma que estas emoções designadas de básicas, podem relacionar-se entre si, formando emoções secundárias, como por exemplo: a combinação de medo e surpresa pode resultar em admiração.

A capacidade de as crianças expressarem emoções adequadas às circunstâncias, para adequar as suas reações emocionais positivas e negativas e compreender os seus estados emocionais, designa-se de competência emocional (Denham,1998). Durante a infância, as crianças vão adquirindo estratégias que permitem controlar as suas emoções e que condicionam o sucesso interpessoal, designado de regulação emocional. Segundo Denham e colaboradores (2003), o conceito de competência emocional, é baseado em três componentes básicos: (a) a expressão de emoções, (b) a compreensão das emoções e (c) a experiência das emoções. Segundo vários autores (Martin et. Al. 1988, citado por Machado et al., 2008), as crianças com uma expressividade positiva e com a intensidade emocional moderada, são mais acessíveis para a aprendizagem, obtendo resultados mais positivos.

O termo “comportamento”, é utilizado muitas vezes pela forma que alguém age, ou seja, pela sua boa conduta. Implica que a pessoa é disciplinada, respeita as regras e

regulamentos estabelecido pela sociedade em que atua (Varela, 2008). A Teoria do Desenvolvimento Moral de Lawrence Kohlberg (1981) aborda as ideias de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo. O autor sugeriu que o desenvolvimento moral das crianças ocorre através de uma série de estágios sequenciais e invariáveis, sendo que estes refletem como as crianças (e, mais tarde, os adultos) pensam sobre questões de moralidade e justiça. Estes podem ser diretamente relacionados ao desenvolvimento social e emocional das crianças, pois envolvem a compreensão e a aplicação de conceitos éticos nas interações sociais (Kohlberg, 1981). Albert Bandura (1977) desenvolveu a teoria da aprendizagem social, que destaca a importância da observação, imitação e modelagem no desenvolvimento social. Afirma que as crianças adquirem comportamentos sociais ao observar e imitar outras pessoas, especialmente modelos significativos como pais, professores e colegas (Bandura, 1977).

Uma vez que, é na família e na escola que estão presentes as principais estruturas de socialização da criança, estas são essenciais, pois é nelas que a criança aprende a ter liberdade e a ser feliz quando se relaciona (Perloiro, 2003). A competência social abrange um conjunto de competências, relacionadas a comportamentos interpessoais, tais como a “empatia e a assertividade, a gestão da ansiedade e da raiva, e as competências de conversação; e os que dizem respeito ao desenvolvimento e manutenção de relações íntimas, envolvendo a comunicação, resolução de conflitos e competências de intimidade” (Canha e Neves, 2008).

Segundo Perloiro (2003), o desenvolvimento social pode ser no domínio intrapessoal e no domínio interpessoal. O autor aborda que o domínio intrapessoal, está a referir-se às emoções e aos afetos, relacionado com o desenvolvimento positivo da autoestima, acreditando mais em si mesmo, assim como um sentimento de pertença nos seus contextos. Já o domínio interpessoal, quando esta for capaz de ser empática, ou seja, entender e compreender os sentimentos de outras pessoas, o seu desenvolvimento será positivo. Por exemplo, estas crianças irão ser capazes de adiar gratificações em prol do outro (Perloiro, 2003).

Desta forma, podemos concluir que, as competências socioemocionais são entendidas como “[...] capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas” [...] (Instituto Ayrton Sena, 2014).

CASEL: Um Modelo de Aprendizagem Socioemocional

Desde 1968 que tem existido um crescimento no que se refere à prática de programas de desenvolvimento social, no entanto, em 1994, criaram o termo “aprendizagem socioemocional” (ASE) que consideravam a “peça que faltava na educação”. Esta equipa multidisciplinar envolve várias áreas como: educadores, cientistas, políticos e população que se interessava pelos modelos educacionais e tudo o que estes envolvem. No ano de 1997, nove colaboradores do projeto Collaborative for Academic, Social and Emotion Learning (CASEL) definiram rigorosamente o campo do ASE através de Promoting Social and Emotion Learning: Guidelines for Educators. Nos anos seguintes e com a certeza da eficácia do programa, a procura por este aumentou nas mais diversas áreas, chegando, por fim, aos pais e aos próprios alunos.

A aprendizagem socioemocional (ASE) é fundamental tanto para o desenvolvimento do ser humano como para a educação. Este processo está estreitamente relacionado com as competências humanas, seja em adotar conhecimentos, competências e atividades saudáveis, tanto para si como para o outro, através da regulação emocional, empatia, alcançar objetivos pessoais e coletivos, assim como, manter relações eficazes, através da tomada de decisão responsável (Casel, 2024). A aprendizagem social e emocional, pode ser promovida por várias abordagens educacionais, que estimulam a capacidade dos alunos de integrar o pensamento, a

emoção e o comportamento, para conseguir lidar efetivamente com os desafios sociais e pessoais do dia-a-dia (Megan et al., 2017).

Segundo Megan, Tominey, Schmitt e Duncan (2017), a aprendizagem socioemocional abrange uma variedade de competências sociais, emocionais e comportamentais da criança, caracterizadas por três componentes principais do ASE: processos emocionais, competências sociais/interpessoais e regulação cognitiva. Segundo os mesmos, os processos emocionais estão relacionados com a capacidade em reconhecer e gerir eficazmente as suas emoções e as dos outros; a segunda componente, refere-se aos comportamentos que auxiliam os indivíduos a interagir e a conseguir relacionar-se de maneira saudável com o outro; por fim, a terceira componente, a regulação cognitiva, está relacionado com os processos mentais, referentes à flexibilidade, seja cognitiva, memória e controlo na conclusão de tarefas. Já Álvaro de Carvalho et al. (2016), realça que a aprendizagem socioemocional, “(...) consiste no processo de desenvolvimento de competências sociais e emocionais pelas crianças, jovens e adultos, correspondendo aos conhecimentos, atitudes e competências que cada um/a precisa consolidar para fazer escolhas coerentes consigo próprio/a, ter relações interpessoais gratificantes e um comportamento socialmente responsável e ético” (p. 12).

A ASE rege por cinco conceitos fundamentais, sendo estes, a consciência do eu, autorregulação, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável. Segundo Collaborative for Academic, Social and Emotion Learning (CASEL, 2024), a consciência do eu é a aptidão de percebermos e compreendermos as nossas emoções, assim como, pensamentos e valores e como estes podem-se alterar dependendo do nosso contexto. Com base neste propósito, é necessário reconhecer os pontos fortes, assim como, as suas fragilidades. Relativamente à autorregulação, é a competência em sermos capazes de regular as nossas emoções, sentimentos, pensamentos e comportamentos com efetividade, nas mais diversas áreas. Nesta gestão, está incluído o stress, o controlo de impulsos e a automotivação

na realização dos nossos objetivos. Relacionado à empatia, está presente a consciência social, sendo esta, a capacidade de compreender a perspectiva do outro, assim como, os seus sentimentos, interesses, origens e cultura. No que diz respeito às competências relacionais, é a aptidão que cada indivíduo tem em criar e manter relações saudáveis e de cariz satisfatório, através de uma comunicação clara, escuta ativa, cooperação, compreensão, ser capaz de pedir ou oferecer ajudar, e ainda, resistir a pressões sociais inadequadas. Por fim, a tomada de decisão responsável, está interligada com a necessidade em estabelecer escolhas construtivas face a interações sociais, tendo por base as normas e segurança sociais, avaliando os benefícios e possíveis consequências para o bem-estar pessoal e social (CASEL, 2024). Ainda neste seguimento, vários autores abordaram as principais componentes da inteligência emocional, como por exemplo Goleman (1995), que considerou autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e competências sociais, como as cinco componentes essenciais. O autor, identificou estas como sendo cruciais para o sucesso, tanto pessoal como profissional e que podem ser desenvolvidas ao longo da vida (Goleman, 1995).

CASEL, aborda ainda todo o contexto onde a criança ou o jovem está inserido, como a sala de aula, a escola, a família e a própria comunidade, para contribuir para o desenvolvimento completo e saudável da criança. Desta forma, é necessário que nas escolas exista uma integração eficaz do ASE, para que exista um clima favorável para que os alunos se sintam envolvidos e com sentimento de pertença, seja na sala de aula, corredores, refeitório ou no recreio (CASEL, 2024).

Segundo Linda Darling-Hammond (2018), as escolas devem focar-se em quatro aspetos essenciais para um positivo desenvolvimento dos alunos: i. desenvolver intencionalmente ambientes de aprendizagem saudáveis, com o objetivo de promover relações duradouras e significativas; ii. Ensinar diretamente estratégias de aprendizagem social e emocional, dando importância às necessidades dos alunos, nos mais diversos contextos (e.g. socioeconómico,

racial e étnico); iii. Atender às necessidades de aprendizagem socioemocional dos professores e da comunidade educativa, bem como dos alunos, garantindo assim uma base adequada para todos os membros escolares; iv. Tornar explícita a missão de preparar os alunos para serem conscientes, habilidosos e responsáveis tanto pessoalmente como socialmente, promovendo um desenvolvimento integral e preparando-os para desafios futuros. Neste seguimento, as escolas e as famílias devem ser um elo de ligação para reforçarem o desenvolvimento social e emocional do aluno. De acordo com o CASEL “programas ASE baseados em evidência são mais eficazes quando se estendem a casa e as famílias estão mais propensas a formar parcerias com as escolas, quando as normas, valores e representações culturais das suas escolas refletem as suas próprias experiências”.

Ainda com o foco no desenvolvimento da criança, a comunidade revela-se um fator-chave na medida em que o ambiente onde a mesma se insere deve ser seguro e facilitador para a aprendizagem desta. Programas comunitários auxiliam os alunos a por em prática as suas competências sociais e emocionais.

A Importância das Famílias no Desenvolvimento Socioemocional

A estrutura familiar, ao longo dos anos, tem vindo a sofrer alterações, há cada vez mais famílias monoparentais, mais divórcios, o que leva a que o ambiente familiar, seja ainda mais um fator de risco ou um fator de proteção (Cerqueira et al., 2023).

Segundo CASEL (2024) “as famílias são os primeiros professores das crianças e essenciais para promover a aprendizagem social e emocional ao longo da vida da criança, por isso, é necessário um contacto regular e consistente entre as escolas e as famílias que fortaleçam as competências das crianças”. A relação escola-família-comunidade, caracterizadas pela igualdade, objetivos em comum e papéis significativos, demonstraram melhorar o desenvolvimento socioemocional e o desempenho académico dos alunos (Megan et al., 2017).

Masten e Cicchetti (2010) abordam o termo “cascatas desenvolvimentais” onde exploram como os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil se influenciam ao longo do tempo, através de experiências e fatores em uma área do desenvolvimento (como o ambiente familiar) que podem ter efeitos amplos em outras áreas, podendo levar a mudanças positivas ou negativas no que se refere ao desenvolvimento global da criança.

Autores como Lerner, Rothbaum, Boulos e Castellino (2002), relatam que as relações pessoa-contexto são influenciadas dependendo da comunidade, das culturais, do ambiente social e ainda, naturais. O papel de cada indivíduo, seja na criança em afetar o pai ou o pai em afetar a criança, deve realçar-se a importância às dimensões da individualidade, como o temperamento, atitudes, valores, intenções e metas, sendo isto um motivo de preocupação. (Lerner et al., 2002). Abordam ainda a importância e a influência que tem na relação pai-filho os sistemas ecológicos mais amplos do desenvolvimento humano, nomeadamente o mesossistema, o exossistema e o macrosistema.

O sucesso, não apenas as boas notas no desempenho acadêmico, mas também na descoberta e exploração do mundo, onde é fundamental os aspectos afetivos, por parte da família (Marujo et al., 1999). Segundo os mesmos autores a educação escolar é “um direito, tanto como uma responsabilidade e um valor”, na medida em que, uma atuação ativa dos pais em todo o processo de aprendizagem, terá melhorias no que se refere ao desenvolvimento dos alunos, quando estes assumem um papel relevante na escolarização das crianças. Neste seguimento, Oliveira (2011) afirma que é um dever da família educar as crianças, com base nos modelos sociais predefinidos, para que estas desenvolvam os comportamentos esperados pela sociedade. No entanto, Winnicott (2005, citado por Araújo, 2010), a principal função da mãe é educar e cuidar da criança, através de um ambiente agradável, com o objetivo de proporcionar um desenvolvimento saudável da criança. No entanto, Alves (2021) aborda que, as famílias, por vezes, não dão suporte para que os pais mais novos compreendam e entendam as

suas emoções e sentimentos, por existência de uma desestrutura familiar, relacionada a uma ignorância, no sentido de formação cultural, associada aos pais.

Deste modo, as famílias são quem melhor conhece as crianças e por isso é necessário que exista uma parceria bidirecional, para que as escolas tenham estratégias, que as famílias já adquiriram, para lidar com aquele aluno. Sendo uma cooperação bidirecional, a escola deve valorizar e apoiar as famílias em desenvolver práticas ASE, mas para isso, é necessário que a família sinta que a escola engloba e valoriza as normas, valores e representações culturais distintas (CASEL, 2024). Para que isto seja possível, CASEL propõe algumas ferramentas, como: uma comunicação e participação positiva com a família; darem voz às famílias para que estas discutam assuntos que lhes são importantes; adaptar estratégias ASE tanto em casa como na escola e ainda, organizações comunitárias para dar suporte às famílias. Desta forma, as famílias e/ou cuidadores são fundamentais para uma implementação do modelo CASEL. Estas podem incluir instruções sobre como apoiar o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças e como praticar e modelar as habilidades para os adultos em casa (Megan et al., 2017).

O Papel do Psicólogo Escolar e da Educação no Desenvolvimento Socioemocional

Conforme a Ordem dos Psicólogos Portugueses, a psicologia desempenha um papel crucial nas escolas dentro de um modelo multinível, promovendo uma educação e uma escola inclusiva, abrangendo tanto medidas de suporte à aprendizagem quanto à inclusão (OPP, 2018). Essas ações procuram prevenir comportamentos de risco e a violência escolar, além de promover o bem-estar, destacando ainda, a importância da prevenção e intervenção precoce em saúde mental (OPP, 2024).

O trabalho do Psicólogo da Educação envolve diversos grupos, incluindo crianças, jovens e adultos, abrangendo alunos, famílias, profissionais da educação e a comunidade (OPP,

2017). Relativamente ao modelo multinível, é necessário que exista uma colaboração entre estes, para que seja permitido uma maior rede de suporte e de recursos especializados, de forma a assegurar os vários níveis de intervenção, promovendo um comportamento positivo, assim como o bem-estar, tanto físico como mental (OPP, 2024), potenciando o desenvolvimento dos indivíduos nas diferentes áreas (e.g. académico-escolar, comportamental, socioemocional, vocacional e profissional) (OPP, 2017).

Além de abrangerem o contínuo entre prevenção universal e prevenção indicada, a atuação desses profissionais pode ser organizada em serviços diretos e indiretos, focando tanto nos indivíduos quanto nos sistemas (OPP,2017). Consequentemente, a intervenção destes psicólogos, pode ser a vários níveis, como avaliação psicológica e psicopedagógica, formação, consultoria, apoio psicológico e psicopedagógico, entre outras (OPP, 2017).

A Ordem dos Psicólogos Portugueses (2018) afirma que a Psicologia da Educação pode ser aplicada em diversos contextos, desde que se acompanhe o desenvolvimento e a vida dos indivíduos, bem como de seus grupos, instituições e comunidades.

Deste modo, a OPP (2016), refere como exemplo destas instituições aquelas que desenvolvem uma ação junto de crianças e jovens, assim como professores, famílias e pais. Para se tratar de educação, é necessário que nela esteja integrado: a componente escolar e as suas condicionantes; a intervenção vocacional ou o desenvolvimento da carreira; a intervenção precoce na infância; a formação profissional e a formação ao longo da vida, e ainda, o desenvolvimento ao longo da vida e o bem-estar psicológico do cliente (OPP, 2018). Assim, todas as intervenções realizadas, são de acordo com os princípios gerais e específicos do “Código Ético e Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses” (OPP, 2016a).

A Implementação de Programas de Desenvolvimento Socioemocional

Um programa compreende um conjunto de ações previamente desenhadas e implementadas de forma estruturada, gerido por um grupo de pessoas com o objetivo de promover importantes mudanças, sejam sociais, educacionais ou na saúde (Fernández-Ballesteros, 2001).

Segundo Knapp, McDaid e Parsonage (2011), dentro da área da promoção de saúde mental, destacaram o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, como uma das melhores intervenções, no que se refere a custo/benefício. Existiu um aumento no interesse e número de estudos, por iniciativas legislativas para sistematizar as práticas no desenvolvimento destas competências. As estratégias foram desenvolvidas nos Estados Unidos– a Social and Emotional Learning (SEL) – pelo Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2012 e no Reino Unido a Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) pelo Department for Education and Skills (DES, 2005, 2007) e pelo National Institute for Health and Care Excellence (NIHCE, 2008; Lyle, 2013).

Com a evolução na educação e com o desenvolvimento do conhecimento nas restantes áreas, como as competências sociais e emocionais, existiu um interesse mais profundo relativamente à combinação das competências cognitivas e as competências socioemocionais, uma vez que, detetou-se que estas tinham influência no desempenho e sucesso académico ((Nakano, Della, Moraes, & Oliveira, 2019). Por isto, os jovens têm uma necessidade de desenvolverem, não só o que é de origem académica e escolar, mas também outro tipo de competências como resolução de problemas, comunicação eficaz, colaboração e ainda a motivação (Nakano et al., 2019). Com estes desenvolvimentos, surgiu uma necessidade em criar programas que visem a complementar todo o desenvolvimento da criança, através de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional, com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento da criança na vida momentânea e no futuro (DGS, 2016), na medida em que,

alunos com competências sociais e consciência emocional adequados, apresentam melhores resultados acadêmicos e melhor enquadramento social (Avilés et al., 2006). Programas de intervenção que contemplam vários contextos, como abordado anteriormente, são mais eficazes face aos programas que incidem apenas na criança (Greenberg et al, 2003). De acordo com Greenberg e colaboradores (2003), para que os programas tenham sucesso é necessário que exista mudança nos diversos contextos (e.g. individual, escolar, familiar, comunidade, entre outros), com o objetivo de alcançar comportamentos saudáveis e competentes.

No que se refere à investigação sobre programas ASE, está estreitamente relacionado com a identificação das variáveis que interferem com os resultados (Hahn et al., 2007) e quais os elementos comuns destes programas, assim como, caracterizaram os programas com melhores resultados. Um exemplo disto é a investigação longitudinal de Duncan e colegas (2007), que relatam que as competências sociais e emocionais podem prever outros mediadores do sucesso escolar, como o autoconhecimento, ajuste escolar, motivação para aprender e ainda, a relação com os pares e os professores.

O programa ASE surge nas escolas, com o objetivo de trabalhar estas competências, sociais e emocionais, para a promoção de competências académicas nas crianças, dando suporte à parte social, emocional e comportamental das mesmas (McCormick, Cappella, O'Connor, & McClowry, 2016). O contexto escolar, tem um papel essencial na sociedade e considerando o tempo que as crianças e jovens passam na escola, as instituições de ensino são um local ideal para implementar práticas de prevenção e promoção de saúde mental (Sturgeon, 2007). Estes programas, apresentam durações diversas, que podem variar entre 8 a 140 sessões, ao longo de um ano, no entanto, alguns programas consistem num conjunto de práticas e métodos para auxiliar os professores e, nestes casos, não consistem em sessões pré-definidas (CASEL, 2024). No entanto, Zins e colaboradores (2004), citado por Coelho e colaboradores

(2016), afirmam que quando estes programas são aplicados isoladamente e de forma descoordenada, não têm a mesma validade de como quando são aplicados a longo prazo.

De acordo com CASEL (2024), os professores/educadores utilizam estratégias de acordo com cada aluno, assim como as suas características culturais e linguísticas do mesmo, sendo que, as tarefas que realizam estão relacionadas com os interesses e necessidades destes alunos. Os professores, podem ajudar os alunos a desenvolver-se a nível emocional e social diariamente, utilizando materiais e técnicas específicas de gestão de sala de aula (Durlak et al.,2011). Desta forma, o programa ASE face aos professores, tem como objetivo fornecer práticas positivas para aplicar com os seus alunos, assim como, ser emocionalmente auxiliares dos mesmos, permitindo um maior desenvolvimento das competências das crianças (Allen et al.,2011). Durlak e colaboradores (2011), relatam ainda que se verificou que o programa ASE são eficazes quando utilizados por professores ou staff escolar, na sala de aula. Contudo, autores como Jill Barshay (2023), argumenta que muitos professores não recebem o treino necessário para ensinar competências socioemocionais de maneira eficaz.

Assim, importante realçar que a abordagem ASE e SEAL discordam quando se refere a quem deve implementar os programas, uma vez que, o primeiro programa dá prioridade a pessoas do meio escolar, como professores ou educadores, enquanto que, no segundo caso, dá ênfase às intervenções com técnicos especializados, como psicólogos. (Coelho et al., 2016). Ainda assim, segundo Sklad e colegas (2012, citado por Coelho et.al 2016) os programas SEL relatam que 39% dos programas aplicados, foram implementados por técnicos especializados ou investigadores.

Num estudo realizado por Durlak et al. (2011), no qual desenvolveram uma meta-análise para avaliar o impacto das intervenções escolares com o objetivo de melhorar a aprendizagem social e emocional dos alunos, concluir que, a intervenção ASE teve efeitos positivos significativos numa grande variedade de resultados, como o desempenho académico,

redução do comportamento problemático e um positivo ajustamento emocional dos alunos. Estes autores concluíram que a intervenção ASE que visam a promover a aprendizagem social e emocional, podem ter um impacto positivo significativo no bem-estar e no desempenho das crianças (Durlak et al. 2011).

Desenho do Estudo

Apresentamos neste capítulo, o desenho do estudo, nomeadamente os procedimentos metodológicos adotados para recolha, seleção e análise dos dados.

Metodologia de Investigação

Quando se aborda o papel da metodologia de investigação, Minayo relata que “a metodologia inclui as conceções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (Minayo, 2008, p. 22).

O estudo recorre a técnicas variadas de recolha de dados, através da realização de questionários, entrevistas, grelha de observação e recolha de notas no terreno. Sendo este um projeto de carácter qualitativo centrado numa realidade específica, os resultados obtidos não devem ser generalizados para outras realidades.

Com base nos factos mencionados, considero que este estudo se alinha ao paradigma fenomenológico-interpretativo, centrando-se na singularidade das ações humanas observadas e nos contextos que estas se inserem, reconhecendo a realidade como um conceito dinâmico e diverso. Segundo Amado (2014) o paradigma fenomenológico-interpretativo deve distinguir-se com vários níveis de credibilidade: descritiva, no qual, durante a recolha de dados, é crucial assegurar que as descrições reflitam com precisão o que foi observado e ouvido, baseando-se na observação-participante e na combinação de diferentes métodos, sendo que, neste trabalho foi garantida através de diários de bordo e da grelha de observação, no qual, ao longo da sessão eram apontados pontos importantes, com o maior rigor de forma a garantir a autenticidade; a credibilidade interpretativa baseia-se nos registos que refletem os pontos de vista e perspetivas dos participantes. Essa proximidade permite que os sujeitos expressem os seus pensamentos e opiniões sobre a questão em estudo, sendo vistos como informantes essenciais no processo. Neste caso, as crianças sentiam-se confortáveis em partilhar o que sentiam face a cada

atividade, por fim, a credibilidade teórica deve ser assegurada, no momento em que o investigador recolhe e desenvolve os dados, garantido a coerência e autenticidade dos mesmos (Amado, 2014).

Face à natureza da questão de investigação, a metodologia de investigação selecionada para este projeto de investigação foi a de “estudo de caso”, de caráter descritivo.

De acordo com Morgado (2019), o estudo de caso é uma “estratégia investigativa que permite uma análise mais focalizada e mais compreensiva de determinadas situações, processos e/ou práticas profissionais” desta forma, este tipo de estudo conta com várias técnicas utilizadas anteriormente pela pesquisa histórica, acrescentando dois fatores essenciais: observação direta e entrevistas sistemáticas (Ying, 2001). A realização de um estudo de caso, utiliza-se quando a pesquisa deseja explorar etapas de recolha, análise e interpretação, capazes de responder a questões do tipo “quem?”, “quantos?” e “onde?”, ou seja, o foco está presente no que está a acontecer e como é que isso está a acontecer, com o objetivo de descrever a incidência ou predominância do fenómeno (Ying, 2001). O estudo de caso admite uma grande variedade de abordagens metodológicas, sendo que, pode abordar um indivíduo, um acontecimento, uma organização, um programa ou reforma, entre outros (Amado, 2014).

O método adotado neste estudo leva em conta a intencionalidade, os valores e as referências das crianças envolvidas. Embora o projeto tenha uma estrutura inicial, o mesmo foi ajustado conforme as necessidades apresentadas pelos participantes. No estudo de caso, o investigador não apenas descobre o conhecimento, mas o constrói em colaboração com os demais envolvidos.

Com objetivo de utilizar a triangulação de dados para a análise dos dados, as técnicas de recolha passaram por entrevistas, grelhas de observação e questionários estruturados com escala de Likert.

As entrevistas semi-estruturadas com as psicólogas serviram para obter informações detalhadas e aprofundadas sobre cada uma das crianças. Este tipo de entrevista combina perguntas predefinidas com o objetivo de obter a informação detalhada da história de cada uma das crianças. Assim, permite compreender melhor as perspectivas, experiências e conhecimentos dos profissionais, o que ajuda a identificar padrões, desafios e oportunidades.

A observação participante acontece quando o investigador observa num contexto onde também participa e interage com os intervenientes. Por fim, foram enviados às famílias um questionário, face as crianças, para compreender o seu desenvolvimento socioemocional, antes e após a aplicação do programa. A observação participante envolve o contato direto, frequente e prolongado do pesquisador com os participantes nos contextos, com o próprio pesquisador atuando como instrumento de pesquisa, sendo por isso uma observação dinâmica e envolvente (Correia, 1999). Segundo Correia (1999), na observação participante, o observador atua como o principal instrumento de estudo, o que representa uma vantagem significativa, pois permite recolher dados ricos e detalhados através da observação direta em contextos naturais. Isso possibilita compreender os conceitos utilizados no cotidiano, já que o pesquisador se familiariza com a linguagem dos participantes. Neste sentido, utilizou-se a Grelha de Observação no início e no fim do grupo, para compreender possíveis alterações de comportamento de cada criança.

Questionários estruturados com escala de Likert são usados para medir atitudes, opiniões ou percepções de forma quantitativa. Cada pergunta é acompanhada por uma escala (neste caso, de 1 a 5) que permite aos participantes expressarem o grau de concordância ou discordância. Este formato facilita a análise estatística dos dados, ajudando a identificar tendências, padrões e variações nas respostas, sendo útil em investigações que precisam de resultados objetivos e comparáveis.

A análise de dados numa investigação qualitativa envolve examinar um conjunto de informações, com o objetivo de identificar as partes constituintes, entender as suas interrelações e compreender como essas partes se conectam num todo (Gómez et al., 1999). Assim, a análise e interpretação dos dados recolhidos são tão essenciais quanto a sua própria recolha, tanto em investigações no âmbito educativo, quanto em outras áreas científicas.

Dada a natureza qualitativa das técnicas de recolha de dados, a análise de conteúdo foi escolhida como a principal abordagem nesta investigação. A opção por uma abordagem mais descritiva e interpretativa foi motivada pela natureza de uma investigação de estudo de caso e pelo número reduzido de participantes evitando, assim, a utilização de dados quantitativos que neste caso não proporcionariam generalizações estatisticamente válidas (Yin, 2015).

De forma a assegurar a validade dos resultados, foi utilizada a triangulação de dados, combinando informações obtidas de diferentes fontes e métodos, anteriormente descritos. As entrevistas com os psicólogos, foram complementadas por observações diretas e o questionário aos pais. Este cruzamento de dados, permitiu verificar a consistência das informações, assim como identificar padrões comuns, aumentando a confiabilidade (Yin, 2015). Segundo Yin (2015), a triangulação, permite também uma compreensão mais profunda do fenómeno, uma vez que, se integram múltiplas perspetivas, enriquecendo assim a análise qualitativa dos dados.

O presente estudo, tem como perguntas de partida: a) as crianças submetidas ao programa vão melhorar as suas competências de regulação emocional e as suas competências de comunicação; b) o observador participante terá uma perceção mais positiva da evolução das crianças face aos terapeutas.

Assim, este estudo tem como objetivos gerais: a) compreender a influência que a participação num programa socioemocional tem nas competências socioemocionais nas crianças. Para além disso, os objetivos específicos apresentam-se como: a) compreender em que medida as perceções dos pais e dos profissionais foram semelhantes ou não na influência

do programa nas competências socioemocionais das crianças; b) explorar quais as percepções dos profissionais no que se refere à evolução das competências socioemocionais das crianças; c) compreender como a criança lida com as emoções através do controlo dos impulsos, gestão do stress e perseverança.

Participantes

No presente estudo, foi utilizada uma amostra composta por seis crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos, do qual a maioria estava em acompanhamento psicológico. Os participantes eram maioritariamente do sexo masculino e apenas duas eram do sexo feminino. Tinham idades entre os 6 e os 9 anos de idade, sendo que 8 anos é a idade mais predominante, embora existisse uma criança com 9 anos e duas com 7 anos. ($M= 7.67$; $D.P.= 0.82$).

Participaram também, seis pais das respetivas crianças com idades compreendidas entre os 36 e os 48 ($M = 41.5$; $D.P. = 3.91$). De todos apenas um tinha o ensino secundário concluído, um a licenciatura, três mestrado e um com pós-graduação.

Para a concretização do estudo, também foram entrevistados três psicólogos. Quanto aos psicólogos, todos têm habilitações académicas pelo menos de mestrado. Estes profissionais trabalham onde decorreu este estudo, sendo os mesmos que fizeram encaminharam das crianças para o grupo de desenvolvimento.

Instrumentos de Recolha de Dados

Um dos traços mais distintivos dos estudos de caso é a utilização de múltiplas fontes e métodos de recolha de dados e, segundo Ying (2001) “enfrenta uma situação tecnicamente única que haverá muito mais variáveis de interessente (...) e como resultado baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em formato de triângulo”. No

caso concreto e dada a natureza da questão de investigação, as fontes de dados foram: questionário sociodemográfico; questionário realizado os pais via online o *Home & Community Social Behavior Scales (HCSBS) – Escala A: competências sociais*, entrevistas aos terapeutas das crianças, observação-participante e diários de bordo.

O Emocionário

O *Emocionário* realiza-se numa clínica localizado no grande Porto mais concretamente na Foz Do Douro e segundo Fernandes (1987) “Trata-se de uma área não muito densamente ocupada por uma população cuja situação socioeconómica média se encontra acima da maioria dos portuenses (...) As condições de habitabilidade são em regra boas” desta forma, a maioria da população que procura os serviços da clínica são - na sua maioria - residente do grande Porto, apresentando um nível socioeconómico médio-alto.

O *Emocionário* é um grupo de desenvolvimento socioemocional destinado a crianças entre 6 e 9 anos. O programa inclui nove sessões de uma hora, realizadas semanalmente, sendo que a última sessão é aberta à participação de pais e irmãos para promover uma sessão familiar. Como especialistas, estiveram presentes uma psicóloga da área de educação, uma estagiária profissional também da área da educação e uma estagiária curricular de psicologia escolar e da educação, sempre com supervisão da diretora clínica.

A maioria das crianças que participam no *Emocionário* são encaminhadas por psicólogos da própria clínica, reforçando a integração do grupo com os serviços de saúde mental da instituição, como referido anteriormente.

O programa *Emocionário*, deu início a 2 de fevereiro de 2024, a última sessão com as crianças realizou-se a 22 de março e deu por concluído o grupo a 5 de abril do mesmo ano, numa última sessão com as famílias. As sessões foram planeadas antes do início do *Emocionário* de forma a ser possível atingir os objetivos anteriormente mencionados. Em todas as sessões, existiram momentos semelhantes entre elas. Inicialmente, existiu um momento de acolhimento, no qual as crianças entravam para a sala e se sentavam. De seguida, com o

objetivo de explorar as emoções, com o auxílio do Planisfério das Emoções e com papel cenário, estavam desenhados cinco continentes com diferentes cores, nomeadamente as cores das emoções (amarelo, verde, vermelho, preto e azul). É explicado que cada continente é uma emoção e que no início de todas as nossas sessões, num *post-it*, eles vão escrever algo que aconteceu durante toda a semana e colocar no continente da emoção que sentiram. Depois de cada criança colar o seu *post-it*, por iniciativa própria, pode partilhar com o grupo o momento em que sentiu essa emoção. Esta atividade tem como objetivo as crianças entenderem que durante a semana sentimos várias emoções e que todas estas são válidas, ao mesmo tempo, vão construindo uma relação grupal. Por fim todas as sessões, terminavam com um relaxamento. No Anexo B, está presente um exemplo de uma das sessões.

Os objetivos de cada sessão foram variados: na primeira sessão tinha como objetivo, a apresentação ao grupo e autoconhecimento através da realização do “O Meu Retrato”. Realizaram o “Macaquinho das Emoções” e, por fim, as regras são definidas em grupo, e terminaram com um relaxamento progressivo. A sessão dois, foi a exploração das emoções utilizando um “Planisfério”, onde registaram os sentimentos da semana. Atividades de comunicação não-verbal é uma dinâmica com balões que ajuda a fortalecer as relações interpessoais. Ao nível do relaxamento foi em pares, “costas com costas”. Já na terceira sessão, o foco foi trabalhar a autorregulação e autoestima, com a criação de super-heróis para cada criança ser capaz de reconhecer as suas qualidades. Sendo que, o relaxamento inclui exercícios de gratidão. Na quarta sessão, continuou-se a explorar as emoções e o autoconhecimento através de uma silhueta com o tamanho de cada criança, no qual tinham de escrever na cabeça as suas principais características (e.g. simpático, organizado), no coração, as suas principais emoções (e.g. alegria, medo); na mão direita o que são bons a fazer (e.g. jogar futebol, no jogo da memória) e na mão esquerda o que têm mais dificuldade em fazer (e.g. ginástica, teatro). A sessão termina com um abraço simbólico. Na sessão seguinte, realizou-se o “Teatro das

Emoções” que permite a expressão e identificação emocional. De seguida, a atividade “cinco continentes, cinco cantos”, ajudou a explorar sentimentos em diferentes cenários. O relaxamento, foi através da bola da respiração. Na sessão seis, realizaram o jogo de mímica para representar emoções, seguido por perguntas para promover a empatia. O relaxamento “Viagem pelo corpo” utilizou-se de forma a proporcionar uma perceção sensorial. Na sessão sete, duplas representam dilemas emocionais criando soluções através de *role-play*. Encerrou-se a sessão com desejos sob um "céu de estrelas" projetado. Na última sessão só com crianças, utilizou-se a “Mala das Regulação Emocional” com o objetivo de compreenderem, individualmente as melhores estratégias para a sua autorregulação. Encerrou-se esta sessão com elogios entre colegas para fortalecer a autoestima. Na última sessão, estiveram presentes as famílias juntamente com as crianças, no qual, foi pedido aos pais para trazerem uma carta para lerem aos filhos. Despedimo-nos deste grupo, realizando a "Teia”, em que, cada familiar e criança relatavam qual foi o maior avanço das mesmas, assim como, os aspetos positivos e negativos do grupo. Na tabela 1 está presente um quadro resumo dos objetivos e sessões do *Emocionário*.

Tabela 1: Resumo *Emocionário*

Sessão	Objetivos	Atividades	Materiais
1	Apresentação e Coesão Grupal	Auto-Retrato; Criação de Regras; Macaquinho das Emoções; Relaxamento Progressivo; Passaporte	Papel cenário Marcadores das Passaporte

2	Exploração das Emoções Relação Interpessoal	Planisfério das Emoções; do Passaporte; Comunicar sem Falar; Balões das Emoções;	das Cadeiras, Partilha Balões Papel cenário
3	Auto-regulação Autoconhecimento	Caminho da Calma; Planisfério das Emoções; heróis e Superpoderes; Diário de Gratidão	Música de relaxamento Papel para desenhos
4	Autoestima Coesão Grupal	Planisfério das Emoções, Cabeça, Coração e Mãos; Abraço Simbólico	Papel cenário Marcadores
5	Reconhecimento Regulação Emocional	Planisfério das Emoções; das Emoções; Cinco Continentes, Cinco Cantos; Bola da Respiração	Cartões com Emoções Bola de respiração
6	Promoção do Reconhecimento Emocional	Planisfério das Emoções; Mímica	Cartas das emoções Vendas

	Relação Interpessoal	das Emoções; Viagem pelo Corpo
7	Resolução de Dilemas Coesão Grupal	Planisfério das Cartas dos dilemas Emoções; Dilemas; Projeto com Desejo às Estrelas estrelas
8	Autorregulação Autoestima	Planisfério das Mala para pintar Emoções; Mala da Música de Regulação relaxamento Emocional; Festinhas ao Ego
9	Fortalecer vínculos Reflexão sobre a experiência	Carta dos pais; A Corda Teia Música

Os objetivos gerais deste projeto incluem: introduzir ao desenvolvimento socioemocional, proporcionando às crianças as bases necessárias para entender e trabalhar as suas emoções. Em segundo lugar, o projeto procura promover estratégias de identificação e regulação emocional, ajudando as crianças a reconhecer e gerenciar suas emoções de maneira saudável. Outro objetivo é incentivar o autoconhecimento, permitindo que os participantes reflitam sobre seus sentimentos, ações e pensamentos. Além disso, há um foco em potencializar o desenvolvimento da autoestima, incentivando práticas de autocuidado e valorização pessoal. Por fim, o *Emocionário* também visa estimular a empatia, a comunicação e o relacionamento, promovendo interações sociais saudáveis e construtivas entre as crianças e seus pares.

Já em relação aos objetivos específicos, definidos no *Emocionário* foram desenvolvidos dentro dos cinco principais domínios das competências socioemocionais. O primeiro está em

desenvolver a autoconsciência, focando no reconhecimento das emoções, pensamentos e como estes influenciam o comportamento. Isso inclui a compreensão de emoções, valores, objetivos, pontos fortes e limitações pessoais. Em segundo lugar, é essencial desenvolver a autorregulação, o que envolve a gestão eficaz de emoções, pensamentos e comportamentos em diversas situações, controlando impulsos, administrando o stress e perseverando diante de desafios para alcançar metas pessoais. Outro objetivo importante é desenvolver a consciência social, promovendo atitudes de autoestima, tolerância, respeito mútuo e empatia, além de implementar regras de convivência que contribuam para a formação de cidadãos livres e justos. O quarto objetivo é promover as capacidades relacionais, incentivando o estabelecimento e a manutenção de relações saudáveis e gratificantes com diferentes grupos e indivíduos, por meio de uma comunicação clara, escuta ativa e cooperação. Por fim, o projeto visa fomentar a tomada de decisão responsável, fornecendo atividades que ajudem as crianças a resolver problemas, confrontando diferentes pontos de vista e relações interpessoais. O objetivo é ajudar na tomada de decisões pessoais e sociais, avaliando as consequências de suas ações de forma realista, tanto para si quanto para os outros.

Questionário sociodemográfico

Neste questionário e com o objetivo de conhecer melhor quem irá participar no grupo, recolheram-se dados relativos as crianças e pais: idade, género, profissão e nível de escolaridade, presente no Anexo C.

Realizou-se, também, um questionário sociodemográfico para as psicólogas que acompanhavam anteriormente as crianças, presente no mesmo Anexo.

Home & Community Social Behavior Scales (HCSBS) – Escala A: competências sociais

Home & Community Social Behavior Scales (HCSBS) é um instrumento de avaliação por parte dos pais ou cuidadores (Alfonso. Et.al, 2007) relativamente ao comportamento social das crianças, presente no Anexo D.

A HCSBS, que é uma versão do SSBS-2, é composta por duas escalas: escala social (Escala A) e comportamento antissocial (Escala B), sendo que cada uma é composta por 32 itens (Hukkelberg & Ogden (2016).

No estudo de Merrell e Caldarella (1999, citado por Coldarci, 2005), com o objetivo de validar o HCSBS, apresentam resultados com valores elevados de consistência interna (.91 e .97) das escalas, a Escala A e a Escala B, respetivamente. Importa realçar ainda que, o instrumento, demonstrou uma elevada consistência interna com base no género, etnia e estatuto de risco.

Para o presente estudo, decidiu-se utilizar apenas a Escala A, uma vez que, se está a estudar os comportamentos sociais. A Escala A é composta por duas subescalas, uma referente às Relações com os Pares e outra referente à Autogestão (Hukkelberg & Ogden, 2016). Os comportamentos são classificados em função de uma escala de Likert de 5 pontos, variando de 1 (nunca) a 5 (frequentemente).

Grelha de Observação do Comportamento (GOC)

A Grelha de Observação do Comportamento (GOC), presente no Anexo E, é uma ferramenta usada em contextos educativos e psicológicos para registrar e analisar comportamentos observáveis de indivíduos, geralmente crianças, em diferentes situações, com critérios de presença, ausência e frequências destes comportamentos. A GOC procura comparar a evolução comportamental, no início, meio e fim da intervenção, sendo constituída por cinco domínios: aspetos somáticos, apresentação, comportamentos, desempenho nas tarefas, relação

e aspetos psicomotores. Embora a grelha seja composta por mais itens de observação, para o estudo presente, foi apenas pertinente utilizar uma parte da mesma.

Como é um instrumento baseado no critério do observador, este deve ser usado consistentemente, especialmente quando o objetivo é avaliar a evolução comportamental do indivíduo. A GOC não requer material específico ou padronizado para sua administração. Pode ser aplicada independentemente da idade ou condição biopsicossocial do indivíduo.

Entrevistas Semiestruturada para os Psicólogos

Para o presente estudo, foi elaborado um guião de entrevista com base nos objetivos do do Emocionário, que foi aplicado às psicólogas que acompanhavam as crianças. As psicólogas têm todas a especialidade em psicologia da educação, e orientavam as crianças antes do programa, tendo nesse âmbito sugerido a participação das mesmas no *Emocionário*. O guião de entrevista para além de ter permitido uma preparação prévia do modo de condução da entrevista, permitiu uma análise de conteúdo detalhada, facilitada pela categorização dos dados recolhidos (Anexo H). O guião baseou-se em questões referentes ao desenvolvimento socioemocional das crianças, com enfoque na autoestima, comportamento social, autorregulação e autoconhecimento. Este momento foi fundamental, uma vez que, através das informações das psicólogas, foi possível aceder à história da criança e aos motivos que fizeram a psicóloga incentivar a presença da mesma no grupo. Desta forma, foi possível ajustar as sessões de acordo com as necessidades de cada criança

Procedimentos

No dia 2 de fevereiro foi dado aos pais um consentimento informado, presente no Anexo G, a explicar todo o estudo presente, garantido o anonimato e autorização para as crianças participarem no estudo. Estes foram informados que existiria um questionário antes e após a

dinamização do programa, sendo lembrados na sessão de boas vindas, assim como na última sessão, a sessão com as famílias. Os testes foram aplicados aos pais de forma online, sendo que, o primeiro tiveram acesso ao link na data de início (2 de fevereiro) e esteve disponível durante 7 dias (até 8 de fevereiro). Já o segundo, o link foi enviado após a última sessão só com crianças (22 de março) e esteve disponível até dia 5 de abril.

Para a análise dos dados, seguiram-se diversas etapas fundamentais. Inicialmente, as entrevistas aos psicólogos foram gravadas e transcritas na íntegra, assegurando a fidelidade das informações, presente no Anexo F. A primeira entrevista aos psicólogos, foi realizada na semana de 5 a 9 de fevereiro de 2024, sendo que, a segunda foi de 15 a 19 de abril, de forma a que estes conseguissem ter mais do que uma consulta com a criança. Em seguida, procedeu-se à leitura minuciosa das transições, com o objetivo de identificar as questões abordadas anteriormente.

No que se refere aos questionários para os pais, o método foi semelhante, na medida em que se realizou uma leitura detalhada dos questionários, com o propósito de identificar as questões previamente discutidas. O mesmo se aplica à grelha de observação e diários de bordo, que constavam na observação-participante.

Relativamente à grelha de observação, foi realizada em dois momentos: na segunda sessão (09 de fevereiro de 2024) e na penúltima sessão (22 de março de 2024). Optou-se por não realizar no último dia, uma vez que, a última sessão é com a família das crianças.

Além disso, utilizou-se a triangulação, cruzando dados provenientes de diferentes fontes e métodos, como entrevistas, observações e questionários, para aumentar a validade dos resultados. Por fim, os temas identificados foram discutidos à luz da literatura existente e dos objetivos do estudo, destacando as implicações teóricas e práticas.

Apresentação de Resultados

Para apresentar os resultados recolhidos no presente estudo, optou-se pela apresentação dos resultados de cada instrumento de recolha de dados, por cada criança participante. De modo a salvaguardar o anonimato e a confidencialidade, utilizar-se-á apenas a inicial do nome da criança.

O D foi descrito pela psicóloga na entrevista inicial como tendo muita vontade de se relacionar, mas com pouca empatia. Estava muito centrada nas suas próprias emoções e brincadeiras, com dificuldade em conectar-se ou ajustar-se aos outros. Nas interações sociais, apresentava comportamentos obsessivos, focando-se nas suas ideias e mostrando pouca capacidade de negociação. O autoconhecimento sobre as suas emoções era limitado, e expressava-se de forma pouco emocional. No entanto, não apresentava problemas de autoestima, e as suas competências de comunicação verbal eram excelentes.

No pós-teste, foi observada uma evolução no que se refere às competências socioemocionais, principalmente na interação social com outras crianças. O D passou a valorizar mais a opinião dos outros e foi capaz de ceder em algumas brincadeiras, mostrando uma melhoria na empatia, apesar de ainda necessitar de mais trabalho nesta área. Em termos de autoconhecimento, houve uma evolução na capacidade de reconhecer e partilhar emoções, embora continue a ser um ponto a ser desenvolvido. A criança mantém ótimas competências de comunicação verbal, e não houve mudanças na autoestima, que continuou positiva. No entanto, ainda lida com frustração com alguma dificuldade e não recebe muito feedback negativo, o que torna difícil avaliar como lida com críticas.

De forma geral, o progresso foi notável nas áreas de interação social, empatia e partilha emocional. A criança passou a reconhecer melhor as emoções e a dar espaço para as necessidades dos outros nas brincadeiras, algo que, segundo a psicóloga, não fazia antes do programa. Apesar da evolução, ainda há desafios a enfrentar, como a gestão da frustração e o

aprofundamento do autoconhecimento. Contudo, a autoestima continua estável e a comunicação verbal mantém-se como um ponto forte.

Observou-se mudanças em várias áreas socioemocionais, principalmente na interação com os outros e no reconhecimento das suas próprias emoções, mas ainda precisa de trabalho contínuo para melhorar em áreas como empatia e frustração. Os resumos das entrevistas poderão ser consultados nas tabelas 2 e 3.

Tabela 2: Resumo Entrevista Pré-teste Criança D

Entrevista Pré-teste	Respostas Psicóloga
Como descreve as competências socioemocionais da criança?	É uma criança com muita vontade de relação, no entanto, com pouca empatia, portanto muito centrado nas suas emoções, nas suas brincadeiras e com pouca capacidade em ir ao encontro do outro.
Na sua percepção, como é a autoestima da criança e que evidências tem disso?	Uma vez que só tive duas consultas com ele, antes de iniciar o grupo, tenho um pouco de dificuldade em dizer isso, no entanto, não noto que haja questões relacionadas à autoestima.
Quais desafios emocionais a criança enfrentava antes de iniciar o programa e como isso se refletia no seu comportamento?	Esta falta de capacidade em estar na relação com o outro, pelas questões da empatia. Alguns comportamentos mais obsessivos, nas suas ideias e brincadeiras, existindo pouca capacidade em negociar na relação com o outro

De que forma é que a criança lida com o feedback construtivo e com as críticas?	Não consigo responder a isso, mas posso afirmar que ele é muito competente academicamente e por isso é muito validado na escola por isso. Por isso e segundo também os pais, ele não recebe muito feedback negativo dos outros.
Como é que a criança expressa as suas emoções?	Pouco expressivo
Enquanto profissional, quais são as suas principais expectativas para esta intervenção?	Ser mais capaz de identificar as suas próprias emoções e de as expressar, sendo capaz de as associar a vivências.

Tabela 3: Resumo Entrevista Pré-teste Criança D

Entrevista Pós-teste	Respostas Psicóloga
Como descreve a evolução das competências socioemocionais da criança depois do programa?	No D sentiu-se uma grande evolução ao nível social e na interação com as outras crianças.
Quais as mudanças específicas que tem sido observadas nas interações sociais da criança depois do programa?	O D conseguiu perceber a importância da opinião das outras crianças, começando por ceder as suas brincadeiras.

Quais desafios emocionais a criança enfrentava no início do programa e houve melhorias notáveis ao longo do tempo? A empatia do D face ao outro evoluiu, embora ainda exista muito trabalho neste sentido.

De que forma a criança expressa, após o programa, as suas emoções? Consegue partilhar com mais facilidade o que sente, embora ainda têm dificuldade em reconhecer.

Na sua opinião, como é que a participação alterou o comportamento socio e emocional da criança? O D teve melhorias significativas no que se refere à relação com o outro. Reconhece mais facilmente as suas emoções e é capaz de as partilhar.

Ainda em relação ao D, os dados recolhidos com a grelha de observação, demonstram que numa fase inicial, o D mostrou-se ansioso, cooperante e ativo, com adesão voluntária às atividades. Mantinha a atenção entre 5 a 15 minutos, embora fosse impulsivo ao iniciar tarefas antes de ouvir todas as instruções. Demonstrou algum esforço em várias situações, boa motivação, com sugestões pertinentes e envolvimento nas atividades. Mostrou alegria e desejo de exploração, respeitando as regras até ao final da atividade. Tolerava bem o insucesso quando estava sozinho, imitava as estratégias dos colegas, interagia com todos os parceiros de jogo e realizava parcerias espontaneamente.

No final do programa, a criança continua ansiosa, mas agora com sinais de distração. A adesão permanece voluntária, mas houve uma queda na atenção, necessitando de repetição constante de instruções. A persistência e motivação mantiveram-se estáveis, com a criança a dar sugestões e a esforçar-se em algumas situações. No entanto, mostrou preferência por brincadeiras livres e teve mais dificuldade em respeitar as regras. A tolerância à frustração

diminuiu, não lidando bem com o insucesso. Desenvolve estratégias próprias, mas são pouco eficazes. A interação com os colegas e a iniciativa de realizar parcerias espontâneas permaneceram inalteradas.

Apesar de manter a motivação, interação social e iniciativa, houve uma regressão significativa na atenção, no respeito pelas regras e na tolerância à frustração. O D também apresentou maior distração e menos eficácia nas suas estratégias, enquanto a atitude geral face às tarefas estruturadas se deteriorou. Os resumos dos dados recolhidos pela grelha de observação poderão ser consultados no Anexo I.

Quanto aos dados recolhido pelo questionário aos pais, estes referem que o D apresentava dificuldades significativas em cooperar com colegas, entender as suas necessidades e manter a calma quando surgiam problemas. Tinha dificuldades em interagir com uma grande variedade de colegas e demonstrava sensibilidade aos sentimentos dos outros. O autocontrolo e a expressão das emoções eram pouco frequentes. Após o teste, houve uma alteração clara em várias áreas. A criança passou a compreender melhor os problemas e necessidades dos colegas e conseguiu manter a calma mais vezes quando surgiam problemas. Embora ainda interaja algumas vezes com uma grande variedade de colegas, houve um ligeiro aumento nesse comportamento. Também começou a controlar o temperamento com mais frequência e a expressar suas opiniões e necessidades de forma mais relevantes. O autocontrolo também mostrou um progresso positivo. Em resumo, houve uma evolução positiva no comportamento, especialmente em termos de autocontrolo, expressão de necessidades e controlo do temperamento, apesar de ainda haver espaço para melhorar a sensibilidade e a interação com os outros. Os dados recolhidos pela escala A poderão ser consultados Anexo J.

Quanto à criança F, no pré-teste, a psicóloga descreve F como uma criança socialmente capaz, mas com dificuldades em reconhecer e expressar suas emoções. Embora não apresente desregulação emocional, parece bloquear suas emoções para evitar perder o controlo. F tem

um bom grupo de amigos e não é conflituosa, mas demonstra dificuldades em interagir, numa fase inicial, com pessoas novas. A sua autoestima é vulnerável, pois evita atividades em que se sente menos capaz, fugindo de possíveis erros. A maior dificuldade emocional de F era entender e compartilhar os seus sentimentos, especialmente em situações de frustração, que tendia a ignorar. Apesar de parecer aceitar feedback construtivo, mostrava fragilidade e tristeza. A sua expressão emocional era limitada e frequentemente disfarçada através da brincadeira, com um baixo grau de autoconhecimento em relação às suas emoções.

No pós-teste, após o programa *Emocionário*, foram observadas alterações positivas, segundo a psicóloga, especialmente na capacidade de F de reconhecer e compartilhar as suas emoções. Embora a psicóloga não tenha percebido grandes mudanças em consulta, os pais relataram uma maior abertura social. F agora enfrenta melhor as suas dificuldades, demonstrando uma maior aptidão para compreender e compartilhar as suas emoções, ainda que haja espaço para um maior progresso. F também lida de maneira mais positiva com sentimentos complexos, como a frustração, e com feedback construtivo, embora ainda enfrente algumas dificuldades. Em termos de expressão emocional, F tornou-se mais consciente do que sente e comunica isso de maneira mais eficaz. O seu autoconhecimento também evoluiu, com um melhor entendimento de suas emoções e necessidades. Os resumos das entrevistas poderão ser consultados nas tabelas 4 e 5.

Tabela 4: Resumo Entrevista Pré-teste Criança F

Entrevista Pré-teste	Respostas Psicóloga
----------------------	---------------------

Como descreve as competências socioemocionais da criança? A F é uma criança capaz na sua relação com o outro, mas revela menor capacidade consigo própria, ou seja, reconhecer o que está a sentir e poder partilhar o que sente para ser capaz de se regular. Não apresenta desregulação emocional, mas também permite-se sentir pouco, ou seja, quando a emoção vem, talvez exista aqui um bloqueio de forma a não chegar à desregulação

Que comportamentos específicos relacionados com as interações sociais apresenta a criança no momento atual? A F não é uma criança conflituosa, tem um bom núcleo de amigos. Tem preferência por conviver com amigos que já conhece, revelando aqui alguma dificuldade na interação com novas pessoas numa fase inicial, no entanto, depois desbloqueia e é capaz de se relacionar e de permanecer na relação.

De que forma é que a criança lida com o feedback construtivo e com as críticas? F embora pareça que liga positivamente com o feedback construtivo, esta demonstra fragilidade e até de certa forma tristeza.

Enquanto profissional, quais são as suas principais expectativas para esta intervenção? Que a F consiga reconhecer melhor as suas emoções, de forma a conseguir arranjar estratégia para se conseguir regular positivamente.

Tabela 5: Resumo Entrevista Pré-teste Criança F

Entrevista Pré-teste	Respostas Psicóloga
Como descreve a evolução das competências socioemocionais da criança depois do programa?	A F está mais capaz de reconhecer as suas emoções, assim como de as partilhar com o outro.
Quais as mudanças específicas que tem sido observadas nas interações sociais da criança depois do programa?	Em contexto de consulta não se observaram grande evoluções, no entanto, segundo os pais, existe uma maior abertura por parte da F na relação com o outro.
De que forma a criança expressa, após o programa, as suas emoções?	De forma mais positiva e mais consciente daquilo que está a sentir. A F consegue partilhar melhor as suas emoções assim como as compreender.
Na sua opinião, como é que a participação alterou o comportamento socio e emocional da criança?	A F é agora mais capaz de comunicar com o outro e se conseguir expressar o que sente.

Ainda em relação à F, a grelha de observação demonstra que, no pré-teste, F apresentava uma postura cooperante e ativa, mas sua adesão às atividades era feita com estímulo externo. Após o programa, essa adesão passou a ser voluntária, o que indica uma maior autonomia e motivação intrínseca. Ao longo do programa, F manteve a atenção por mais de 15 minutos e não demonstrou impulsividade. No que diz respeito à persistência, F mostrava esforço em algumas situações no pré-teste, mas no pós-teste passou a se esforçar em todas as tarefas, sem desistir, evidenciando uma evolução em sua capacidade de enfrentar desafios. A sua motivação

permaneceu alta, continuando a empenhar-se e dar sugestões, e a cumprir os objetivos em ambas as avaliações. O prazer lúdico também se manteve presente, com a diferença de que, no pós-teste, além de estar alegre, F demonstrou um desejo maior de exploração. As estratégias que desenvolveu permaneceram poucas, mas eficazes, e a interação com os pares continuou sendo positiva, com relações espontâneas ao longo do programa. Os resumos dos dados recolhidos pela grelha de observação poderão ser consultados no Anexo K.

Quanto aos dados recolhido pelo questionário aos pais de F, foi observada uma variação na frequência de comportamentos sociais e de autorregulação. A criança demonstrou comportamentos como cooperação com os pares, transição entre atividades, e cumprimento de tarefas sem ser lembrada, mas esses comportamentos não eram consistentes. Algumas vezes, ajudava os colegas, participava em atividades de grupo e conseguia manter a calma em situações problemáticas, embora nem sempre de forma frequente. Além disso, em termos de habilidades sociais, como a compreensão das necessidades dos outros e a aceitação de colegas, também foi registrado um desempenho irregular, com os comportamentos oscilando entre "não teve esse comportamento" e "teve o comportamento algumas vezes".

No pós-teste, após a participação no programa *Emocionário*, os mesmos comportamentos foram avaliados novamente. A criança apresentou uma maior frequência em comportamentos positivos, como o cumprimento de regras, a capacidade de liderança, e a interação social. Assim como, questões de controlo do temperamento e autocontrolo também demonstraram alterações. A criança mostrou-se mais capaz em ajudar os colegas, participou mais ativamente em atividades de grupo e foi mais capaz de lidar com instruções e regras familiares. Os dados recolhidos pela escala A poderão ser consultados no Anexo L.

Relativamente à criança T, na perspetiva da psicóloga, apresentava dificuldades significativas a nível socioemocional, em particular uma ansiedade de separação relacionado com a separação dos pais. Durante cerca de dois anos, esteve em acompanhamento psicológico,

o que lhe permitiu desenvolver algumas competências de autoestima. Contudo, continuava a demonstrar fragilidades na gestão da frustração e da ansiedade, especialmente em situações de contrariedade. Nas interações sociais, tinha muita dificuldade em lidar com frustrações e contrariedades, mostrando uma grande necessidade de liderar e dominar o outro. Apesar de ter desenvolvido boas competências de autoestima durante o processo terapêutico, ainda necessitava de trabalhar nesse aspeto. As emoções complexas, como a frustração, eram geridas através do controlo sobre o outro e, quando contrariado, reagia com amuos. Também revelava dificuldades em lidar com críticas e feedback construtivo, reagindo de forma negativa. Nas situações de conflito, sentia uma grande necessidade de dominar e tinha dificuldade em aceitar derrotas. No que diz respeito à expressão emocional, o T procurava o contacto físico, mas de forma descompensada. A nível da comunicação verbal, apresentou melhorias desde o início do processo, mas ainda usava muito a comunicação não verbal, nomeadamente o toque físico para suprir as suas necessidades afetivas. O seu autoconhecimento sobre as emoções e necessidades evoluiu ao longo do processo terapêutico, mas ainda precisava de aprender a entregar-se ao outro. As expectativas para a intervenção eram de que o T pudesse conhecer outras crianças com desafios semelhantes, e que o programa lhe desse espaço para falhar, permitindo-lhe melhorar as suas interações sociais.

Após o programa, verificaram-se mudanças nas competências socioemocionais do T. Segundo a psicóloga, revela agora maior capacidade para ouvir o outro e para lidar com as suas frustrações. Ao nível das interações sociais, houve um progresso ao nível da empatia: embora por vezes ainda tente dominar os outros e as brincadeiras, está mais capaz de ouvir e de ceder às necessidades das outras crianças. No que toca à autoestima, não se sentiram grandes diferenças. Contudo, registaram-se melhorias claras na forma como o T lida com a frustração e na relação com os outros, que evoluiu de forma significativa. A sua capacidade para gerir sentimentos mais complexos, como a frustração, melhorou, embora ainda exista um longo

caminho a percorrer. Relativamente à gestão de críticas e feedback construtivo, houve uma grande evolução, segundo a psicóloga. O T que antes reagia muito mal, lida agora de forma mais positiva com o feedback. Nas situações de conflito, a sua necessidade de dominar foi-se ajustando, sobretudo no contexto de grupo. A nível emocional, continua a procurar o contacto físico para expressar afeto, mas de forma mais equilibrada.

A comunicação verbal do T também evoluiu, sendo agora mais competente, e, apesar de continuar a utilizar o toque físico como parte da comunicação, há melhorias no seu uso. Nas tabelas 6 e 7, está presente um resumo das entrevistas.

Tabela 6: Resumo Entrevista Pré-teste Criança T

Entrevista Pré-teste	Respostas Psicóloga
Como descreve as competências socioemocionais da criança?	O T tem uma ansiedade estruturada de separação e formação de vinculação. Teve em acompanhamento cerca de 2 anos, por causa da separação dos pais.
Que comportamentos específicos relacionados com as interações sociais apresenta a criança no momento atual?	Tem muita dificuldade em gerir as suas frustrações e contrariedades. Muita necessidade de ser ele a liderar e dominar, tanto a ele como ao outro.
Quais desafios emocionais a criança enfrentava antes de iniciar o programa e como isso se refletia no seu comportamento?	Fragilidades na gestão da frustração; na interação com o outro quando é contrariado; gestão da ansiedade

Como é que a criança lidava com situações de conflito?	Necessidade de dominar a situação – Tem dificuldade em perder
Enquanto profissional, quais são as suas principais expectativas para esta intervenção?	Conhecer outros pares semelhantes a ele; dar espaço para ele falhar e relacionar-se com o outro.

Tabela 7: Resumo Entrevista Pós-teste Criança T

Entrevista Pós-teste	Respostas Psicóloga
Como descreve a evolução das competências socioemocionais da criança depois do programa?	A T está mais capaz de ouvir o outro, assim como de lidar com as suas frustrações.
Quais as mudanças específicas que tem sido observadas nas interações sociais da criança depois do programa?	Ao nível da empatia, sendo que, embora por vezes ainda queira dominar o outro e as brincadeiras, já é mais capaz de o ouvir e de ceder às necessidades da outra criança.
Quais desafios emocionais a criança enfrentava no início do programa e houve melhorias notáveis ao longo do tempo?	Consegue lidar melhor agora com a frustração. Ao nível da relação com o outro, sente-se também melhorias significativas.
Na sua opinião, como é que a participação alterou o comportamento socio e emocional da criança?	Uma vez que, no grupo existiam várias crianças com a necessidade de dominar, o T conseguiu ter melhorias significativas neste aspeto,

percebendo o lado do outro, sem a necessidade de se frustrar.

Ainda em relação a T, a grelha de observação demonstra, no pré-teste, T apresentava-se distraído e ativo, mas participava voluntariamente nas atividades. Conseguia manter a atenção por mais de 15 minutos, embora demonstrasse impulsividade, iniciando as tarefas antes de ouvir todas as instruções. Apesar disso, mostrava-se persistente, esforçando-se em todas as tarefas e sem desistir. O T revelava uma boa motivação, estava empenhado, dava sugestões e conseguia cumprir os objetivos estabelecidos. Em termos de prazer lúdico, o T tinha desejo de exploração, embora mostrasse alguma apatia, preferindo atividades de grupo. Quanto ao respeito pelas regras, cumpria-as apenas parcialmente. Demonstrava autonomia moderada e tolerava o insucesso, mas apenas quando estava acompanhado. No que diz respeito a estratégias, desenvolvia poucas, mas eficazes. A sua interação social era positiva, interagindo com todos os parceiros de jogo e iniciando parcerias de forma espontânea.

No pós-teste, observou-se uma alteração na postura do T, que se tornara mais ansioso, mas continuava motivado e ativo. A adesão às atividades manteve-se voluntária, mas a capacidade de atenção reduziu-se para 5 a 15 minutos. A impulsividade também mudou de forma, passando a manifestar-se através de uma verbalização constante durante as instruções. No entanto, o T manteve a sua persistência, continuando a esforçar-se e a não desistir das tarefas. A motivação permaneceu alta, com o F a continuar empenhado e a dar sugestões, cumprindo os seus objetivos. No que diz respeito ao prazer lúdico, o T tornou-se mais alegre e mantinha o desejo de exploração, preferindo sempre jogos coletivos. Quanto ao respeito pelas regras, houve uma alteração, passando a cumpri-las até ao final das atividades. A nível de estratégias, passou a imitar as dos colegas em vez de desenvolver as suas próprias. Em termos

de interações sociais, o T continuou a interagir com todos os parceiros de jogo e a iniciar parcerias de forma espontânea. Os resumos dos dados recolhidos pela grelha de observação poderão ser consultados no Anexo M.

Face à perspetiva dos pais, no pré-teste, o T demonstrava algumas capacidades socioemocionais, mas havia áreas que necessitavam de desenvolvimento. O T compreendia os problemas e necessidades dos seus pares algumas vezes, mas ainda não conseguia manter-se calmo de forma consistente em situações de conflito, também demonstrando esse comportamento apenas algumas vezes. Embora ocasionalmente convidasse os seus pares a participar nas atividades em que estava envolvido, era algo que fazia com pouca frequência. Em contraste, aceitava muito frequentemente os seus pares, mostrando um comportamento inclusivo e cooperativo. Contudo, completava as suas obrigações de forma independente apenas algumas vezes, sugerindo uma necessidade de maior autonomia. As suas capacidades de liderança e a adaptação a regras em diferentes contextos também eram limitadas, sendo comportamentos que surgiam raramente. O T mostrava dificuldade em elogiar os sucessos dos outros, bem como em exprimir as suas opiniões, necessidades e desejos de forma adequada, ambos comportamentos observados poucas vezes.

No pós-teste, observou-se uma alteração em várias destas áreas. O T continuou a demonstrar a capacidade de compreender os problemas e necessidades dos seus pares algumas vezes e a manter-se calmo em situações problemáticas com a mesma frequência. No entanto, houve uma alteração no que se refere à predisposição para convidar os seus pares a participar nas atividades, comportamento que passou a exibir muito frequentemente. A aceitação dos seus pares manteve-se como um comportamento frequente e consistente. Em relação à independência nas suas obrigações, o T ainda completava as suas tarefas sozinho apenas algumas vezes, o que sugere que essa área ainda precisa de ser trabalhada. No entanto, a capacidade de controlar o seu temperamento melhorou, passando a ser observada algumas

vezes, um progresso em relação ao pré-teste. As suas capacidades de liderança e a capacidade de ajustar-se a diferentes regras em contextos variados também registaram mudanças, passando a ser observadas bastantes vezes. O T também passou a elogiar os sucessos dos outros com maior frequência, apesar de este comportamento ainda surgir apenas algumas vezes. Uma das mudanças mais notáveis foi na forma como o T expressa as suas opiniões, necessidades e desejos. No pós-teste, passou a exibir este comportamento bastantes vezes, mostrando uma maior capacidade de comunicação assertiva. Os dados recolhidos poderão ser consultados no Anexo N.

Relativamente à criança I, foi descrito pela psicóloga como uma criança muito afetiva, mas com dificuldades significativas de foco e autorregulação. Apresentava muita energia, que frequentemente se transformava em agressividade, especialmente no ambiente escolar, durante os recreios. A sua autoestima era considerada frágil, e apesar de alguns avanços devido ao trabalho socioemocional e à terapia ocupacional, ainda havia desafios a enfrentar, como a autorregulação e a perceção sobre si mesmo. I lidava com sentimentos complexos, como a frustração, através de irritabilidade, descontrolo e agressividade, e os pais relatavam "birras prolongadas" quando era contrariado. Embora tivesse começado a melhorar na forma de lidar com feedbacks e críticas, ainda tinha dificuldade em expressar emoções de maneira adequada, canalizando-as de forma muito física e intensa. O autoconhecimento de I em relação às suas emoções e necessidades era considerado baixo.

Após o programa, no pós-teste, observou-se uma mudança nas competências socioemocionais de I. Passou a reconhecer mais facilmente as suas emoções e a partilhá-las, demonstrando uma alteração no que se refere à autorregulação. As suas interações sociais também modificaram, e I mostrou-se mais capaz de compreender e interagir positivamente com os outros, demonstrando maior empatia. A autoestima de I também foi uma das áreas com alterações, tornando-o mais confiante e com maior capacidade de acreditar em si mesmo.

Embora ainda apresente alguma irritabilidade diante de sentimentos complexos, como a frustração, tornou-se mais apto a lidar com elogios e críticas. A sua capacidade de expressar emoções também mudou, passando a partilhar mais o que sente. O autoconhecimento de I também sofreu alterações, e este demonstrou uma maior compreensão das suas emoções e necessidades. Em termos de integração social, I está mais consciente do espaço dos outros e das formas adequadas de abordagem, embora ainda precise continuar a melhorar esse aspeto. Nas tabelas 8 e 9, está presente um resumo da entrevista com a psicóloga de I.

Tabela 8: Resumo Entrevista Pré-teste Criança I

Entrevista Pré-teste	Respostas Psicóloga
Como descreve as competências socioemocionais da criança?	É uma criança muito afetiva, com muita dificuldade de foco, com uma energia acima do que é esperado para a idade dele e tem bastante dificuldade nas questões autoregulatórias. Ainda assim, tem feito um trabalho muito positivo no sentido de conseguir autorregular-se.
De que forma a criança lidava com sentimentos mais complexos? como por exemplo a frustração?	Com irritabilidade e descontrolo. Agressividade e descompensação comportamental. Quando contrariado os pais diziam que este tinha “birras prolongadas”.
Como é que a criança expressa as suas emoções?	Muito canalizado com a sua energia, de forma muito ativa e física, procurava sempre isto de forma muito intensa.

Enquanto profissional, quais são as suas principais expectativas para esta intervenção?	Expressão emocional; Integração com os outros; criar empatia com o outro; dar mais espaço na relação com os outros; autoconhecimento
---	--

Tabela 9: Resumo Entrevista Pré-teste Criança I

Entrevista Pós-teste	Respostas Psicóloga
Como descreve a evolução das competências socioemocionais da criança depois do programa?	Reconhece mais facilmente as suas emoções assim como em partilha-las. É capaz de se regular melhor.
Quais as mudanças específicas que tem sido observadas nas interações sociais da criança depois do programa?	O I está mais capaz de interagir positivamente com o outro, entendendo a forma que este se sente.
De que forma a criança lida, após o programa, com o feedback construtivo e com as críticas?	Melhorias em lidar com os elogios, assim como as críticas.
De que forma a criança expressa, após o programa, as suas emoções?	Está cada vez mais capaz de partilhar o que sente, embora por vezes reaja de forma impulsiva.
Na sua opinião, como é que a participação alterou o comportamento socio e emocional da criança?	A integração com o outro, senti uma grande melhoria, assim como em compreender o

espaço do outro, embora ainda seja necessário melhorar esta parte.

Em relação a I, a grelha de observação, demonstra que, no pré-teste, apresentou-se ansioso e ativo, com adesão voluntária, mas com uma atenção limitada, focando apenas por 5 a 15 minutos. Mostrou impulsividade, iniciando as tarefas antes de receber todas as instruções, e demonstrou baixa persistência, desmotivando-se facilmente e acabando por desistir. No entanto, era empenhado e dava sugestões, conseguindo cumprir os objetivos propostos. Em termos de prazer lúdico, preferia brincadeiras livres e mostrava-se alegre. Respeitava parcialmente as regras e precisava de ajuda para realizar as atividades, demonstrando pouca autonomia. Sua tolerância à frustração era baixa, pois não conseguia lidar com o insucesso e, se errava, não tentava novamente. Nas interações sociais, I imitava as estratégias dos colegas, interagia com todos os parceiros de jogo e realizava parcerias de forma espontânea.

No pós-teste, I manteve a postura ansiosa e ativa, com uma atenção ainda limitada a 5 a 15 minutos. Continuava a iniciar as tarefas antes de receber todas as instruções, embora tivesse melhorado ligeiramente na persistência, esforçando-se em algumas situações, apesar de ainda desistir facilmente. A motivação permaneceu alta, com I empenhado e dando sugestões. Mostrou maior desejo de explorar e manteve-se alegre nas brincadeiras. O respeito pelas regras continuou parcial, e I ainda necessitava de ajuda, não mostrando grande autonomia. Uma melhoria foi observada na tolerância à frustração, especialmente quando estava sozinho, pois passou a tolerar melhor o insucesso. No entanto, continuava a imitar as estratégias dos colegas, mantendo as interações com todos os parceiros de jogo e realizando parcerias espontaneamente. No Anexo O, está presente o resumo da Grelha de observação de I.

Quanto ao questionário aplicado aos pais, no pré-teste, I foi descrito como uma criança com dificuldades de foco e autorregulação, com uma energia elevada que, muitas vezes, se transformava em agressividade no contexto escolar. No entanto, ainda demonstrava irritabilidade e descontrolo, especialmente quando confrontado com frustrações. O seu autoconhecimento era considerado baixo, e o principal foco da intervenção era melhorar a expressão emocional, a empatia e a integração com os outros.

No pós-teste, I demonstrou alterações nas suas competências socioemocionais, mostrando maior capacidade de reconhecer e partilhar as suas emoções. Apresentou maior empatia e compreensão do espaço do outro. A autoestima de I também teve alterações, tornando-o mais confiante. Embora a irritabilidade ainda estivesse presente em situações de frustração, mostrou avanços na autorregulação e na sua capacidade de lidar com críticas e elogios. Em termos de expressão emocional, tornou-se mais apto a partilhar o que sente, embora ocasionalmente reagisse de forma impulsiva. O autoconhecimento de I também sofreu alterações, e demonstrou uma maior capacidade de compreender as suas necessidades emocionais. No Anexo P está presente um resumo dos questionários dos pais.

Quanto à criança J, na entrevista inicial com a psicóloga, foi descrito como um “falso descontraído”, no entanto, capaz de reconhecer e nomear emoções, mas com dificuldades em verbalizar o que realmente está a sentir. Nas interações sociais, demonstrava uma grande necessidade de liderança e controlo, com dificuldade em se colocar no lugar dos outros. Em termos de autoestima, embora aparentasse confiança, havia sinais de insegurança subjacente. No que se refere a desafios emocionais, J tinha problemas em gerir frustrações, aceitar vulnerabilidades e lidar com sentimentos complexos, o que se refletia na sua enurese noturna. Ele não reagia bem a críticas e o conflito, embora estivesse presente na sua vida (como jogador de futebol), era tratado de maneira mais interna. As suas emoções eram expressas com dificuldade e, embora tivesse competências de comunicação, algumas emoções permaneciam

reprimidas, segundo a psicóloga. Quanto ao autoconhecimento, J demonstrava uma boa capacidade de se definir, mas ainda precisava melhorar na prática dessa compreensão emocional.

Após o programa, foram observadas alterações na capacidade de J em expressar suas emoções e na sua relação com os outros. Especificamente, a sua interação social evoluiu, apresentando mais empatia e uma maior abertura para se colocar no lugar do outro. No entanto, em termos de autoestima, não foram notadas mudanças de acordo com a psicóloga. Uma modificação clara para a psicóloga, foi na forma como J passou a lidar com a frustração e com feedbacks construtivos: conseguiu autorregular-se melhor e reagir positivamente às críticas, embora ainda haja espaço para melhorias. Na gestão de conflitos, J demonstrou maior entendimento dos seus sentimentos e desenvolveu estratégias para se autorregular de forma eficaz. Em termos de expressão emocional, apesar de melhorias, ainda enfrenta desafios. A sua comunicação verbal também sofreu alterações positivas, especialmente em falar sobre suas emoções, mas a dificuldade persiste. Quanto ao autoconhecimento, continua a ter uma boa percepção de si mesmo, mas precisa de mais experiência para aprofundar essa compreensão. Por fim, de acordo com a psicóloga, a participação no programa resultou num aumento de empatia e numa maior disponibilidade para aceitar sugestões e regular melhor as suas emoções. Nas tabelas 10 e 11, está um resumo da entrevista com a psicóloga

Tabela 10: Resumo Entrevista Pré-teste Criança J

Entrevista Pré-teste	Respostas Psicóloga
Como descreve as competências socioemocionais da criança?	O J caracterizo como o “falso descontraído”. Inicia as consultas por causa de uma enurese noturna, sendo um miúdo muito capaz

	academicamente; com muita capacidade em reconhecer emoções, de as nomear e de as identificar, mas nem sempre é capaz de verbalizar o que está a sentir.
Que comportamentos específicos relacionados com as interações sociais apresenta a criança no momento atual?	Muita necessidade de liderança, necessidade de ser ele a dominar as situações. Acho que ele precisa imenso de se colocar no lugar do outro.
De que forma a criança lidava com sentimentos mais complexos? como por exemplo a frustração?	Não reage muito bem.
Como é que a criança expressa as suas emoções?	Com dificuldade.
Enquanto profissional, quais são as suas principais expectativas para esta intervenção?	Outros mecanismos para expressar as suas emoções; empatia com o outro

Tabela 11: Resumo Psicóloga Pós-teste criança J

Entrevista Pós-teste	Respostas Psicóloga
Como descreve a evolução das competências socioemocionais da criança depois do programa?	Existiram melhorias no J de expressar as suas emoções, assim como na sua relação com o outro.

Quais as mudanças específicas que tem sido observadas nas interações sociais da criança depois do programa? Mudanças significativas na sua interação com outro, assim como uma maior empatia.

Quais desafios emocionais a criança enfrentava no início do programa e houve melhorias notáveis ao longo do tempo? Na forma de ver o outro e se de colocar perante o mesmo. O J compreendeu o seu lugar, assim como, a importância da opinião dos outros.

Existiram alterações na forma que a criança lidava com situações de conflito após o programa? O J consegue entender melhor aquilo que está a sentir e conseguiu encontrar estratégias que façam sentido para ele para se autorregular.

Na sua opinião, como é que a participação alterou o comportamento socio e emocional da criança? Maior facilidade em falar sobre as suas emoções, mas ainda com bastante dificuldade.

Quanto à grelha de observação, no início, J demonstrava uma postura cooperante, motivada e ativa. A sua adesão ao programa foi voluntária e ele conseguia manter a atenção por mais de 15 minutos sem sinais de impulsividade. Mostrou persistência, esforçando-se em todas as tarefas sem desistir, motivado, chegando a dar sugestões e a mostrar prazer ao participar. Respeitava todas as regras e era completamente autónomo, demonstrando uma boa tolerância à frustração e desenvolvendo estratégias eficazes para resolver as situações que surgiam. Nas interações, J interagia com todos os parceiros de jogo de forma espontânea e fazia parcerias facilmente.

Após o programa, J continuava cooperante, mas a sua adesão às atividades passou a depender de estímulo externo. A sua capacidade de atenção manteve-se acima dos 15 minutos

e ele não mostrou impulsividade. Embora se esforçasse nas tarefas, a sua motivação parecia menor, necessitando de estímulos para continuar. Ainda cumpria os objetivos, mas em termos de prazer, passou a preferir jogos coletivos e brincadeiras livres. Em contraste com o início, J mostrou alguma dependência de ajuda, revelando uma alteração na autonomia. No entanto, continuava a reagir de forma adequada à frustração e a desenvolver estratégias eficazes. Nas interações sociais, J passou a focar-se em interagir com uma criança específica, mas continuava a realizar parcerias espontaneamente. No Anexo Q está presente um resumo da grelha de observação de J.

Ainda J e face ao questionário realizado aos pais, numa fase inicial, a cooperação com os seus pares ocorria apenas "algumas vezes", mas após o programa, esse comportamento foi observado "bastantes vezes". O mesmo progresso foi visto na sua capacidade de transitar entre atividades, que inicialmente ocorria "algumas vezes" e, no final, passou a ser registrada com maior frequência. Em termos de autonomia, J completava as suas obrigações sem ser lembrado "algumas vezes" no início, mas após o programa passou a fazê-lo "bastantes vezes". Outro ponto de destaque é a sua disposição para ajudar os colegas, que aumentou de "algumas vezes" para "bastantes vezes", mostrando um maior envolvimento social. De acordo com os pais, a participação em atividades familiares e de grupo também modificou, de "algumas vezes" para "bastantes vezes". Houve ainda um avanço no autocontrolo da criança. Além disso, J passou a escutar e seguir instruções de adultos com mais frequência, demonstrando maior atenção e responsabilidade. As suas capacidades, antes admiradas "algumas vezes" pelos colegas, também passaram a ser reconhecidas "bastantes vezes", indicando um aumento no respeito e reconhecimento dos seus pares. Um resumo da entrevista aos pais, está no Anexo R.

Por fim, a criança G. Por este ter sido uma adesão voluntária ao grupo, sem estar a ser acompanhado pelo serviço de psicologia, a entrevista, anteriormente realizada aos psicólogos, foi realizada aos pais de G. Deste modo, antes do programa, os pais de G descreveram como

uma criança capaz de perceber suas próprias emoções, embora houvesse algumas dificuldades em expressá-las corretamente. Socialmente, ele pode criar boas relações e não apresenta problemas de autoestima. No entanto, enfrentou desafios emocionais na relação com o irmão mais novo, reagindo de forma impulsiva em situações de conflito. Lida bem com sentimentos complexos, como frustração, e aceitou críticas de forma positiva. As suas emoções eram expressas principalmente através da afeição e da comunicação, com boas competências verbais, e seu autoconhecimento era considerado médio. A expectativa dos pais para o programa era que ele desenvolvesse maior capacidade de autor

Após o programa, os pais notaram uma mudança na capacidade de G em se autorregular e comunicar os seus sentimentos. As interações sociais, especialmente com o irmão, melhoraram, com G capaz de reagir de forma menos impulsiva e demonstrando mais calma. Apesar disso, não houve mudanças na forma como lidava com sentimentos complexos, como frustração, que continuou semelhante ao que era antes do programa. G manteve a habilidade de aceitar críticas de forma positiva e passou a lidar melhor com os conflitos com o irmão, mostrando mais empatia. As suas competências de comunicação, tanto verbais quanto não verbais, continuaram boas, e o autoconhecimento aumentou, permitindo que ele expressasse melhor suas emoções. Nas tabelas 12 e 13, está presente um resumo da entrevista.

Tabela 12: Resumo Entrevista Pré-teste Criança G

Entrevista Pré-teste	Respostas Psicóloga
Como descreve as competências socioemocionais da criança?	É uma criança com muita capacidade em perceber aquilo que está a sentir, no entanto, por vezes, pode não explicar da melhor forma.

Que comportamentos específicos relacionados com as interações sociais apresenta a criança no momento atual?	O G consegue criar ligações positivas com o outro, para nós não é uma questão.
Quais desafios emocionais a criança enfrentava antes de iniciar o programa e como isso se refletia no seu comportamento?	Alguma dificuldade na relação com o seu irmão mais novo, visto que este embora o adore, por vezes reagia de forma mais bruta quando não tinha grande paciência.
Como é que a criança lidava com situações de conflito?	Não existem grande situações de conflito com os amigos, no entanto, quando acontece com o irmão este reage de forma precipitada.
Enquanto mãe, quais são as suas principais expectativas para esta intervenção?	O G ter maior capacidade para se regular.

Tabela 13: Resumo Entrevista Pós-teste Criança G

Entrevista Pós-teste	Respostas Psicóloga
Como descreve a evolução das competências socioemocionais da criança depois do programa?	Sinto que o G com maior capacidade de se autorregular assim como de comunicar o que sente.
Quais as mudanças específicas que tem sido observadas nas interações sociais da criança depois do programa?	Positivas, principalmente com o irmão, já não reage tão impulsivamente.

Qual o grau de autoconhecimento da criança face as suas emoções e necessidades? O G está mais capaz de expressar aquilo que sente, tanto comigo como com o pai.

Na sua opinião, como é que a participação alterou o comportamento socio e emocional da criança? A nível emocional, a sua competência para se regular. Já a nível social e embora não seja uma questão os colegas, como já referi, sinto diferenças na relação com o irmão.

O G, na grelha de observação, numa fase inicial, apresentou uma postura cooperante e ativa, aderindo às atividades com estímulo. A sua atenção manteve-se por mais de 15 minutos e não demonstrou qualquer impulsividade. Em termos de persistência, G esforçava-se em algumas situações, enquanto sua motivação era evidente, mostrando empenho e oferecendo sugestões, cumprindo os objetivos propostos. Demonstrava prazer lúdico, sendo alegre e preferindo jogos coletivos. Embora respeitasse algumas regras até ao final das atividades, a sua autonomia não foi destacada. G lidava adequadamente com a frustração, desenvolvia estratégias eficazes e adequadas, interagia com todos os parceiros de jogo e realizava parcerias de forma espontânea.

No pós-teste, G manteve-se cooperante, mas agora a adesão às atividades passou a ser voluntária. A atenção continuou focada por mais de 15 minutos e permaneceu sem demonstrar impulsividade. Houve uma alteração na persistência, esforçando-se em todas as tarefas e não desistindo. G continuou motivado, empenhado e a dar sugestões, cumprindo os objetivos estabelecidos. O prazer lúdico também se manteve, com G alegre e ainda preferindo jogos coletivos. No entanto, houve uma mudança no respeito pelas regras, com G respeitando todas as regras das atividades. A tolerância à frustração permaneceu adequada, continuou a desenvolver estratégias eficazes, mas agora interagia principalmente com uma criança

específica. Mesmo assim, G ainda realizava parcerias de forma espontânea. Um resumo da grelha de observação de G, está presente no Anexo S.

Por fim, quanto ao questionário aplicado aos pais, no início do programa, os pais de G relataram que ele cooperava frequentemente com seus pares e conseguia transitar de forma apropriada entre diferentes atividades. Realizava as suas tarefas, mas precisava de lembretes ocasionais. Além disso, G oferecia ajuda aos colegas e participava ativamente em atividades de grupo, demonstrando uma compreensão moderada das necessidades dos outros. G conseguia manter-se calmo diante de problemas, embora a sua capacidade de seguir instruções nem sempre fosse consistente, e às vezes precisasse de clarificações. Em termos de interação social, era aceito pelos colegas e tinha habilidades que eram admiradas. No entanto, sua capacidade de completar tarefas no tempo certo e seu autocontrole em situações de conflito ou frustração ainda mostravam algumas variações.

Após o programa, os pais relataram alterações em vários aspetos. A cooperação de G com seus pares tornou-se mais frequente, e continuou a transitar entre atividades de forma adequada. Agora, completava as suas obrigações sem a necessidade de ser lembrado, demonstrando maior autonomia. A sua capacidade de oferecer ajuda e participar ativamente em atividades familiares e de grupo permaneceu forte. Uma mudança notória para os pais foi na forma de manter a calma perante problemas. G também mostrou alterações na capacidade de completar tarefas dentro do prazo e no seu autocontrole, especialmente em situações de frustração. No Anexo T, está presente um resumo do questionário aos pais de G.

Discussão de Resultados

Para a discussão dos resultados, decidiu-se apresentar uma breve discussão dos resultados para cada uma das crianças em função dos dados apresentados, para posteriormente se apresentar uma discussão de resultados mais congregadora e transversal a todos os participantes.

No que diz respeito ao D, a análise tendo em consideração as diferentes fontes de recolha de dados, isto é, as entrevistas, o questionário aos pais e a grelha de observação, indicam que, embora a criança tenha feito progressos em várias áreas, como interação social e motivação, também enfrentou desafios significativos, especialmente na atenção e na tolerância à frustração. A Grelha de Observação destaca uma regressão na atenção e no respeito pelas regras, enquanto a psicóloga observa uma evolução nas competências socioemocionais, como a empatia. O questionário aplicado aos pais, revela melhorias no autocontrolo e na expressão de necessidades, mas ressalta que ainda há espaço para desenvolver a sensibilidade. Em resumo, o D mostrou avanços em interação e reconhecimento emocional, mas continua a precisar de suporte em áreas como empatia, gestão da frustração e atenção. A autoestima e as habilidades de comunicação permanecem, como referido anteriormente, como pontos fortes.

Quanto à criança F, de acordo com os questionários dos pais, no pós-teste, os pais relataram uma melhoria clara, com comportamentos mais regulares, como maior liderança, cooperação e controlo emocional. F passou a ajudar os colegas com mais frequência, participar ativamente em grupos e seguir instruções de maneira mais consistente. A avaliação da psicóloga corrobora essas perceções, apontando que, no início, F tinha dificuldades em reconhecer e expressar suas emoções, especialmente em situações de frustração, que costumava ignorar. Ao nível da autoestima também era vulnerável, pois evitava atividades onde sentia que poderia falhar. No pós-teste, a psicóloga observou melhorias na capacidade de F de identificar e compartilhar suas emoções. F também passou a lidar de forma mais positiva com sentimentos

complexos e críticas, ainda que com algumas dificuldades. A grelha de observação destaca avanços, particularmente na adesão voluntária às atividades e na persistência. A persistência foi outro aspeto que melhorou, com F esforçando-se em todas as tarefas e não desistindo, algo que, inicialmente era observado de forma irregular. Em resumo, os dados triangulados indicam que F apresentou uma evolução positiva nas suas competências sociais e emocionais, como maior autonomia, persistência e capacidade de lidar com emoções e interações sociais. O grupo de desenvolvimento socioemocional *Emocionário* ajudou a desenvolver esses aspetos, embora ainda haja áreas para trabalhar, como o enfrentamento de críticas e sentimentos mais complexos.

Já a criança T, no pós-teste, a psicóloga destacou que T fez progressos notáveis na sua capacidade de gerir frustrações e lidar com críticas e feedback construtivo, algo que era muito difícil antes. Os pais também relataram uma melhoria significativa no controlo do temperamento, algo que raramente acontecia antes do grupo, e observaram um aumento na capacidade de T liderar e ajustar-se a diferentes regras e contextos. A grelha de observação confirmou essas melhorias, com T mostrando uma maior alegria e desejo de explorar nas atividades, além de maior aceitação das regras até ao final das atividades. Quanto às interações sociais, tanto a psicóloga quanto os pais observaram que a criança tornou-se mais empático e capaz de ouvir e ceder às necessidades dos outros, embora ainda mostrasse tendências dominadoras em certas situações. Os pais também notaram uma melhoria na assertividade de T ao expressar as suas opiniões e necessidades, comportamento que foi observado com maior frequência no pós-teste. A grelha de observação reforçou que T se tornou mais autónomo e capaz de tolerar o insucesso, mesmo quando estava sozinho, o que representa um progresso importante. Em resumo, T demonstrou uma evolução significativa nas áreas de gestão emocional e interações sociais, com uma melhoria clara no controlo da frustração e na forma como lida com *feedback* e críticas.

Quanto à criança I, após o grupo de desenvolvimento socioemocional, todos os envolvidos observaram melhorias na autorregulação: I passou a lidar melhor com frustrações e conseguiu reconhecer e partilhar emoções de forma mais eficaz. Embora a impulsividade não tenha desaparecido por completo, houve um avanço significativo na sua capacidade de se autorregular e tolerar insucessos, especialmente quando sozinho. No pós-teste, a psicóloga e os pais notaram uma evolução importante, I passou a compreender melhor o espaço dos outros e a interagir de forma mais positiva, mostrando maior empatia. A grelha refletiu essa mudança, com I demonstrando mais desejo de explorar e maior confiança nas suas interações sociais. No pós-teste, todos os envolvidos observaram um aumento na autoestima de I, que se tornou mais confiante e disposto a partilhar suas emoções, embora ainda haja dificuldades na autonomia, conforme observado na grelha de observação. Em conclusão, I fez progressos significativos em áreas como autorregulação, empatia e autoestima, conforme observado nas três fontes.

Relativamente a J, a triangulação dos dados entre a psicóloga, a grelha de observação e o questionário dos pais revela melhorias nas competências socioemocionais de J após o *Emocionário*, especialmente na empatia e regulação emocional. A psicóloga observou uma evolução na expressão das emoções e na interação social, com J demonstrando mais empatia e uma melhor gestão da frustração. Os pais também notaram um aumento na cooperação e na capacidade de manter a calma, enquanto a grelha confirmou a manutenção da persistência e do respeito pelas regras. No entanto, há uma divergência em relação à motivação e autonomia. Ao longo do grupo, J passou a depender de estímulos para realizar as tarefas e a sua autonomia diminuiu, necessitando de ajuda em algumas situações, enquanto os pais relataram um aumento na sua autonomia e no cumprimento de obrigações em casa. Apesar dessa diferença, todos os restantes dados, concordam que a criança desenvolveu estratégias eficazes para lidar com situações desafiadoras e que houve uma melhoria geral nas suas competências sociais e emocionais, embora ainda haja espaço para aperfeiçoar a expressão emocional e a autoestima.

Quanto à criança G, a triangulação dos dados revela que G teve uma evolução significativa nas competências socioemocionais, principalmente em autorregulação, persistência e autonomia, ao longo do grupo. Inicialmente, os pais relataram que G entendia suas emoções, mas tinha dificuldade em expressá-las e reagia de forma impulsiva, especialmente com o irmão. No final, mostrou-se mais autónomo e persistente, aderindo voluntariamente às atividades e respeitando regras. O questionário dos pais reforçou esses avanços, indicando que G passou a completar tarefas sem lembretes e demonstrou mais consistência ao seguir instruções. No geral, o *Emocionário* trouxe melhorias claras na autorregulação, persistência e autonomia, embora alguns desafios com frustrações persistam.

Os resultados do estudo indicam que a implementação do *Emocionário* promoveu melhorias no desenvolvimento socioemocional das crianças participantes, corroborando a literatura que destaca a importância de intervenções focadas no desenvolvimento de competências socioemocionais na infância. Competências como empatia, regulação emocional e interações sociais positivas são fundamentais para o bem-estar emocional e social das crianças.

Face aos objetivos propostos para esta investigação, podemos concluir que o *Emocionário* teve influência nas competências socioemocionais das crianças, tanto pela perspectiva dos pais, como dos psicólogos que acompanhavam as crianças. Embora, cada criança tenha evoluído de forma diferenciada, todos os profissionais observaram diferenças nos comportamentos, tanto pessoais como sociais, após a participação no *Emocionário*.

No que diz respeito à evolução das competências socioemocionais, foi observada uma melhoria geral nas interações sociais das crianças após a participação no grupo de desenvolvimento. Passaram a demonstrar uma maior capacidade para se conectar com os colegas, ouvir e respeitar as opiniões dos outros, e ceder durante as brincadeiras, um comportamento que indica uma evolução da empatia e da compreensão das necessidades

alheias. Este resultado é consistente com os objetivos do grupo de desenvolvimento socioemocional, que visa promover uma maior consciência emocional e social, ajudando as crianças a desenvolver habilidades essenciais para uma convivência saudável.

Outro progresso relevante foi notado na capacidade das crianças em reconhecerem e partilharem as suas emoções. No início do *Emocionário*, muitas crianças apresentavam dificuldades em identificar o que sentiam e, principalmente, em expressar essas emoções de forma clara. Após a intervenção, foi possível verificar uma maior facilidade em nomear e verbalizar os sentimentos. No entanto, algumas crianças ainda apresentam desafios nesta área, o que sugere que, apesar dos progressos, é necessário continuar o trabalho focado na expressão emocional. Essas dificuldades iniciais em reconhecer e expressar emoções estão frequentemente relacionadas com falta de autoconhecimento emocional, um aspeto central do desenvolvimento socioemocional que o grupo de desenvolvimento procurou trabalhar.

Apesar das melhorias observadas em vários aspetos, algumas crianças continuam a enfrentar desafios, particularmente na gestão da frustração e na resolução de conflitos. Foi notado que, em determinadas situações, algumas crianças ainda tendem a reagir de forma impulsiva quando se deparam com frustrações ou contrariedades. No entanto, em comparação com o período pré-teste, algumas crianças agora demonstram uma maior capacidade de se acalmar e lidar com situações adversas de forma mais controlada, o que reflete um progresso na regulação emocional. Estes resultados são consistentes com a teoria do desenvolvimento emocional, que sugere que a autorregulação é uma competência que se desenvolve gradualmente e que pode ser aprimorada através de programas de intervenção.

A evolução na forma como as crianças lidam com críticas e *feedback* também é um aspeto importante a destacar. Muitas crianças demonstraram uma melhoria na forma como aceitam feedback construtivo, o que é um indicador de uma maior maturidade emocional. Antes do grupo, era comum observarem-se reações negativas ou defensivas perante críticas; após o

Emocionário, as crianças parecem estar mais dispostas a receber críticas de forma construtiva, demonstrando uma maior resiliência emocional. No entanto, alguns participantes ainda apresentam dificuldades em gerir este tipo de situação, sugerindo que a continuidade das intervenções poderá ser benéfica para um desenvolvimento mais completo nesta área.

Em relação à autoestima, os resultados foram mistos. Enquanto algumas crianças demonstraram progressos claros no desenvolvimento de uma autoestima mais equilibrada, outras não apresentaram mudanças relevantes. Esta variação pode ser explicada pelas diferenças individuais na forma como cada criança responde às intervenções socioemocionais. Em alguns casos, a autoestima está diretamente ligada à capacidade de lidar com a frustração e com o insucesso, o que significa que crianças que ainda demonstram dificuldades nessas áreas podem precisar de mais tempo e acompanhamento para fortalecer este aspeto do seu desenvolvimento.

Face ao último objetivo proposto, embora tenham existido alterações na forma como as crianças lidam com as emoções através do controlo de impulsos, gestão de stress e perseverança, alguns participantes ainda apresentam dificuldades nesta área, algo que deve ser utilizado em contexto de consulta individual. De acordo com as perguntas de partida, conclui-se que, as crianças submetidas ao grupo de desenvolvimento socioemocional melhoraram tanto as suas competências de regulação emocional, como as suas competências de comunicação. No entanto, não se pode afirmar que o observador-participante teve uma perceção mais positiva da evolução das crianças face aos profissionais, na medida em que a evolução de cada criança foi reconhecida por ambos.

Os resultados sugerem que o *Emocionário* teve um impacto positivo no desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças, mas também revelam a necessidade de um acompanhamento contínuo e mais focado nas áreas de maior dificuldade, como a gestão da frustração e a expressão emocional. As crianças que apresentaram maiores

desafios nestas competências podem beneficiar de intervenções adicionais ou mais prolongadas, garantindo assim um progresso mais consistente e duradouro. Sendo a aprendizagem socioemocional um processo contínuo, este deve ser cultivado ao longo do tempo para alcançar um desenvolvimento integral.

Considerações finais

Considerando a discussão dos resultados, é possível afirmar que o *Emocionário* contribuiu para o desenvolvimento socioemocional das crianças participantes com melhorias notórias nas áreas da empatia, da comunicação e das interações sociais. No entanto, áreas como a gestão da frustração e o autoconhecimento ainda necessitam de atenção contínua, sugerindo que intervenções complementares ou prolongadas podem ser necessárias para reforçar essas competências e assegurar o sucesso do desenvolvimento emocional e social das crianças a longo prazo.

A temática estudada é relevante na atualidade devido a uma necessidade que deve ser atendida para que as instituições consigam atender e compreender o perfil das crianças do século XXI e preparando-as efetivamente para os inúmeros desafios tanto nos âmbitos pessoais e sociais, como acadêmicos e profissionais.

Este estudo contribui para a área da psicologia escolar e da educação ao reforçar a importância de programas estruturados e consistentes que integrem a aprendizagem socioemocional na vida da criança. Os resultados encontrados no presente estudo podem contribuir para a melhoria das práticas psicopedagógicas do psicólogo escolar de várias formas. Em primeiro lugar, ao identificar áreas específicas de dificuldade, como a gestão da frustração e a expressão emocional, os psicólogos poderão adaptar as suas abordagens para atender às necessidades individuais de cada criança. Isto poderá permitir criar intervenções mais eficazes e direcionadas, focando em competências que precisem de ser desenvolvidas ou reforçadas. Além disso, os resultados positivos do *Emocionário* sugerem que programas estruturados de aprendizagem socioemocional são eficazes para promover competências sociais e emocionais em crianças. Com base nisso, os psicólogos escolares poderão incorporar programas semelhantes nas suas práticas diárias, assegurando um desenvolvimento contínuo das crianças. O estudo também reforça a importância de uma abordagem integrada, envolvendo psicólogos

e famílias. Estes profissionais poderão utilizar esses resultados para fomentar a colaboração entre todos os membros da comunidade escolar, promovendo *workshops*, formações e estratégias conjuntas que facilitem a aplicação de práticas promotoras de competências socioemocionais, tanto na escola como na família. Ao demonstrar a importância das intervenções socioemocionais, o estudo sublinha a necessidade da prevenção de dificuldades de regulação emocional e comportamental. Os psicólogos escolares e da educação poderão aplicar estas práticas na prevenção de problemas futuros, promovendo a saúde mental e o bem-estar desde a infância. Por fim, os resultados sugerem que os programas de desenvolvimento socioemocional, como o *Emocionário*, implicam um acompanhamento contínuo e ajustado. Os profissionais podem utilizar esta informação para monitorizar regularmente o progresso das crianças e ajustar as intervenções conforme necessário, garantindo que as práticas estejam sempre alinhadas às necessidades que surgem face à constante evolução das crianças.

Ao refletir sobre o trabalho realizado levantam-se questões interessantes de serem estudadas em futuras investigações. As limitações do estudo, como a amostra reduzida e a duração limitada, apontam para a importância de estudos futuros com amostras maiores e em diferentes contextos sociais. Para produzir resultados positivos seria importante ter em conta fatores holísticos e sistémicos, numa maior exploração de intervenção. Outra limitação, está relacionada ao facto de a investigadora estar também, no papel de dinamizadora das atividades, algo que pode influenciar a sua perspetiva. Torna-se relevante para futuras investigações da inserção da comunidade escolar neste grupo. Outra limitação deste estudo foi a restrição das fontes de informação aos psicólogos e pais das crianças, sem a inclusão do contexto escolar e dos profissionais da educação. A escola é um espaço central no qual as crianças desenvolvem competências socioemocionais no quotidiano, interagindo com colegas e adultos em situações variadas. Por isso, embora os dados obtidos tenham fornecido contributos sobre o desenvolvimento socioemocional das crianças, a ausência da perspetiva dos professores e do

ambiente escolar pode representar uma lacuna. Assim, incluir a visão de professores e de outros profissionais da escola poderia ter enriquecido a análise, permitindo uma compreensão mais holística e contextualizada das competências desenvolvidas. Além disso, envolver o contexto escolar seria benéfico para responder positivamente às necessidades das crianças em todos os seus ambientes: família, escola e comunidade.

Com base nos resultados obtidos neste estudo será pertinente priorizar uma intervenção preventiva, de forma a prevenir padrões de comportamentos desajustados ou atenuar os comportamentos já manifestados. Seria também pertinente, explorar o impacto do grupo a longo prazo e com uma população diversificada. Desta forma, seria pertinente uma investigação no qual o programa seja avaliado com rigor estatístico, através de escalas validadas cientificamente que avaliam as competências socioemocionais em crianças, com pré e pós teste, com um grupo experimental e com um grupo de controlo, através de um número de participantes estatisticamente significativo.

Em conclusão, o *Emocionário* demonstrou ser uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento socioemocional das crianças, promovendo um contexto inclusivo e capaz de responder às necessidades emocionais das mesmas preparando-as melhor para os desafios da vida escolar e social.

Este trabalho de investigação foi desafiador, mas extremamente gratificante. Poder aprofundar um tema tão crucial para o desenvolvimento infantil foi fundamental para o meu futuro como psicóloga escolar e educacional pois, permitiu-me compreender que o bem-estar emocional é a base para um desenvolvimento e aprendizagens mais saudáveis.

Referências

- Alfonso, V. C., Rentz, E., Orlovsky, K., & Ramos, E. (2007). Test review: School Social Behavior Scales, Second Edition. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(1), 82-100. DOI: 10.1177/0734282906291793
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034-1037.
- Alves, M. R. M. (2021). Reflexões quanto à formação de professores para a disciplina projeto de vida: um olhar sobre a educação socioemocional.
- Amado, J. (2014) Manual de Investigação Qualitativa em Educação. *Imprensa da Universidade de Coimbra*. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Araújo, G. B. M. (2010). Família e Escola: parceria necessária na educação infantil. *Especialização em Educação Infantil*. Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Barshay, J. (2023, julho 10). Proof Points: A research update on social-emotional learning in schools. The Hechinger Report. Recuperado de <https://hechingerreport.org/proof-points-a-research-update-on-social-emotional-learning-in-schools/>
- Bronfenbrenner, U. (1979). A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos por natureza e design. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed., pp. 993-1028). John Wileys.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 793-828). John Wileys.
- Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention: Clarifying our values for the new millennium. *Topics in early childhood special education*, 20(2), 105-115.
<https://doi.org/10.1177/027112140002000206>
- Canha, L. N., & Neves, S. M. (2008). Promoção de Competências Pessoais e Sociais, Desenvolvimento de um Modelo Adaptado a crianças e jovens com deficiência, Manual. Associação de Paralisia Cerebral de Odemira: Instituto Nacional para a Reabilitação - INR, I.P. Obtido em 4 de março de 2024, de <https://docplayer.com.br/16067971-Promocao-de-competencias-pessoais-e-sociaisdesenvolvimento-de-um-modelo-adaptado-a-criancas-e-jovens-com-deficiencia.htm>
- Carvalho, Á., Amann, G., Almeida, C., Ladeiras, L., Lima, R., Lopes, I., et al. (2016). *Saúde Mental em Saúde Escolar- Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar*. Lisboa: Direção Geral de Saúde. Obtido em 4 de março de 2024, de http://aesgueira.edu.pt/attachments/article/47/826_DGS_Manual_Sa%C3%BAde_Mental_em_Sa%C3%BAde_Escolar.pdf
- Correia, M. C. (1999). A Observação Participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36.
- Damásio, A. (2003) Looking for Spinoza. Joy, sorrow and the feeling brain. London: William Heinemann.

- Darling-Hammond, L. (2018, setembro). What makes social-emotional learning so important? *AASA: The School Superintendents Association*. Recuperado de <https://www.aasa.org/resources/resource/2018-sep18-darling-hammond>
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256. doi: 10.1111/1467-8624.00533
- Direção-Geral da Saúde. (n.d.). [Www.dgs.pt](http://www.dgs.pt). Recuperado de <https://www.dgs.pt/paginas-de-sistema/saude-de-a-a-z/programa-nacional-para-a-saude-mental/perguntas-e-respostas.aspx>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Fernandes, J. A. V. R. (1987). A urbanização da Área Metropolitana do Porto. *Revista da Faculdade de Letras - Geografia*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Fernández-Ballesteros, R. (2001). *Evaluación de programas: una guía en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid, Spain: Síntesis.
- Fonseca, V. D. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 365-384.

- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999)
- Gray, J. A. (1987) *The psychology of fear and stress*. 2nd ed .Cambridge: Cambridge University Press.
- Hukkelberg, S., & Ogden, T. (2016). The Home and Community Social Behavior Scales (HCSBS): Dimensionality in social competence and antisocial behaviours. *Emotional and Behavioural Difficulties*. <http://doi.org/10.1080/13632752.2016.1201638>
- IAS, Instituto Ayrton Senna, São Paulo. Competências socioemocionais para contextos de crise. São Paulo. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/ptbr/socioemocionais-para-criises.html?utm_source=site&utm_medium=hub-botao2206#o-que-sao-competencias-socioemocionais. Acesso em: 15. fevereiro. 2024.
- Knapp, M., McDaid, D., & Parsonage, M. (2011). *Mental health promotion and mental illness prevention: The economic case*. London: Department of Health.
- Kohlberg, L. e Power, C. (1981). Desenvolvimento moral, pensamento religioso e a questão do sétimo estágio. *Zygon: Jornal de Religião e Ciência* , 16 (3)
- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2010). Developmental Cascades. *Development and Psychopathology*, 22(3), 491-495.
- Megan, M., Tominey, S., Schmitt, S., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in Early Childhood. *The future of children*, 27(1). Obtido em 7 de março de 2024, de <https://futureofchildren.princeton.edu/news/social-and-emotional-learning>

- Minayo, M., C., S. (2008). O desafio do conhecimento. São Paulo: Hucitec.
- Morgado, J. C. (2019). O estudo de caso na investigação em educação (4a ed.). De Facto Editores.
- National Institute for Health and Care Excellence (NIHCE). (2008). *Promoting children's social and emotional wellbeing in primary education*. Public health guidance, PH12.
- Organização Mundial da Saúde. (1998). *Saúde mental: Um guia para o desenvolvimento e implementação de programas em saúde mental e promoção do bem-estar psicológico*. Genebra: Autor. Recuperado de https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/63999/WHO_MSA_MHP_98.1_por.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *Desenvolvimento Humano* (8ª ed.). Artmed. Recuperado de <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/...>
- Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: friendship interaction from early childhood
- Plutchik, R. (2001). *The Nature of Emotions*. *American Scientist*, 89(4), 344-350.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161-1178.
- Sá, E. (2014). Hoje não vou à escola!: Lua de Papel
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press.

Tavares, J. (2007). Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora.

Tomkins, S. S. (1962) Affect, imagery, consciousness: Vol. 1. The positive affects. New York: Springer.*

Tomkins, S. S. (1962) Affect, imagery, consciousness: Vol. 2. The negative affects. New York: Springer.

Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana. (2001/2012). *Grelha de Observação do Comportamento (GOC)*.

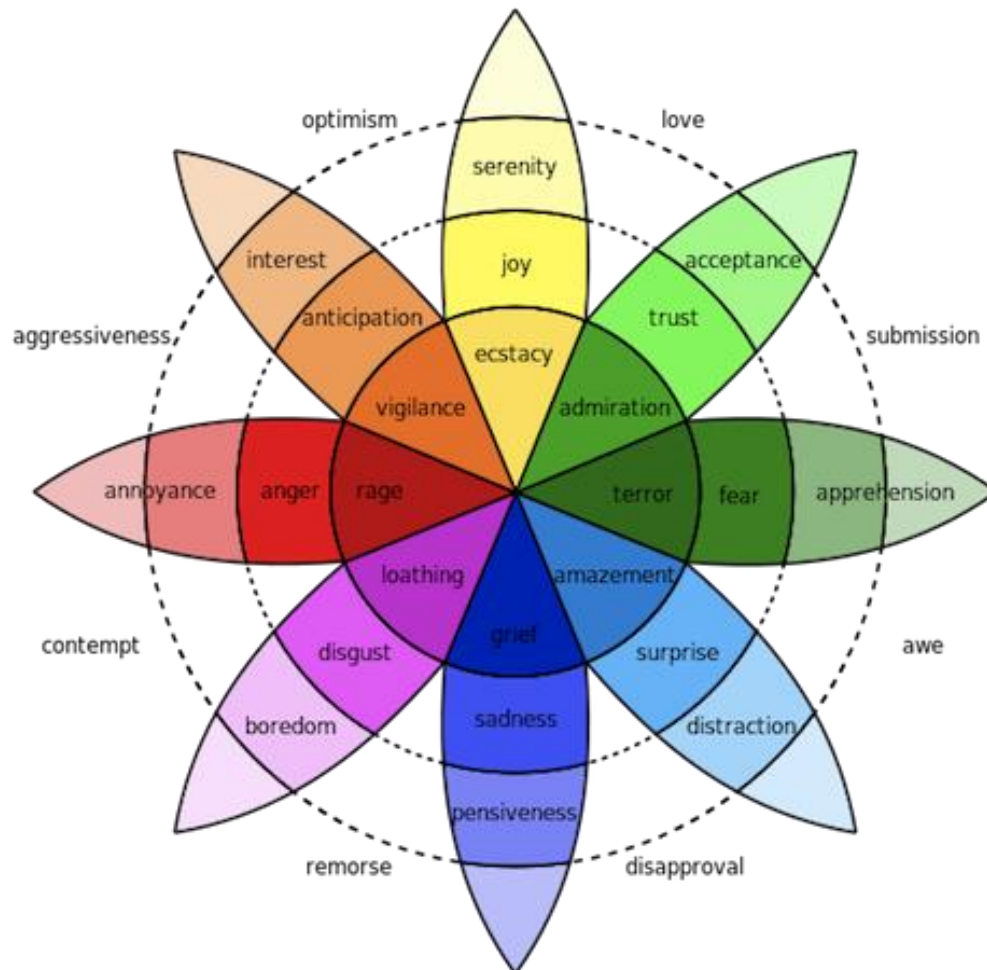
Weissberg, R.P., Kumpfer, K.L., & Seligman, M.E.P. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58(6-7), 425-432.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso-: Planejamento e métodos* (2ª ed). Bookman editora

Yin, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (5ª ed.). Porto Alegre: Bookman, 2015. ISBN 978-85-8260-232-4.

ANEXOS

Anexo A_ Roda das Emoções



Anexo B_ Sessão Emocionário

Sessão 2

Objetivos	Tempo	Descrição	Materiais
	5 minutos	Acolhimento	
Exploração das Emoções	20 Minutos	<p><i>Planisfério das Emoções:</i></p> <p>Preparação: É pedido as crianças que se coloquem sentadas em círculo.</p> <p>Dinamização: Com papel cenário, estarão desenhados 5 continentes com diferentes cores, nomeadamente as cores das emoções (amarelo, verde, vermelho, preto e azul). É explicado que cada continente é uma emoção e que no início de todas as nossas sessões, em um post-it, eles vão escrever algo que aconteceu durante toda a semana e colocar no continente da emoção que sentiram. Depois de cada um colar o seu post-it, se quiser, pode partilhar com o grupo o momento em que sentiu essa emoção.</p> <p>Reflexão: Esta atividade tem como objetivo as crianças entenderem que durante a semana sentimos várias</p>	Planisfério das Emoções

		emoções e que todas estas são válidas. Ao mesmo tempo, vão construindo uma relação grupal.	
Promoção do autoconhecimento	10 minutos	<p><i>O meu Passaporte:</i></p> <p>Cada criança deverá partilhar e refletir sobre o passaporte que preencher em casa</p>	Passaporte
Promoção da relação interpessoal	10 minutos	<p><i>Comunicar sem falar:</i></p> <p>Preparação: O psicólogo pede para as crianças colocarem-se em cima de cadeiras, sendo que estas devem estar juntas e em círculo.</p> <p>Dinamização: O terapeuta deve explicar que este jogo será feito em silêncio, não podem falar uns com os outros e não podem sair das cadeiras. O objetivo do jogo é organizarem-se por ordem alfabética, sem falarem e sem caírem – por exemplo, a Ana tem que ficar na primeira cadeira e o Xavier fica na última. As crianças devem criar uma estratégia em silêncio, recorrendo a outras formas de comunicação e trabalho em equipa. Quando as crianças acharem que conseguiram atingir o objetivo do jogo, o terapeuta confirma</p>	Cadeiras

		<p>pedindo a cada um que dia o seu nome.</p> <p>- Importa realçar que, se houver primeiros nomes iguais, os apelidos também têm de estar organizados por ordem alfabética.</p> <p>Reflexão: No fim, o psicólogo deve refletir sobre as diversas formas de comunicação, realçando a importância da atenção ao outro, assim como, da capacidade de comunicação e construção de estratégias em equipa.</p>	
Exploração das Emoções	10 minutos	<p><i>Balões das Emoções:</i></p> <p>É dado um balão já enchido a cada criança e é pedido que esta escreva algo que a caracterize ou algo que gosta. De seguida, fazem uma festa com os balões, atirando-os ao ar, mas é explicado que nenhum pode cair ao chão. À indicação da psicóloga, as crianças devem pegar num balão aleatório (que não seja o seu).</p> <p>Quando todos tiverem um balão, sentam-se todos em roda e, à vez, dizem o que está escrito no seu balão e se continuam a identificar-se com o que está escrito.</p>	Balões coloridos
Coesão Grupal			

		<p>Reflexão: Através desta identificação, as crianças começam a conhecer melhor os colegas e a perceber que têm coisas em comum.</p>	
Relaxamento	5 minutos	<p><i>Costas com Costas:</i></p> <p>Em pares, escolhido pelas terapeutas, as crianças sentam-se de "pernas à chines" de costas para o seu par. Fecham os olhos e ao som de música de fundo e da voz da terapeuta começam a respirar calmamente. Nestas respirações, é pedido à criança que imagine que tem uma flor e uma vela à sua frente e por isso "deve cheirar a flor ... e soprar a vela"</p>	Música: Millions Dreams

Anexo C_ Questionário Sociodemográficos

Questionário Sociodemográfico (pais):

1. Inicial do nome e do apelido da criança:

2. Género:

Feminino

Masculino

3. Idade da criança:

6 anos

7 anos

8 anos

9 anos

Idade do Pai:

Profissão:

Nível de Escolaridade:

Idade da Mãe:

Profissão:

Nível de Escolaridade:

Questionário Sociodemográfico (Psicólogos)

1. Idade:

2. Género:

Feminino

Masculino

Outro

3. Anos de experiência profissional como psicólogo/a (em anos):

4. Habilitações literárias:

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

5. Tem alguma especialidade ou especialidade avançada atribuída pela Ordem dos Psicólogos Portugueses:

Sim

Não

Se sim, qual (quais):

Questionário sobre a criança:

1. Inicial do nome e do apelido da criança:

2. Género:

Feminino

Masculino

Outro

Anexo D_ Home & Community Social Behavior Scales (HCSBS)

1. Coopera com os seus pares *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
- Teve o comportamento poucas vezes
- Teve o comportamento algumas vezes
- Teve o comportamento bastantes vezes
- Teve o comportamento muito frequentemente

2. Transita entre diferentes atividades (ex: da brincadeira para a refeição) de forma apropriada *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
- Teve o comportamento poucas vezes
- Teve o comportamento algumas vezes
- Teve o comportamento bastantes vezes
- Teve o comportamento muito frequentemente

6. Compreende os problemas e necessidades dos seus pares (amigos, colegas ou outras crianças da mesma idade).

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
- Teve o comportamento poucas vezes
- Teve o comportamento algumas vezes
- Teve o comportamento bastantes vezes
- Teve o comportamento muito frequentemente

7. Permanece calmo(a) quando surgem problemas. *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
- Teve o comportamento poucas vezes
- Teve o comportamento algumas vezes
- Teve o comportamento bastantes vezes
- Teve o comportamento muito frequentemente

8. Escuta e executa as instruções dadas pelos pais ou outros adultos. *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
- Teve o comportamento poucas vezes
- Teve o comportamento algumas vezes
- Teve o comportamento bastantes vezes
- Teve o comportamento muito frequentemente

3. Completa as suas obrigações sem necessidade de ser lembrado(a) disso. *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
- Teve o comportamento poucas vezes
- Teve o comportamento algumas vezes
- Teve o comportamento bastantes vezes
- Teve o comportamento muito frequentemente

4. Oferece ajuda aos seus pares (amigos, colegas ou outras crianças da mesma idade) quando necessário. *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
- Teve o comportamento poucas vezes
- Teve o comportamento algumas vezes
- Teve o comportamento bastantes vezes
- Teve o comportamento muito frequentemente

5. Participa ativamente em atividades familiares ou de grupo *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
- Teve o comportamento poucas vezes
- Teve o comportamento algumas vezes
- Teve o comportamento bastantes vezes
- Teve o comportamento muito frequentemente

9. Convida os seus pares (amigos, colegas ou outras crianças da mesma idade) a participar nas atividades em que está envolvido(a) (ex: jogos).

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
- Teve o comportamento poucas vezes
- Teve o comportamento algumas vezes
- Teve o comportamento bastantes vezes
- Teve o comportamento muito frequentemente

10. Pede clarificação sobre instruções dadas, de forma apropriada. *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
- Teve o comportamento poucas vezes
- Teve o comportamento algumas vezes
- Teve o comportamento bastantes vezes
- Teve o comportamento muito frequentemente

11. Tem capacidades e habilidades que são admiradas pelos colegas. *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
- Teve o comportamento poucas vezes
- Teve o comportamento algumas vezes
- Teve o comportamento bastantes vezes
- Teve o comportamento muito frequentemente

Emocionário.

12. Aceita os seus pares (amigos, colegas ou outras crianças da mesma idade). *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
 Teve o comportamento poucas vezes
 Teve o comportamento algumas vezes
 Teve o comportamento bastantes vezes
 Teve o comportamento muito frequentemente

13. Completa as suas obrigações ou outras tarefas, independentemente (sozinho/a). *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
 Teve o comportamento poucas vezes
 Teve o comportamento algumas vezes
 Teve o comportamento bastantes vezes
 Teve o comportamento muito frequentemente

14. Completa as suas obrigações ou outras tarefas, a tempo. *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
 Teve o comportamento poucas vezes
 Teve o comportamento algumas vezes
 Teve o comportamento bastantes vezes
 Teve o comportamento muito frequentemente

18. Pede ajuda de forma apropriada. *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
 Teve o comportamento poucas vezes
 Teve o comportamento algumas vezes
 Teve o comportamento bastantes vezes
 Teve o comportamento muito frequentemente

19. Interage com uma grande variedade de colegas. *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
 Teve o comportamento poucas vezes
 Teve o comportamento algumas vezes
 Teve o comportamento bastantes vezes
 Teve o comportamento muito frequentemente

20. Produz trabalho de qualidade aceitável para a sua idade e ano de escolaridade. *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
 Teve o comportamento poucas vezes
 Teve o comportamento algumas vezes
 Teve o comportamento bastantes vezes
 Teve o comportamento muito frequentemente

Emocionário.

15. Cede ou chega a um compromisso com os colegas quando necessário. *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
 Teve o comportamento poucas vezes
 Teve o comportamento algumas vezes
 Teve o comportamento bastantes vezes
 Teve o comportamento muito frequentemente

16. Cumpre as regras familiares e da comunidade. *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
 Teve o comportamento poucas vezes
 Teve o comportamento algumas vezes
 Teve o comportamento bastantes vezes
 Teve o comportamento muito frequentemente

17. Comporta-se de forma adequada na escola. *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
 Teve o comportamento poucas vezes
 Teve o comportamento algumas vezes
 Teve o comportamento bastantes vezes
 Teve o comportamento muito frequentemente

21. É bom(boa) a iniciar ou a juntar-se a conversas com os colegas. *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
 Teve o comportamento poucas vezes
 Teve o comportamento algumas vezes
 Teve o comportamento bastantes vezes
 Teve o comportamento muito frequentemente

22. É sensível aos sentimentos dos outros. *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
 Teve o comportamento poucas vezes
 Teve o comportamento algumas vezes
 Teve o comportamento bastantes vezes
 Teve o comportamento muito frequentemente

23. Responde de forma apropriada quando é corrigido(a) pelos pais ou outros adultos. *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
 Teve o comportamento poucas vezes
 Teve o comportamento algumas vezes
 Teve o comportamento bastantes vezes
 Teve o comportamento muito frequentemente

24. Controla o seu temperamento quando está zangado(a). *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
- Teve o comportamento poucas vezes
- Teve o comportamento algumas vezes
- Teve o comportamento bastantes vezes
- Teve o comportamento muito frequentemente

25. Entra apropriadamente em atividades que já estão a decorrer com os colegas

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
- Teve o comportamento poucas vezes
- Teve o comportamento algumas vezes
- Teve o comportamento bastantes vezes
- Teve o comportamento muito frequentemente

26. Tem boas capacidades de liderança. *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
- Teve o comportamento poucas vezes
- Teve o comportamento algumas vezes
- Teve o comportamento bastantes vezes
- Teve o comportamento muito frequentemente

27. Ajusta-se a diferentes regras sobre o seu comportamento em contextos diversos. *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
- Teve o comportamento poucas vezes
- Teve o comportamento algumas vezes
- Teve o comportamento bastantes vezes
- Teve o comportamento muito frequentemente

28. Apercebe-se e elogia os sucessos dos outros. *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
- Teve o comportamento poucas vezes
- Teve o comportamento algumas vezes
- Teve o comportamento bastantes vezes
- Teve o comportamento muito frequentemente

29. Quando precisa exprime as suas opiniões, necessidades e desejos de forma apropriada *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
- Teve o comportamento poucas vezes
- Teve o comportamento algumas vezes
- Teve o comportamento bastantes vezes
- Teve o comportamento muito frequentemente

24. Controla o seu temperamento quando está zangado(a). *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
- Teve o comportamento poucas vezes
- Teve o comportamento algumas vezes
- Teve o comportamento bastantes vezes
- Teve o comportamento muito frequentemente

25. Entra apropriadamente em atividades que já estão a decorrer com os colegas *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
- Teve o comportamento poucas vezes
- Teve o comportamento algumas vezes
- Teve o comportamento bastantes vezes
- Teve o comportamento muito frequentemente

26. Tem boas capacidades de liderança. *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
- Teve o comportamento poucas vezes
- Teve o comportamento algumas vezes
- Teve o comportamento bastantes vezes
- Teve o comportamento muito frequentemente

30. É convidado(a) pelos colegas a juntar-se às atividades. *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
- Teve o comportamento poucas vezes
- Teve o comportamento algumas vezes
- Teve o comportamento bastantes vezes
- Teve o comportamento muito frequentemente

31. Mostra autocontrolo. *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
- Teve o comportamento poucas vezes
- Teve o comportamento algumas vezes
- Teve o comportamento bastantes vezes
- Teve o comportamento muito frequentemente

32. É admirado(a) ou respeitado(a) pelos colegas. *

Marcar apenas uma oval.

- Não teve esse comportamento
- Teve o comportamento poucas vezes
- Teve o comportamento algumas vezes
- Teve o comportamento bastantes vezes
- Teve o comportamento muito frequentemente

Anexo E_ Grelha de Observação do Comportamento (GOC)

Comportamento e Desempenho na Realização de Tarefas		Observações	
Apresentação/Postura perante a Tarefa	Ansioso		
	Cooperante		
	Distraído		
	Motivado		
	Ativo		
	Passivo		
Participação na Tarefa	Adesão	Voluntária	
		Com estímulo	
		Concretiza até ao final	
		Não adere	
	Atenção	Presta atenção a atividades significativas, mais de 15 minutos	
		Presta atenção a atividades que o motivam, entre 5 a 15 minutos	
		Presta atenção a atividades significativas, menos de 5 minutos	
		Não presta atenção, sendo necessário repetir as instruções	
	Impulsividade	Não demonstra qualquer impulsividade	
		Inicia as tarefas antes de terminada a instrução	
		Verbalização constante durante a instrução	
	Persistência	Não planeia a execução da tarefa	
Esforça-se em todas as tarefas e não desiste			
Esforça-se em algumas situações			
	Desmotiva-se e desiste		

Atitude Face à Tarefa	Motivação	Empenhado e dá sugestões	
		Medo	
		Desistência	
	Adequação	Cumprir objetivos	
		Desejo de Exploração	
	Prazer Lúdico	Alegre	
Apático			
Aborrecido			
Prefere jogos coletivos			
		Prefere brincadeiras livres	

Respeito pelas regras	Respeita todas as regras	
	Respeita algumas regras até ao final da atividade	
	Respeita parcialmente as regras	
	Não respeita as regras	
Autonomia	Necessidade de ajuda	
Tolerância à Frustração	Reage de forma adequada à frustração	
	Tolera o insucesso quando está sozinho	
	Tolera o insucesso quando está acompanhado	
	Não tolera o insucesso - Especificar a reação nas observações	

Relação com os pares	Estratégias	Desenvolve estratégias eficazes e adequadas às situações	
		Imita as estratégias dos colegas	
		Desenvolve poucas estratégias, mas eficazes	
		Desenvolve estratégias pouco eficazes	
		Não desenvolve estratégias	
	Parcerias	A criança interage com todos os parceiros de jogo	
		A criança interage com uma criança específica	
		A criança interage com um adulto específico	
		A criança brinca geralmente sozinha, sem procurar parceiros	
	Iniciativa	A criança realiza parcerias espontaneamente	

Anexo F_ Entrevista Semiestruturada para os Psicólogos

Entrevista Inicial (Pré-Teste)	Entrevista Final (Pós-Teste)
Como descreve as competências socioemocionais da criança?	Como descreve a evolução das competências socioemocionais da criança depois do programa?
Que comportamentos específicos relacionados com as interações sociais apresenta a criança no momento atual?	Quais as mudanças específicas que tem sido observadas nas interações sociais da criança depois do programa?
Na sua perceção, como é a autoestima da criança e que evidências tem disso?	Na sua opinião, como o programa influenciou o desenvolvimento da autoestima da criança e que evidências tem disso?
Quais desafios emocionais a criança enfrentava antes de iniciar o programa e como isso se refletia no seu comportamento?	Quais desafios emocionais a criança enfrentava no início do programa e houve melhorias notáveis ao longo do tempo?
De que forma a criança lidava com sentimentos mais complexos? como por exemplo a frustração	De que forma a criança lida, após o programa, com os sentimentos mais complexos? Como por exemplo a frustração
De que forma é que a criança lida com o feedback construtivo e com as críticas?	De que forma a criança lida, após o programa, com o feedback construtivo e com as críticas?
Como é que a criança lidava com situações de conflito?	Existiram alterações na forma que a criança lidava com situações de conflito após o programa?
Como é que a criança expressa as suas emoções?	De que forma a criança expressa, após o programa, as suas emoções?
Como caracteriza as competências de comunicação verbal e não verbal da criança?	Após a participação no programa, como caracteriza as competências de comunicação verbal e não verbal da criança?
Qual o grau de autoconhecimento da criança face as suas emoções e necessidades?	Qual o grau de autoconhecimento da criança face as suas emoções e necessidades?
Enquanto profissional, quais são as suas principais expectativas para esta intervenção?	Na sua opinião, como é que a participação alterou o comportamento socio e emocional da criança?

Anexo G_ Consentimento Informado Pais

Emocionário.

Consentimento Informado

O presente programa insere-se num projeto de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação da Universidade da Maia. Este estudo tem como principal objetivo compreender os possíveis progressos da aplicação do programa: O Emocionário. A participação é livre e voluntária, não acarretando qualquer tipo de risco físico ou psicológico para os/as participantes, salvaguardando-se o direito à recusa ou à desistência a qualquer momento. Os dados serão recolhidos, garantindo o anonimato e confidencialidade, através de um questionário sociodemográfico e a realização de um questionário aos pais com o objetivo de identificar as perceções dos pais relativamente às competências sociais das crianças. Mais se informa que as sessões serão gravadas por meio de áudio e serão realizados registos fotográficos, a fim de proporcionar uma análise e reflexão mais detalhada.

Os dados recolhidos serão usados unicamente para efeitos desta investigação. Asseguramos aos/às participantes o acesso aos resultados finais do estudo, se assim o desejarem. Os participantes detêm ainda o direito de apresentar uma reclamação à Comissão Nacional de Proteção de Dados e à Ordem dos Psicólogos Portugueses em situações que entendam justificadas.

Em caso de dúvidas ou questões adicionais, deverá contactar a estudante de Mestrado, Inês Moreira (A042528@umaia.pt).

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Declaro que tomei conhecimento e compreendi o âmbito e objetivos do estudo, * bem como as condições de participação e aceito participar no mesmo.

Marcar apenas uma oval.

Sim

Anexo H_ Consentimento Informado aos Psicólogos

Consentimento informado aos terapeutas

O presente programa insere-se num projeto de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação da Universidade da Maia. Este estudo tem como principal objetivo compreender os possíveis progressos da aplicação do programa: O Emocionário.

A participação é livre e voluntária, não acarretando qualquer tipo de risco físico ou psicológico para os/as participantes, salvaguardando-se o direito à recusa ou à desistência a qualquer momento. Os dados serão recolhidos, garantindo o anonimato e confidencialidade, através de uma entrevista semi-estruturada com o objetivo de enquadrar com a necessidade de intervenção em grupo.

Os dados recolhidos serão usados unicamente para efeitos desta investigação. Asseguramos aos/às participantes o acesso aos resultados finais do estudo, se assim o desejarem. Os participantes detêm ainda o direito de apresentar uma reclamação à Comissão Nacional de Proteção de Dados e à Ordem dos Psicólogos Portugueses em situações que entendam justificadas.

Em caso de dúvidas ou questões adicionais, deverá contactar a estudante de Mestrado, Inês Moreira (A042528@umaia.pt).

Declaro que tomei conhecimento e compreendi o âmbito e objetivos do estudo, bem como as condições de participação e aceito participar no mesmo.

Anexo I_Grelha Observação Criança D

Comportamento	Pré-Teste	Pós-Teste
Desempenho		
Apresentação/Postura	Ansioso	Ansioso
Perante a Tarefa	Cooperante Ativo	Distraído
Participação na Tarefa	Adesão Voluntária Atenção entre 5 a 15 minutos Impulsividade – Inicia as Tarefas antes de terminada a instrução Persistência – Esforça-se em todas as tarefas e não desiste	Adesão Voluntária Atenção – Não presta atenção sendo necessário repetir Impulsividade – Verbalização Constante durante a instrução Persistência – Esforça-se em algumas situações
Atitude Face à Tarefa	Motivação – Empenhado e dá sugestões Prazer Lúdico – Desejo de exploração; Alegre	Motivação – Empenhado e dá sugestões Prazer Lúdico – Desejo de exploração; Prefere brincadeiras livres
Respeito pelas regras	Respeita algumas regras até ao final da atividade	Respeita parcialmente as regras
Autonomia	Não precisa de ajuda	Não precisa de ajuda
Tolerância à Frustração	Tolera o insucesso quando está sozinho	Não tolera o Insucesso
Relação com os pares	Estratégias – Imita as estratégias dos colegas Parcerias – Criança interage com todos os parceiros de jogo Iniciativa – Criança realiza parcerias espontaneamente	Estratégias – Desenvolve estratégias pouco eficazes Parcerias – Criança interage com todos os parceiros de jogo

Anexo J_ Resumo Questionário Pais Criança D

Criança D

Questões	Resposta Pré Teste	Respostas Pós-teste
Oferece ajuda aos seus pares (amigos, colegas ou outras crianças da mesma idade) quando necessário.	Teve o comportamento poucas vezes	Teve o comportamento algumas vezes
Aceita os seus pares (amigos, colegas ou outras crianças da mesma idade).	Teve o comportamento bastantes vezes	Teve o comportamento muito frequentemente
Interage com uma grande variedade de colegas.	Não teve esse comportamento	Teve o comportamento algumas vezes
É bom(boa) a iniciar ou a juntar-se a conversas com os colegas.	Teve o comportamento algumas vezes	Teve o comportamento muito frequentemente
Controla o seu temperamento quando está zangado(a)	Não teve esse comportamento	Teve o comportamento algumas vezes
Mostra autocontrolo.	Teve o comportamento poucas vezes	Teve o comportamento bastantes vezes

Anexo K_ Grelha de Observação Criança F

F

Comportamento	E	Pré-Teste	Pós-Teste
Desempenho			
Apresentação/Postura		Cooperante	Motivado
Perante a Tarefa		Ativo	
Participação	na	Adesão com Estímulo	Adesão Voluntária
Tarefa		Atenção mais de 15 minutos	Atenção mais de 15 minutos
		Impulsividade – Não demonstra qualquer impulsividade	Impulsividade – Não demonstra qualquer impulsividade
		Persistência – Esforça-se em algumas situações	Persistência – Esforça-se em todas as tarefas
Atitude Face à Tarefa		Motivação – Empenhado e dá sugestões	Motivação – Empenhado e dá sugestões
		Cumprir Objetivos	Prazer Lúdico – Desejo de exploração; Alegre
		Prazer Lúdico – Alegre	
Respeito pelas regras		Respeita todas as regras	Respeita todas as regras
Autonomia		Não precisa de ajuda	Não precisa de ajuda
Tolerância	à	Reage de forma adequada	Reage de forma adequada
Frustração	à frustração		à frustração
Relação com os pares		Estratégias – Desenvolve estratégias pouco eficazes	Estratégias – Desenvolve estratégias pouco eficazes
		Parcerias – Criança interage com todos os parceiros de jogo	Parcerias – Criança interage com todos os parceiros de jogo
		Iniciativa – Criança realiza parcerias espontaneamente	

Anexo L_ Resumo Questionário Pais Criança F

Criança F

Questões	Resposta Pré Teste	Respostas Pós-teste
Permanece calmo(a) quando surgem problemas.	Teve o comportamento algumas vezes	Teve o comportamento bastantes vezes
Pede ajuda de forma apropriada.	Teve o comportamento bastantes vezes	Teve o comportamento bastantes vezes
É bom(boa) a iniciar ou a juntar-se a conversas com os colegas.	Teve o comportamento bastantes vezes	Teve o comportamento bastantes vezes
Apercebe-se e elogia os sucessos dos outros.	Teve o comportamento bastantes vezes	Teve o comportamento algumas vezes
Mostra autocontrolo	Teve o comportamento bastantes vezes	Teve o comportamento bastantes vezes
É admirado(a) ou respeitado(a) pelos colegas	Teve o comportamento bastantes vezes	Teve o comportamento bastantes vezes

Anexo M_ Grelha de Observação criança T

T

Comportamento	E	Pré-Teste	Pós-Teste
Desempenho			
Apresentação/Postura		Distraído	Ansioso
Perante a Tarefa		Ativo	Motivado Ativo
Participação	na	Adesão Voluntária	Adesão Voluntária
Tarefa		Atenção mais de 15 minutos	Atenção entre 5 a 15 minutos
		Impulsividade – Inicia as tarefas antes de terminada a instrução	Impulsividade – Verbalização constante durante a instrução
		Persistência – Esforça-se em todas as situações	Persistência – Esforça-se em todas as tarefas
Atitude Face à Tarefa		Motivação – Empenhado e dá sugestões	Motivação – Empenhado e dá sugestões
		Cumprir Objetivos	Cumprir Objetivos
		Prazer Lúdico – Desejo de exploração, Prefere jogos coletivos	Prazer Lúdico – Desejo de exploração; Alegre, Prefere jogos coletivos
Respeito pelas regras		Respeita parcialmente as regras	Respeita algumas regras até ao final da atividade
Autonomia		Não precisa de ajuda	Não precisa de ajuda
Tolerância à Frustração		Tolera o insucesso quando está acompanhado	Tolera o insucesso quando está sozinho
Relação com os pares		Estratégias – Desenvolve estratégias pouco eficazes	Estratégias – Imita as estratégias dos colegas
		Parcerias – Criança interage com todos os parceiros de jogo	Parcerias – Criança interage com todos os parceiros de jogo
		Iniciativa – Criança realiza parcerias espontaneamente	Iniciativa – Criança realiza parcerias espontaneamente

Anexo N_ Resumo Questionário Pais Criança T

Criança T

Questões	Resposta Pré Teste	Respostas Pós-teste
Coopera com os seus pares	Teve o comportamento muito frequentemente	Teve o comportamento bastantes vezes
Compreende os problemas e necessidades dos seus pares (amigos, colegas ou outras crianças da mesma idade).	Teve o comportamento algumas vezes	Teve o comportamento bastantes vezes
Convida os seus pares (amigos, colegas ou outras crianças da mesma idade) a participar nas atividades em que está envolvido(a) (ex: jogos).	Teve o comportamento algumas vezes	Teve o comportamento muito frequentemente
Pede ajuda de forma apropriada.	Teve o comportamento algumas vezes	Teve o comportamento bastantes vezes
Controla o seu temperamento quando está zangado(a).	Teve o comportamento poucas vezes	Teve o comportamento algumas vezes
Ajusta-se a diferentes regras sobre o seu comportamento em contextos diversos.	Teve o comportamento poucas vezes	Teve o comportamento bastantes vezes
Quando precisa exprime as suas opiniões, necessidades e desejos de forma apropriada	Teve o comportamento poucas vezes	Teve o comportamento bastantes vezes

Anexo O_Grelha Observação Criança I

I		Pré-Teste	Pós-Teste
Comportamento E			
Desempenho			
Apresentação/Postura		Ansioso	Ansioso
Perante a Tarefa		Ativo	Ativo
Participação	na	Adesão Voluntária	Adesão Voluntária
Tarefa		Atenção 5 a 15 minutos	Atenção entre 5 a 15 minutos
		Impulsividade – Inicia as tarefas antes de terminada a instrução	Impulsividade – Inicia as tarefas antes de terminada a instrução
		Persistência – Desmotiva-se e desiste	Persistência – Esforça-se em algumas situações
Atitude Face à Tarefa		Motivação – Empenhado e dá sugestões	Motivação – Empenhado e dá sugestões
		Prazer Lúdico – Alegre, Prefere jogos coletivos	Cumprir Objetivos Prazer Lúdico – Desejo de exploração; Alegre
Respeito pelas regras		Respeita parcialmente as regras	Respeita algumas regras até ao final da atividade
Autonomia		Necessita de ajuda	Necessita de ajuda
Tolerância Frustração	à	Não tolera o Insucesso (Se erra, recusa-se a terminar a tarefa)	Tolera o insucesso quando está sozinho
Relação com os pares		Estratégias – Imita as estratégias dos colegas	Estratégias – Imita as estratégias dos colegas
		Parcerias – Criança interage com todos os parceiros de jogo	Parcerias – Criança interage com todos os parceiros de jogo
		Iniciativa – Criança realiza parcerias espontaneamente	Iniciativa – Criança realiza parcerias espontaneamente

Anexo P_ Resumo Questionário Pais Criança I

Criança I

Questões	Resposta Pré Teste	Respostas Pós-teste
Completa as suas obrigações sem necessidade de ser lembrado(a) disso.	Não teve esse comportamento	Teve o comportamento poucas vezes
Participa ativamente em atividades familiares ou de grupo	Teve o comportamento poucas vezes	Teve o comportamento algumas vezes
Permanece calmo(a) quando surgem problemas.	Não teve esse comportamento	Teve o comportamento poucas vezes
Responde de forma apropriada quando é corrigido(a) pelos pais ou outros adultos.	Teve o comportamento poucas vezes	Teve o comportamento algumas vezes
Controla o seu temperamento quando está zangado(a).	Teve o comportamento poucas vezes	Teve o comportamento algumas vezes
Apercebe-se e elogia os sucessos dos outros.	Teve o comportamento bastantes vezes	Teve o comportamento bastantes vezes

Anexo Q_ Grelha Observação Criança J

J			
Comportamento	E	Pré-Teste	Pós-Teste
Desempenho			
Apresentação/Postura		Cooperante	Cooperante
Perante a Tarefa		Motivado Ativo	
Participação	na	Adesão Voluntária	Adesão Com Estímulo
Tarefa		Atenção mais de 15 minutos Impulsividade – Não demonstra qualquer impulsividade Persistência – Esforça-se em todas as tarefas	Atenção mais de 15 minutos Impulsividade – Não demonstra qualquer impulsividade Persistência – Esforça-se em todas as tarefas
Atitude Face à Tarefa		Motivação – Empenhado e dá sugestões Cumprir Objetivos Prazer Lúdico – Alegre	Motivação – Não participa Cumprir Objetivos Prazer Lúdico – Preferes jogos coletivos e brincadeiras livres
Respeito pelas regras		Respeita todas as regras	Respeita todas as regras
Autonomia		Não precisa de ajuda	Não precisa de ajuda
Tolerância à Frustração		Reage de forma adequada à frustração	Reage de forma adequada à frustração
Relação com os pares		Estratégias – Desenvolve estratégias eficazes Parcerias – Criança interage com todos os parceiros de jogo Iniciativa – Criança realiza parcerias espontaneamente	Estratégias – Desenvolve estratégias eficazes Parcerias – Interage com uma criança em específico

Anexo R_ Resumo Questionário Pais Criança J

Criança J

Questões	Resposta Pré Teste	Respostas Pós-teste
Transita entre diferentes atividades (ex: da brincadeira para a refeição) de forma apropriada	Teve o comportamento poucas vezes	Teve o comportamento bastantes vezes
Permanece calmo(a) quando surgem problemas.	Teve o comportamento poucas vezes	Teve o comportamento bastantes vezes
Responde de forma apropriada quando é corrigido(a) pelos pais ou outros adultos	Teve o comportamento poucas vezes	Teve o comportamento algumas vezes
Controla o seu temperamento quando está zangado(a).	Teve o comportamento poucas vezes	Teve o comportamento algumas vezes
Quando precisa exprime as suas opiniões, necessidades e desejos de forma apropriada	Teve o comportamento poucas vezes	Teve o comportamento algumas vezes
Mostra autocontrolo.	Teve o comportamento algumas vezes	Teve o comportamento bastantes vezes

Anexo S_Grelha Observação Criança G

G

Comportamento	E	Pré-Teste	Pós-Teste
Desempenho			
Apresentação/Postura		Cooperante	Cooperante
Perante a Tarefa		Ativo	
Participação	na	Adesão Com Estímulo	Adesão Voluntária
Tarefa		Atenção mais de 15 minutos	Atenção mais de 15 minutos
		Impulsividade – Não demonstra qualquer impulsividade	Impulsividade – Não demonstra qualquer impulsividade
		Persistência – Esforça-se em todas as tarefas	Persistência – Esforça-se em todas as tarefas
Atitude Face à Tarefa		Motivação – Empenhado e dá sugestões	Motivação – Empenhada e dá sugestões
		Cumprimento Objetivos	Cumprimento Objetivos
		Prazer Lúdico – Alegre, Prefere jogos coletivos	Prazer Lúdico – Alegre, Prefere jogos coletivos
Respeito pelas regras		Respeita algumas regras até ao final da atividade	Respeita todas as regras
Autonomia		Não precisa de ajuda	Não precisa de ajuda
Tolerância	à	Reage de forma adequada	Reage de forma adequada
Frustração	à	frustração	frustração
Relação com os pares		Estratégias – Desenvolve estratégias eficazes	Estratégias – Desenvolve estratégias eficazes
		Parcerias – Criança interage com todos os parceiros de jogo	Parcerias – Interage com uma criança em específico
		Iniciativa – Criança realiza parcerias espontaneamente	Iniciativa – Criança realiza parcerias espontaneamente

Anexo T_ Resumo Questionário Pais Criança G

Criança G

Questões	Resposta Pré Teste	Respostas Pós-teste
Oferece ajuda aos seus pares (amigos, colegas ou outras crianças da mesma idade) quando necessário.	Teve o comportamento bastantes vezes	Teve o comportamento muito frequentemente
Controla o seu temperamento quando está zangado(a).	Teve o comportamento algumas vezes	Teve o comportamento poucas vezes
Entra apropriadamente em atividades que já estão a decorrer com os colegas	Teve o comportamento bastantes vezes	Teve o comportamento muito frequentemente
Ajusta-se a diferentes regras sobre o seu comportamento em contextos diversos.	Teve o comportamento algumas vezes	Teve o comportamento bastantes vezes
Apercebe-se e elogia os sucessos dos outros.	Teve o comportamento algumas vezes	Teve o comportamento muito frequentemente
Mostra autocontrolo.	Teve o comportamento algumas vezes	Teve o comportamento algumas vezes