



Ana Margarida Ferreira Neto Costa

Número: 25254

Aprendizagem socioemocional em contextos de educação pré-escolar: Crenças e práticas de educadores/as de infância

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Carla Peixoto e Melo de Carvalho e a co-orientação do Professor Doutor Francisco Machado, Instituto Universitário da Maia

Outubro, 2018

Dedicatória

Aos meus pais e ao meu namorado, pelo amor, apoio e motivação incondicional.

Agradecimentos

A todos/as aqueles/as que tiveram presentes e que, direta ou indiretamente, me apoiaram e tornaram possível a realização deste trabalho. Deixo expresso os meus sinceros agradecimentos...

... em primeiro lugar à minha orientadora, Professora Doutora Carla Peixoto, por durante três anos partilhar o seu saber, pelos seus preciosos conselhos, pela disponibilidade, a paciência, por não desistir das minhas convicções, as palavras de otimismo que desde o início manifestou pelo trabalho e por me motivar na realização desta dissertação;

... ao meu co-orientador, Professor Doutor Francisco Machado pela postura crítica com a qual co-orientou o meu trabalho, fazendo com que olhasse para os contextos educativos sob outra perspetiva, pelo incentivo e apoio prestados durante a realização desta dissertação;

... a todas as instituições que aceitaram participar e que tão bem me receberam, e a todos/as os/as educadores/as de infância que aceitaram participar neste estudo;

... à Alda Ribeiro, pela disponibilidade manifestada em ajudar-me e pelas valiosas sugestões e à Inês Barbosa, pela colaboração no processo de recolha de dados;

... aos meus pais, pela colaboração fundamental no processo de recolha de dados, por serem uma presença inesgotável de amor, carinho e apoio durante este percurso tão importante para mim. Agradeço por estarem ao meu lado e ter o privilégio em partilhar com vocês as minhas conquistas académicas.

... ao meu namorado, também pela colaboração no processo de recolha de dados, por estar presente e acompanhar o percurso, por toda a força e motivação que me deu e por demonstrar todos os dias o seu amor!

Resumo

As competências socioemocionais constituem uma ferramenta fundamental no percurso escolar das crianças, sendo o período pré-escolar crítico para o seu desenvolvimento (e.g., Garner, Mahatmya, Moses, & Bolt, 2014). Por consequência, temos assistido nos últimos anos a um crescente interesse pelas questões relacionadas com a promoção deste domínio de competências nos contextos de educação pré-escolar. Assim, este trabalho procurou analisar as práticas de educadores/as de infância relacionadas com a aprendizagem socioemocional e a sua relação com as crenças e a formação dos/as educadores/as. Participaram 182 educadores/as de infância (95.6% do sexo feminino), com experiência profissional média de 17.92 anos ($DP = 10.06$). A recolha de dados realizou-se online e presencialmente, entre Março e Abril de 2018, através de um questionário sociodemográfico, do Questionário sobre práticas promotoras da aprendizagem socioemocional de crianças em idade pré-escolar (Neto, Peixoto, & Machado, 2018), do Questionário sobre as crenças dos docentes (Hollingsworth & Winter, 2013) e do Inventário de avaliação das perceções dos/as docentes acerca das necessidades ao nível da promoção de competências sociais e emocionais (Moreira, Pinheiro, Gomes, Cotter, & Ferreira, 2013). Em geral, os resultados obtidos revelaram que os/as educadores/as de infância desenvolvem um conjunto diversificado de práticas promotoras da aprendizagem socioemocional, atribuem maior importância à aquisição de competências socioemocionais no período pré-escolar, comparativamente a competências de literacia e de numeracia, e acreditam que a sua formação inicial não os preparou devidamente para promover competências socioemocionais. Adicionalmente, verificou-se que os/as educadores/as de infância que mais acreditam ser importante promover em idade pré-escolar competências de natureza socioemocional, que percecionam menos dificuldades a nível da promoção de competências socioemocionais e que possuem menos habilitações académicas (bacharelato ou licenciatura), relataram desenvolver com maior regularidade práticas promotoras de aprendizagem socioemocional. Após controlo do efeito das habilitações académicas, as necessidades a nível da promoção de competências sociais e emocionais surgiu como um fator relevante na predição da regularidade das práticas promotoras de aprendizagem socioemocional proporcionadas às crianças em contextos de educação pré-escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem socioemocional, Educação de infância, Práticas, Crenças, Formação

Abstract

Socioemotional skills are fundamental tools in children's school trajectories, being preschool period critical to their development (e.g., Garner, Mahatmya, Moses, & Bolt, 2014). Therefore, in recent years we have seen a growing interest in promotion of this domain of skills in preschool education settings. Thus, this work sought to analyze the practices of childhood teachers related to social-emotional learning and its relation with their beliefs and training. A total of 182 preschool teachers (95.6% female), with an average professional experience of 17.92 years ($SD = 10.06$) participated. The data collection was performed online and in person, between March and April 2018, through a sociodemographic questionnaire, the Questionnaire about Practices regarding Promotion of Social-Emotional Learning in Preschool (Neto, Peixoto, & Machado, 2018), the Questionnaire on Teachers' Beliefs (Hollingsworth & Winter, 2013), and the Inventory of Evaluation of Teachers' Perceptions about the Needs of the Promotion of Social and Emotional Competences (Moreira, Pinheiro, Gomes, Cotter, & Ferreira, 2013). In general, the results showed that teachers develop a variety of practices regarding promotion of social-emotional learning, place higher importance on social-emotional skills in the preschool period, than on literacy and numeracy skills, and believe that their initial training did not properly prepare them to promote social-emotional skills. In addition, it was found that teachers who believe that it is important to promote social-emotional skills in preschool, that perceive less difficulties in the promotion of social-emotional skills, and have less qualifications, have reported to develop with greater frequency social-emotional learning practices. After controlling for the effect of teachers' qualifications, the needs for the promotion of social and emotional competences emerged as a relevant factor in predicting the frequency of social-emotional learning practices provided to children in preschool settings.

Key words: Social-emotional Learning, Childhood education, Practices, Beliefs, Training

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico-empírico	2
1. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar.....	2
1.1. Competências sociais.....	4
1.2. Competências emocionais.....	5
2. O papel do jardim de infância na aprendizagem socioemocional	6
2.1. Práticas promotoras da aprendizagem socioemocional	8
2.1.1. Organização da sala de atividades.....	8
2.1.2. Estratégias e atividades intencionalmente planeadas	10
2.1.3. Envolvimento da família	14
2.2. Fatores relacionados com as práticas promotoras de aprendizagem socioemocional	16
2.2.1. Crenças relacionadas com a aprendizagem socioemocional.....	16
2.2.2. Formação dos/as educadores/as de infância.....	20
Capítulo II – Apresentação do estudo empírico	23
1. Objetivos, problemas e hipóteses de investigação.....	23
2. Método.....	26
2.1. Participantes.....	26
2.2. Instrumentos.....	27
2.3. Procedimentos de recolha e de análise de dados	30
Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados.....	32
1. Resultados.....	32
1.1. Práticas promotoras da aprendizagem socioemocional	32
1.2. Crenças relacionadas com a aprendizagem socioemocional	36
1.3. Relação entre as práticas e as crenças dos/as profissionais	38
1.4. Relação entre as práticas e a formação dos/as profissionais.....	40

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES

2. Discussão dos resultados	42
Considerações finais	48
Referências	50

Lista de siglas

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

Índice de tabelas

Tabela 1. Caraterização sociodemográfica e profissional dos/as participantes.....	26
Tabela 2. Número e tipo de material existente na sala de atividades relacionado com o desenvolvimento socioemocional das crianças.....	32
Tabela 3. Regularidade das estratégias e atividades intencionalmente planeadas relacionadas com a aprendizagem socioemocional.....	34
Tabela 4. Envolvimento da família no desenvolvimento socioemocional das crianças...	35
Tabela 5. Constrangimentos que dificultam a implementação de práticas promotoras da aprendizagem socioemocional.....	36
Tabela 6. Estatísticas descritivas da variável crenças relacionadas com a importância atribuída a competências socioemocionais.....	36
Tabela 7. Estatísticas descritivas da variável crenças relacionadas com o papel atribuído à família e ao jardim de infância na promoção do desenvolvimento socioemocional.....	37
Tabela 8. Estatísticas descritivas da variável crenças relacionadas com as necessidades sentidas ao nível da promoção de competências sociais e emocionais.....	37
Tabela 9. Coeficiente de correlação de Pearson entre as crenças relacionadas com a importância atribuída a competências socioemocionais e a regularidade das estratégias e das atividades intencionalmente planeadas.....	38
Tabela 10. Regularidade das estratégias e das atividades intencionalmente planeadas em função do papel atribuído à família e ao jardim de infância na promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças em idade pré-escolar.....	39
Tabela 11. Coeficiente de correlação de Pearson entre as crenças relacionadas com as necessidades da promoção das competências socioemocionais e a regularidade das estratégias e das atividades intencionalmente planeadas.....	40
Tabela 12. Regularidade das estratégias e das atividades intencionalmente planeadas em função das habilitações académicas.....	40
Tabela 13. Regularidade das estratégias e das atividades intencionalmente planeadas em função da formação em serviço relacionada com o desenvolvimento socioemocional....	41
Tabela 14. Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para as variáveis que influenciam a regularidade das estratégias e das atividades intencionalmente planeadas.	42

Índice de anexos

Anexo 1. Questionário sociodemográfico.....	62
Anexo 2. Questionário sobre práticas promotoras da aprendizagem socioemocional de crianças em idade pré-escolar.....	65
Anexo 3. Pedido de colaboração e autorização para a recolha de dados junto dos/as profissionais de educação pré-escolar.....	70
Anexo 4. Consentimento informado para os/as educadores/as de infância.....	72

Introdução

O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar é uma das temáticas cada vez mais centrais na literatura da especialidade da Psicologia da Educação. Com efeito, a investigação tem alertado para a importância de se potenciar estas competências desde cedo, dado que é neste período que as crianças começam a tornar-se seres social e emocionalmente competentes (e.g., Curby, Brown, Bassett, & Denham, 2015; Halle & Darling-Churchill, 2016; Division for Early Childhood & National Association for the Education of Young Children, 2009). Importa ainda destacar o papel importante destas competências para o futuro percurso escolar das crianças (e.g., Garner et al., 2014) e para as diversas áreas da sua vida (National Scientific Council on the Developing Child, 2007).

Além da família, o jardim de infância é, atualmente, um dos principais contextos de desenvolvimento de crianças pequenas, constituindo, por consequência, ambientes que podem facilitar a aprendizagem socioemocional. Neste sentido, torna-se pertinente compreender de que forma os contextos de educação pré-escolar promovem a aprendizagem socioemocional num período considerado crítico para o desenvolvimento das crianças. Sabendo que é escassa a investigação sobre esta problemática, particularmente em Portugal, o presente estudo empírico procurou analisar as práticas de educadores/as de infância relacionadas com a aprendizagem socioemocional e a sua relação com as crenças e a formação profissional dos/as educadores/as.

A presente dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo é apresentada a revisão da literatura sobre o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o papel do jardim de infância na promoção desta área de desenvolvimento, destacando alguns dos contributos teórico-empíricos relacionados com as práticas e as crenças dos/as educadores/as de infância relacionadas com a aprendizagem socioemocional e ainda o papel da formação dos/as educadores/as de infância. O segundo capítulo incide sobre a apresentação do estudo empírico, onde se apresentam os objetivos, os problemas e as hipóteses de investigação, bem como os participantes, os instrumentos e os procedimentos de recolha e de análise de dados. Por último, o terceiro capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos resultados obtidos, terminando com as considerações finais, onde se faz referência às limitações do estudo e a propostas para estudos futuros, assim como às implicações que este estudo tem para a prática.

Capítulo I – Enquadramento teórico-empírico

1. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar

O período pré-escolar tem-se revelado do interesse de muitos/as investigadores/as, atendendo à sua importância para a preparação académica das crianças e não só (Goodman, Joshi, Nasim, & Tyler, 2015; Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016; Vasconcelos, 2007). Com efeito, a investigação tem reconhecido que a educação pré-escolar representa um período crítico para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais nas crianças (Durlak, Domitrovich, Weissberg, & Gullotta, 2015; Garner et al., 2014; Kramer, Caldarella, Chrostensen, & Shatzer, 2009), uma vez que começam a desenvolver estruturas cognitivas que estão na base para o desenvolvimento de todas as componentes que constituem a aprendizagem socioemocional (Garner et al., 2014; Kramer et al., 2009), facilitando o desempenho adequado nos contextos em que as crianças vão participar ao longo da vida (National Scientific Council on the Developing Child, 2007).

Reconhecendo a influência das dinâmicas de interação significativas entre a criança e os seus contextos no desenvolvimento socioemocional, considera-se a necessidade de incluir a aprendizagem deste domínio de competências nas experiências proporcionadas às crianças nos contextos de educação pré-escolar (Kramer et al., 2009; Silva et al., 2016).

É no período pré-escolar que as crianças se tornam seres social e emocionalmente competentes (Curby et al., 2015). Começam a desenvolver amizades, a entender a diferença entre o comportamento que é socialmente aceite daquele que não é, a demonstrar aptidão para a partilha dos brinquedos, a identificar e a expressar os seus sentimentos e dos pares, a dar respostas às emoções de maneira socialmente apropriada e a resolver alguns problemas sociais de forma independente (Halle & Darling-Churchill, 2016; Hemmeter, Ostrosky, & Fox, 2006; Division for Early Childhood & National Association for the Education of Young Children, 2009). Por exemplo, no estudo de Jones, Greenberg e Crowley (2015), foi possível verificar que as crianças que frequentam o jardim de infância possuem estratégias de resolução de conflitos com os pares, entendem as emoções e são cooperativas, possuindo maior probabilidade de se tornarem adultos/as bem ajustados/as, de conseguirem emprego e de contribuírem positivamente para a sociedade. Várias investigações citadas no trabalho de Denham (2006; e.g., Eisenberg et al., 1996; Eisenberg et al., 1995; Raver & Knitzer, 2002; Strayer, 1980)

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES

revelam que crianças com competências sociais e emocionais tendem: (a) a ser avaliadas pelos/as professores/as como mais amigáveis e assertivas, e menos agressivas e tristes; (b) respondem de forma mais pró-social às emoções dos pares; e (c) são vistas como mais amigáveis pelos pares.

A Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), uma entidade de referência nesta área, refere que a aprendizagem socioemocional diz respeito ao processo de desenvolvimento de competências de natureza social e emocional, distribuídas em cinco domínios: (1) o autoconhecimento, isto é, a capacidade de reconhecer com precisão as suas emoções, pensamentos, valores e a forma como estes influenciam o comportamento; (2) a autogestão, isto é, a capacidade para regular e expressar as emoções, pensamentos e comportamentos de forma adequada e socialmente ajustáveis às diferentes situações (e.g., inclui o controlo dos impulsos, a capacidade de auto-motivação e esforço para alcançar os objetivos pessoais e académicos); (3) a consciência social, isto é, a capacidade de desenvolver empatia e assumir a perspetiva dos outros; (4) as habilidades interpessoais, as quais permitem estabelecer e manter relações saudáveis e gratificantes (e.g., pressupõe comunicar com clareza, ouvir atentamente, cooperar e saber negociar de forma construtiva e assertiva os conflitos e oferecer e procurar ajuda quando necessário); e (5) a tomada de decisão responsável, a capacidade de tomar decisões acerca do próprio comportamento e das interações sociais com base nas normas sociais e padrões éticos, abrangendo a avaliação realista das consequências do comportamento (Carvalho et al., 2016; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).

Com efeito, de acordo com a literatura, a área do desenvolvimento socioemocional contempla um conjunto de competências complexas e intimamente relacionadas, dificultando a definição e a diferenciação da área social e emocional (Campbell et al., 2016; Halle & Darling-Churchill, 2016; Zaslow et al., 2006). Para vários autores, esta dificuldade reflete-se também no desenvolvimento de instrumentos de medida precisos que avaliem ambas as áreas de forma adequada (Campbell et al., 2016; Darling-Churchill & Lippman, 2016; Halle & Darling-Churchill, 2016). De qualquer maneira, tenta-se de seguida abordar as competências sociais e as competências emocionais de forma isolada, com o intuito de facilitar a compreensão de cada uma das áreas, porém destacando a forma como estas se relacionam entre si.

1.1. Competências sociais

Apesar da expansão da investigação na área do desenvolvimento das competências sociais, a definição deste construto é complexa e multidimensional (Gagnon et al., 2014). Para efeito do presente estudo, optou-se pela definição do construto de competência social que enfatiza a eficácia e a adequação nas interações e relacionamentos com os pares (Han & Kemple, 2006).

Na primeira infância, a competência social é definida como o grau de eficácia da criança nas interações sociais com os outros, o que envolve criar e manter relações sociais, demonstrar flexibilidade e cooperação, ajustando o seu comportamento aos diferentes contextos sociais (Guralnick, 1990, como citado em Han & Kemple, 2006; Fabes, Gaertner, & Popp, 2006, como citados por Halle & Darling-Churchill, 2016). Concretamente nas crianças em idade pré-escolar e, citando Major (2011), as competências sociais “(...) ocupam um lugar central no desenvolvimento da criança, uma vez que as interações e brincadeiras com os pares lhe permitirão adquirir um vasto leque de aptidões – empatia, ter em conta a perspectiva de outrem, negociação, cooperação – e experimentar o sabor da amizade” (p. 14). Estas competências vão influenciar e integrar o relacionamento que a criança tem com pares e adultos que a rodeiam, existindo uma “construção progressiva pessoal e interpessoal ao longo da infância” (Lino, 2006, p. 82).

Torna-se evidente que necessitam de compreender as suas emoções e construir a sua identidade, para que possam compreender e aceitar o outro, uma vez que “começam gradualmente a compreender que existem como um ser individual e separado dos outros” (Post & Hohmann, 2007, p. 38). Podemos considerar, que a competência social está intimamente relacionada com o conhecimento das emoções básicas. Por exemplo, a capacidade da criança para identificar e responder adequadamente às sugestões emocionais dos outros vai influenciar a interação (e.g., Trentacosta & Fine, 2010). No entanto, Campbell e colaboradores (2016) referem que é o comportamento que se manifesta no contexto da interação, em parte resultante do conhecimento emocional da criança sobre si e sobre os outros, que representa a competência social.

Neste sentido, as crianças em idade pré-escolar são socialmente competentes quando possuem ferramentas que lhes permitam (1) desenvolver relações positivas com outros; (2) coordenar e comunicar as suas ações e sentimentos com os parceiros sociais; e (3) reconhecer e regular as suas emoções e ações em contextos sociais e interações díspares (Campbell et al., 2016). De acordo com esta sistematização, uma parte

fundamental do desenvolvimento das competências sociais concentra-se na aquisição das competências emocionais (Ahn, 2005; Ulloa, Evans, & Parkes, 2010).

1.2. Competências emocionais

Na primeira infância, a competência emocional é definida como a capacidade em compreender as suas emoções e as dos outros, ler pistas emocionais e reagir às emoções dos outros, regular as suas próprias emoções, e perceber as consequências da sua própria expressão emocional (Denham et al., 2003). Neste sentido, podemos depreender que as principais componentes da aprendizagem emocional da criança em idade pré-escolar são: (1) a expressão emocional; (2) o conhecimento emocional e (3) a regulação emocional (Denham et al., 2003; Halle & Darling-Churchill, 2016). Para Denham e colaboradores (2003), a expressão emocional consiste em mostrar o seu estado emocional de forma ajustada ao contexto. Por sua vez, o conhecimento emocional envolve a aptidão para identificar, reconhecer e nomear as emoções, concretamente, ser capaz de perceber o seu estado emocional e o dos pares. Por último, a regulação emocional é concetualizada como a consciência das emoções e a capacidade de monitorizar a sua intensidade e/ou duração para atingir um determinado objetivo. A conjugação destas componentes é essencial para potenciar a adoção de comportamentos prossociais (Denham et al., 2003; Denham & Brown, 2010; Röhl, Koglin, & Petermann, 2012; Trentacosta & Shaw, 2009). Uma vez que sustentam capacidades como ouvir, cooperar, pedir ajuda, estar em pequeno grupo ou abordar um par e negociar conflitos (Machado, Veríssimo, & Denham, 2012).

Na idade pré-escolar as crianças expressam diversas emoções, deduzem estados emocionais de si e dos outros e falam sobre os mesmos (Machado et al., 2012). É, também, neste período, que começa a surgir o conhecimento das emoções básicas (e.g. alegria, tristeza, raiva e medo) e a compreensão das causas externas e a descentração afetiva (Denham et al., 2003), ajustando-se aos acontecimentos contextuais (Bassett, Denham, Mincic, & Graling, 2012). Através da regulação emocional, a criança já consegue gerir, controlar e modular reações emocionais de forma produtiva, modificando-as sempre que necessário para que as emoções facilitem a interação social (Denham, Bassett, & Zinsser, 2012; Trentacosta & Fine, 2010). Por sua vez, as reações emocionais vão adquirir um significado social, que irá influenciar o ajustamento social da criança a longo prazo (Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010). Assim, uma criança que apresente maior capacidade de reconhecer e nomear emoções será mais aceite pelos pares

(Denham et al., 2003), será capaz de negociar as situações com os seus pares, envolvendo-se num menor número de conflitos (Miller et al., 2006).

Em suma, a investigação tem documentado, de forma consistente, que as crianças em idade pré-escolar que possuem estas competências são crianças que: (1) revelam ser mais simpáticas com os pares e com os adultos (e.g., Denham et al., 2012; Nosworth, 2016); (2) apresentam menos problemas de comportamento (Di Maggio, Zappulla, & Pace, 2016) e (3) maior apetência para experienciar e expressar de forma deliberada um conjunto alargado de emoções, bem como, compreender as suas emoções e a dos outros (Denham, Basset, & Wyatt, 2007; Denham et al., 2012).

Finalmente, importa referir que estudos desenvolvidos a nível internacional e nacional têm documentado a variabilidade existente entre as crianças a nível das suas competências socioemocionais à entrada na escolaridade obrigatória (e.g., Boyd, Barnett, Bodrova, Leong, & Gomby, 2005; Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson, & Salovey, 2012; Cadima, Gamelas, McClelland, & Peixoto, 2015; Rimm-Kaufmann, Pianta, & Cox, 2000). Parte desta variabilidade pode encontrar-se na influência das dinâmicas de interação significativas entre a criança e os seus contextos de desenvolvimento (e.g., Garner et al., 2014; Zinsser, Shewark, Denham, & Curby, 2014). Pelo exposto, para além da influência da família, o desenvolvimento das competências sociais e emocionais é também influenciado pelo contexto educativo formal, nomeadamente o jardim de infância (e.g. Brackett et al., 2012; Gomes, 2016; Hollingsworth & Winter, 2013; Rimm-Kaufman, & Sawyer, 2004).

Assim, no ponto que se segue, e tendo em consideração que é a temática central da presente dissertação, iremos apresentar uma visão geral da literatura com maior relevância divulgada nos últimos anos no campo teórico e da investigação relacionada com o papel do jardim de infância enquanto contexto promotor de competências socioemocionais nas crianças.

2. O papel do jardim de infância na aprendizagem socioemocional

Na visão de Homem (2002, p. 24), a educação pré-escolar pode ser definida como “(...) um conjunto de serviços que, complementares e/ou supletivos da ação educativa da família e em estreita articulação com esta, se destinam às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico (...)”. Assume, ainda, a função de “promover ambientes que proporcionem situações motivadoras e

desafiantes, que conduzam a criança à construção de conhecimentos, pois é desta construção que depende todo o processo de desenvolvimento” (Vala, 2012, p. 5).

Tal como referido anteriormente, o período pré-escolar é determinante para o crescimento socioemocional das crianças, na medida em que: (1) se encontram mais permeáveis a estas aprendizagens; (2) passam grande parte do seu tempo em contextos educativos de educação; e (3) permite o desenho de intervenções dirigidas às necessidades de cada criança, estimulando o crescimento social saudável (Vale, 2009). É importante, ainda, realçar que a literatura, tanto nacional como internacional, sobre educação e desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar tem destacado a importância de contextos de educação pré-escolar de qualidade para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, os quais se devem caracterizar por: (1) serem emocionalmente seguros; (2) desafiar e envolverem as crianças numa variedade de atividades adequadas ao desenvolvimento (pequeno e grande grupo); e (3) validarem os pensamentos e os sentimentos das crianças (Anders, Grosse, Rossbach, Ebert, & Weinert, 2013; Copple & Bredekamp, 2009; Hyson et al., 2011; Jones, Bouffard, & Weissbourd, 2013; Leal, Gamelas, Abreu-Lima, Cadima, & Peixoto, 2009; Division for Early Childhood & National Association for the Education of Young Children, 2009).

Entende-se, assim, o contexto de jardim de infância “(...) como uma importante estratégia de prevenção para ajudar as crianças a desenvolverem com segurança as suas competências sociais e emocionais” (Vale, 2009, p. 131). Esta tarefa pode ser facilitada pelo/a educador/a de infância, dado que é reconhecido/a como o/a agente social da educação, para além de ser sua função modelar, praticar e ensinar ativamente essas competências (Brackett et al., 2012; Hemmeter et al., 2006; O’Conner, Feyter, Carr, Luo, & Romm, 2017; Schonert-Reichl, 2017; Waajid, Garner, & Owen, 2013; Zinsser et al., 2014). Dizem-nos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), um documento de referência para os/as profissionais de educação na primeira infância, que o papel dos/as educadores/as de infância

caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha (...). O desenvolvimento deste processo (...) inclui formas de comunicação e

estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança (Silva et al., 2016, p. 5).

Ainda no papel de agente promotor de competências socioemocionais, cabe ao/a educador/a de infância ser um elemento que encoraje e coloque desafios de exploração e de descoberta, apoiando, valorizando e estimulando o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança (Gomes, 2016; Silva et al., 2016). Assim, e reconhecendo o papel relevante dos contextos de educação pré-escolar na promoção de competências socioemocionais, iremos sistematizar no ponto que se segue, um conjunto de práticas recomendadas que podem ser desenvolvidas pelos/as educadores/as de infância com o intuito de promover este domínio do desenvolvimento.

2.1. Práticas promotoras da aprendizagem socioemocional

Embora muitas das aprendizagens das crianças ocorram de forma espontânea, o/a educador/a de infância poderá desenvolver de forma planeada, no âmbito da sua ação pedagógica, um conjunto diversificado de práticas que visem intencionalmente promover o desenvolvimento socioemocional das crianças.

Reconhecendo que não esgotamos neste trabalho todas as práticas documentadas na literatura, optamos por apresentar a seguir um conjunto de práticas que concorrem para a fundamentação do presente trabalho e que se organizam nas seguintes áreas: (1) a organização da sala de atividades; (2) as estratégias e as atividades intencionalmente planeadas pelo/a educador/a de infância; e (3) o envolvimento da família. Note-se, no entanto, que o panorama nacional e internacional, a nível da investigação sobre esta temática, é caracterizado pela escassez de estudos que descrevam as práticas desenvolvidas pelos/as educadores/as de infância em torno da aprendizagem socioemocional.

2.1.1. Organização da sala de atividades

A investigação tem documentado de forma consistente que a organização da sala de atividades pode ser planeada com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento socioemocional das crianças em idade pré-escolar (Hyson et al., 2011; Jones et al., 2013; Leseman, 2013). A sala de atividades é o reflexo “das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva et al., 2016, p. 26).

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES

Apresentamos alguns aspetos que influenciam a atmosfera socioemocional na sala de atividades e que devem ser valorizados pelo/a educador/a de infância de forma a organizar um ambiente facilitador para o desenvolvimento socioemocional: (1) dividir e organizar o espaço por áreas de interesse bem definidas, de forma a incentivar a participação das crianças em diferentes tipos de atividades; e (2) disponibilizar materiais que não só promovem a interação social entre as crianças, mas também que apoiam o reconhecimento das emoções (Hyson et al., 2011; O’Conner et al., 2017; Thompson & Twibell, 2009).

Tal como defendem Thompson e Twibell (2009), a sala de atividades ao incluir áreas diversas e devidamente identificadas apoia uma ampla gama de processos relacionados com o desenvolvimento socioemocional das crianças. É importante que o/a educador/a possa assegurar a existência de áreas onde a criança possa interagir com os pares (e.g., área das construções, área da casa, área dos jogos, entre outras) (Hohmann & Weikart, 2011; Silva et al., 2016; Thompson & Twibell, 2009). É igualmente essencial a existência de áreas destinadas a atividades individuais, apoiando a autorregulação nas crianças (Thompson & Twibell, 2009). Destaca-se, neste caso, a área de relaxamento. No entendimento de Guillaud (2012), esta área permite que as crianças se familiarizem com as suas emoções e sentimentos, deixando-as mais focadas nas suas sensações e, para além disto, ajuda a aumentar a capacidade de resolução de problemas. Cabe aos/as educadores/as de infância providenciar uma área equipada com almofadas confortáveis e brinquedos adequados, onde a criança é incentivada a acalmar (e.g., o/a educador/a dá a instrução para a criança respirar fundo) e a relaxar (Kostelnik, Soderman, Whiren, & Ruper, 2016; Thompson & Twibell, 2009) num ambiente tranquilo e protegido.

Como complemento, o/a educador/a de infância deve disponibilizar às crianças materiais estimulantes e diversificados (Decreto-Lei n.º 241/2001), no sentido de valorizar a experimentação, a reflexão, a autonomia e a cooperação (Post & Hohmann, 2011; Thompson & Twibell, 2009). Com efeito, a análise da literatura nesta área dá conta de alguns materiais que estimulam as competências socioemocionais, como por exemplo os livros de histórias com conteúdo socioemocional. Os livros de histórias têm sido identificados como materiais fundamentais para a aprendizagem socioemocional das crianças. A presença do livro de histórias nos contextos de educação pré-escolar permite às crianças a entrada no mundo imaginário, mas também uma compreensão do mundo real, onde são despertadas emoções nas crianças como se as vivenciassem, permitindo

que estas, através da imaginação, exercitem a capacidade de resolução de problemas que surgem no seu quotidiano (Marchão, 2013; Souza & Bernardino, 2011).

Não podemos deixar de referir também que, a nível da organização da sala de atividades, a literatura destaca como essencial a definição clara de regras de comportamento das crianças. O objetivo é “criar um clima positivo, prossocial na sala” (Vale, 2012, p. 220) e nesta pluralidade relacional, as regras devem ser poucas, simples, claras, positivas e co-construídas de forma a que a criança compreenda os seus limites de forma organizada e estruturada (Montês, Gaspar, & Piscalho, 2010). A existência de regras na sala de atividades permite, assim, que as crianças estejam num espaço organizado e estável, onde possam ser capazes de criar confiança e despertar o sentido de responsabilidade e pertença ao grupo (Jones, Bailey, & Jacob, 2014; Major, 2011; Silva et al., 2016; Thompson & Twibell, 2009). Neste sentido, as crianças devem ser envolvidas ativamente no processo de definição das regras, uma vez que contribui para o desenvolvimento da sua independência, adquirindo, igualmente, maior responsabilidade e compromisso com as regras (Montês et al., 2010), sendo ainda importante afixá-las num local visível, sempre que possível, com pistas visuais (Montês et al., 2010; Vale, 2012).

Em Portugal, Montês e colaboradoras (2010), através de um estudo exploratório de natureza qualitativa, procuraram perceber como são implementadas as regras em salas de jardim de infância. Partindo de uma amostra de quatro educadoras de infância, responsáveis pelo grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, as autoras verificaram que as educadoras valorizavam a existência de regras e o papel que estas desempenhavam na sala de jardim de infância, salientando a participação das crianças no processo de construção, interiorização e cumprimento das regras e ainda consideravam importante o envolvimento da família neste processo.

2.1.2. Estratégias e atividades intencionalmente planeadas

Como pudemos constatar anteriormente, a intencionalidade pedagógica é um dos elementos que deve caracterizar a atuação do/a educador/a de infância. Neste sentido, além da qualidade da relação estabelecida diariamente entre o/a educador/a de infância e as crianças, variável fundamental para o desenvolvimento socioemocional das crianças (Cadima et al., 2016; Downer, Sabol, & Hamre, 2010; Huitt & Dawson, 2011; Merritt, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron, & Peugh, 2012; Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson, & Brock, 2009), o/a educador/a deve definir antecipadamente estratégias e atividades a desenvolver no sentido de atingir os objetivos definidos no projeto educativo

construído para o seu grupo de crianças. Com efeito, para que a sala de atividades seja palco do desenvolvimento de competências socioemocionais, o/a educador/a de infância, adotando uma prática pedagógica planeada e estruturada, deve partir de situações do quotidiano das crianças, privilegiar a componente lúdica, a interação e a cooperação entre as crianças.

O jogo faz parte do quotidiano das crianças, sendo comumente aceite como fundamental para o seu desenvolvimento socioemocional (e.g., Copple & Bredekamp, 2009; Newton & Jenvey, 2011; Savina, 2014; Serrão & Carvalho, 2011). Assim, com base em situações do quotidiano das crianças, privilegiando a componente lúdica, nomeadamente através do role-play (Hromek & Roffey, 2009), o/a educador/a de infância pode criar condições necessárias para promover uma relação fluída e significativa entre o grupo de crianças (Denham & Brown, 2010; Portugal, 2008). Vejamos, através do jogo, onde as crianças reconstróem e representam a sua realidade, aprendem a usar regras, tendo oportunidade para lidar com as emoções e expressar-se adequadamente, cooperar com outras crianças e resolver conflitos (Copple & Bredekamp, 2009; Daubert, Ramani, & Rubin, 2018; Hollingsworth & Winter, 2013; Myck-Wayne, 2010; Saracho, 2012).

Atividades que incluam a leitura e a exploração de livros de histórias relacionadas com o desenvolvimento socioemocional (e.g., emoções, amizade, valorização da diversidade, entre outros) também são referenciadas na literatura (Hollingsworth & Winter, 2013; McLaughlin, Aspden, & Clarke, 2017). Por exemplo, ouvir o/a educador/a de infância a falar sobre emoções e sentimentos, ajuda as crianças a identificarem e a expressarem as suas emoções e a aprenderem a autorregular-se (McLaughlin et al., 2017). Em relação à leitura e exploração de livros de histórias, a situação é semelhante, representando uma excelente oportunidade para as crianças trabalharem num projeto em comum (e.g., inventarem histórias em pequeno grupo), identificarem as emoções das personagens, relacionarem as experiências das personagens com as suas (Ho & Funk, 2018). Num estudo desenvolvido em Itália com 100 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos de idade, Gazzani e Ornaghi (2011) verificaram que quando as crianças ouvem histórias relacionadas com emoções, estas têm a oportunidade de refletir sobre o significado destes conceitos, aumentando a sua competência ao nível da compreensão das suas emoções.

Similarmente, atividades que incluam canções que abordam conteúdos socioemocionais (ex., amizade) e imagens que mostram pessoas em vários estados emocionais são um ótimo recurso para promover o desenvolvimento socioemocional das

crianças (Barton, 2015; Batalha, 2009; Duh, 2016; Jenson, 2018). Outra estratégia recomendada na literatura é a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças na sala de atividades. Além de documentar a evolução das aprendizagens das crianças, esta estratégia serve também o propósito de afirmar as ideias e os interesses das crianças (Schroeder-Yu, 2008; Silva et al., 2016; Twigg, 2011). Além disso, quando o/a educador/a de infância expõe os trabalhos das crianças, está a reconhecer e a valorizar o seu envolvimento, potenciando o orgulho e o sentido de pertença das crianças ao grupo (Newfoundland Labrador, 2010).

Nas várias interações do dia-a-dia, a criança pode deparar-se com situações de conflitos interpessoais. Nestas situações o/a educador/a de infância pode apoiar a criança no processo de resolução de problemas, encarando o conflito interpessoal como oportunidade de aprendizagem (Hollingsworth & Winter, 2013). Esta perspetiva realça a importância de ensinar de forma sistemática, aquando duma situação de conflito, os passos da resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2011; McLaughlin et al., 2017), permitindo às crianças aprenderem e “(...) acreditarem nelas próprias enquanto resolutoras de problemas, a confiar nos adultos para as apoiar quando necessitam, a serem empáticas e altruístas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 92). Por exemplo, através da visualização e análise de algumas imagens que retratem situações de conflitos ou utilizar situações de vida reais, o/a educador/a pode propor ao grupo de crianças para identificarem qual é o conflito presente, quais as possíveis soluções para a resolução do conflito e, ainda, questionar sobre as emoções envolvidas. Adicionalmente, é importante que o/a educador/a de infância reconheça verbalmente e de forma consistente os comportamentos adequados das crianças (Stormont, Lewis, Beckner, & Johnson, 2008), ajudando-as a aprender e a compreender o comportamento adequado (Hancock & Carter, 2016).

Uma vez que as rotinas diárias em contexto de jardim de infância “criam uma comunidade e preparam o palco para as interações sociais em desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 223), o/a educador/a de infância pode criar oportunidades de interação entre as crianças durante as rotinas (e.g., idas à casa de banho, almoço). Contudo, é essencial que o/a educador/a de infância preste também atenção aos momentos de transição. Estes devem realizar-se de forma suave, de modo a que as crianças saibam o que podem fazer nos vários momentos, prevendo a sucessão de atividades (Silva et al., 2016). Salienta-se a importância de se estruturar as transições entre atividades/momentos

com a preocupação das crianças não passarem demasiado tempo à espera e sem nada para fazer (Post & Hohmann, 2011).

Por último, mas não menos importante, devido à intensidade das diversas atividades realizadas no dia-a-dia das crianças, o/a educador/a de infância deve proporcionar atividades mais relaxantes para as crianças. Para Guillaud (2012, p. 5), através da implementação de atividades de relaxamento, que são “facilmente aprendidas e aplicadas na sala de jardim de infância”, as crianças podem controlar os gestos e as emoções, desenvolver competências de cooperação e de interação com os pares, aprendendo a controlar as situações que lhes causam desconforto.

Apesar de a literatura identificar um conjunto variado de estratégias e de atividades a desenvolver em contextos de educação pré-escolar em torno da aprendizagem socioemocional, são poucos os trabalhos de investigação desenvolvidos com o intuito de construir um retrato da realidade. Refira-se a este propósito o estudo de natureza mista de Hollingsworth e Winter (2013), onde 32 educadoras de infância, a desempenhar funções em jardim de infância com crianças dos 3 aos 4 anos de idade, foram questionadas sobre as suas práticas para promover as competências socioemocionais na sala de atividades. As práticas relatadas pelas educadoras de infância para apoiar as competências prossociais, as brincadeiras e as amizades foram: usar materiais curriculares com base nos interesses e familiaridade das crianças; atividades de ensino sobre amizade, partilha, empatia; e ler histórias sobre sentimentos para ensinar as crianças a desenvolverem competências como a partilha e esperar pela sua vez. Também relataram que utilizavam reforços positivos (e.g., autocolantes ou apontar os comportamentos das crianças) como forma de incentivar comportamentos prossociais, evitando conflitos entre os pares. Quando tal acontecia, as educadoras de infância relataram que utilizavam métodos estruturados (e.g., lições sobre partilha ou jogos) numa tentativa de orientar as crianças para a resolução dos problemas. Especificamente, no que concerne a promoção do desenvolvimento das amizades entre as crianças, as educadoras de infância relataram, por exemplo, que falavam sobre a amizade em geral e que promoviam atividades neste sentido (e.g., fazer pulseiras da amizade e tirar fotos de crianças juntas para um álbum da turma). Por fim, para facilitar a interação entre as crianças, as educadoras de infância relataram que colocavam duas crianças juntas para interagirem uma com a outra, de acordo com os seus interesses ou potencialidades.

Mais recentemente, Papadopoulou e colaboradores (2014), no âmbito de um estudo de natureza qualitativa, também procuraram descrever as práticas das educadoras

de infância relacionadas com o desenvolvimento socioemocional das crianças. Verificaram que todas ou quase todas as atividades do programa educativo das educadoras estavam associadas ao desenvolvimento socioemocional, embora as educadoras tivessem referido que não tinham sido planeadas e adotadas com esse objetivo. Neste sentido, os autores apontam que algumas práticas relacionadas com a aprendizagem socioemocional são usadas com regularidade, mas são raramente planeadas de forma intencional com esse propósito. Também a este propósito, Yoder (2014) refere que um docente pode criar grupos para trabalharem em conjunto (aprendizagem cooperativa), não tendo por preocupação se as crianças demonstram ou aprendem comportamentos/competências sociais positivas durante a tarefa. Neste sentido, importa questionar se as práticas adotadas são pensadas de forma intencional e congruentes com os princípios da aprendizagem socioemocional, podendo existir discrepâncias entre o que a literatura recomenda acerca das práticas promotoras da aprendizagem socioemocional e a forma como estão integradas na prática diária dos/as educadores/as de infância (e.g., Jones & Doolittle, 2017; DePaoli, Atwell, & Bridgeland, 2017; Wen, Elicker, & McMullen, 2011). Prioriza-se, assim, a necessidade de formação dos/as educadores/as de infância nesta área, aspeto esse que será abordado mais à frente (DePaoli et al., 2017; Wen et al., 2011).

2.1.3. Envolvimento da família

A família é considerada o principal contexto de desenvolvimento das crianças (Homem, 2002; Morgado, Dias, & Paixão, 2013; Petrucci, Borsa, & Koller, 2016). No entanto, muitas crianças começam a fazer parte, desde muito cedo, de outros contextos que lhes possibilitam outras oportunidades de desenvolvimento, incluindo a nível socioemocional, como é o caso do jardim de infância. Além da incontestável força individual destes dois contextos no desenvolvimento das crianças, uma das conclusões mais difundidas nos últimos tempos é a importância do estabelecimento de parcerias eficazes entre o jardim de infância e a família no sentido de promover o desenvolvimento das competências socioemocionais de forma consistente e continuada, reforçando o papel que cada contexto desempenha e ampliando as oportunidades de aprendizagem das crianças (Albright, Weissberg, & Dusenbury, 2011).

Neste sentido, partindo da análise da literatura nesta área, é possível destacar um conjunto variado de práticas recomendadas que os profissionais de educação de infância podem adotar com o intuito de potenciar o envolvimento da família na aprendizagem

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES

socioemocional das crianças: (a) envolver as famílias na elaboração do projeto educativo do grupo de crianças (Guzman, 2012; Hyson et al., 2011; Silva et al., 2016); (b) no início do ano letivo, solicitar às famílias a identificação de objetivos, individuais e grupais, a alcançar por parte das crianças a nível social e emocional (Albright et al., 2011); (c) criar um espaço acolhedor e convidativo para as famílias reunirem, onde seja possível esclarecer dúvidas sobre o projeto educativo ou sobre o desenvolvimento da criança (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007), sendo que esse espaço pode incluir alguns materiais relacionados com o desenvolvimento socioemocional (e.g., livros sobre cooperação, emoções, entre outros) a facultar às famílias (Albright et al., 2011); (d) incluir no projeto educativo um conjunto de atividades, que impliquem a participação da família no jardim-de-infância, a desenvolver ao longo do ano letivo, dando tempo às famílias para planearem e se organizarem (e.g., oficinas e workshops sobre determinados tópicos ou uma competência específica, idealmente sugeridos pela família) (Albright et al., 2011; Bertram & Pascal, 2009); (e) ser positivo/a e comunicar com respeito com as crianças e respetivas famílias, tornando a interação agradável e modelando competências sociais e emocionais (Albright et al., 2011); (f) partilhar estratégias ou recursos com as famílias sobre temáticas relacionadas com o domínio socioemocional (e.g., se uma criança está a ter problemas em arrumar os brinquedos em casa, o/a educador/a de infância pode articular com a família e sugerir estratégias a adotar) (Albright & Weissberg, 2010; National Association for the Education of Young Children, 2014); (g) recomendar atividades relacionadas com a aprendizagem socioemocional para serem desenvolvidas em casa, podendo também facultar materiais, por exemplo livros que ilustram e modelam a adoção de competências socioemocionais (Albright & Weissberg, 2010); e (h) convidar as famílias a participar em atividades no jardim de infância que envolvem a aquisição de competências socioemocionais, aumentando o conforto e a familiaridade com os/as educadores/as de infância, as rotinas e práticas da sala de aula (Albright et al., 2011).

Apesar do reconhecimento da importância deste tipo de práticas, até à data, o conhecimento acerca do seu uso em contextos de educação pré-escolar é escasso. A título excecional, destacamos os estudos desenvolvidos a nível internacional por Hollingsworth e Winter (2013) e Zinsser e colaboradores (2014). Com efeito, a respeito das práticas promotoras do envolvimento da família desenvolvidas por educadores/as de infância, Hollingsworth e Winter (2013) verificaram no seu estudo as seguintes práticas: (a) informar as famílias sobre os/as amigos/as dos/as filhos/as; (b) facultar informações às famílias sobre a natureza da amizade das crianças. As autoras concluíram que estas

práticas facilitam o desenvolvimento de interações entre as crianças e promovem o envolvimento das famílias. Por sua vez, Zinsser e colaboradores (2014), num estudo misto realizado com 11 educadoras de infância, verificaram que apenas seis participantes relataram colaborar e articular regularmente com os pais sobre as metas e expectativas emocionais para as crianças.

Em suma, apesar de vários estudos a nível nacional (e.g., Abreu-Lima, Leal, Cadima & Gamelas, 2012; Leal et al., 2009) e internacional (e.g., Anders et al., 2013) documentarem a qualidade geral dos contextos educativos formais e realçarem a importância da organização dos espaços e dos materiais, de atividades diversificadas e intencionalmente planeadas e do envolvimento da família na educação, para o desenvolvimento das crianças, é parca a investigação que descreva estas áreas de atuação especificamente a nível da aprendizagem socioemocional, particularmente a nível nacional.

2.2. Fatores relacionados com as práticas promotoras de aprendizagem socioemocional

A literatura tem apontado vários fatores que podem influenciar a ação dos/as profissionais em contextos de educação pré-escolar, como por exemplo, dificuldades na relação e comunicação com os pais (Sims et al., 2012; Rosenthal, Crowley, & Curry, 2009), a falta de recursos e de espaços facultados pela instituição e o rácio criança-educador/a elevado (Davies et al., 2010). Uma vez que constituem variáveis de particular interesse do presente trabalho, iremos abordar em seguida as crenças e a formação dos/as educadores/as de infância enquanto fatores que surgem igualmente na literatura como relevantes para compreender as oportunidades de aprendizagem socioemocional em contextos de educação pré-escolar.

2.2.1. Crenças relacionadas com a aprendizagem socioemocional

Nos últimos anos, vários/as autores/as têm destacado a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as crenças dos/as educadores/as de infância acerca da aprendizagem socioemocional, atendendo à sua íntima relação com a prática educativa destes/as profissionais (e.g., Brackett et al., 2012; Hollingsworth & Winter, 2013; Moreira et al., 2013; Papadopoulou et al., 2014). Com efeito, as crenças que os/as educadores/as de infância têm sobre a importância atribuída às competências socioemocionais, como percebem o seu papel no desenvolvimento socioemocional das crianças, e a forma como percebem as necessidades sentidas ao nível da promoção de

competências socioemocionais podem contribuir para as decisões que os/as educadores/as de infância tomam relativamente à regularidade de práticas desenvolvidas na sala de atividades (Hollingsworth & Winter, 2013; Moreira et al., 2013).

Antes de avançarmos para a apresentação dos resultados da investigação neste domínio, começamos por enquadrar o conceito de crenças. A revisão de literatura na área de investigação relativa às crenças dos/as educadores/as de infância permite encontrar uma grande multiplicidade na terminologia utilizada (e.g., Brackett et al., 2012; Hegde & Cassidy, 2009; Hollingsworth & Winter, 2013). Efetivamente, podemos encontrar publicado no âmbito desta temática referências a outras terminologias, como por exemplo, ideias (e.g., Ross, Cornett, & McCutcheon, 1992), concepções (e.g., Waajid et al., 2013), perceções (e.g., Moreira et al., 2013; Pajares, 1992) e perspetivas (Esen-Aygun & Sahin-Taskin, 2017). Para efeitos do presente estudo, representando um conceito central em análise, optou-se pela designação de *crenças*. De acordo com Harkness e Super (1996, como citados em Becker, Bernardi, & Martins, 2013, p. 552), crenças podem ser definidas como “conjuntos organizados de ideias que estão implícitos nas atividades da vida diária e nos julgamentos, escolhas e decisões tomadas, funcionando como modelos para ações”.

Do nosso conhecimento é parca a investigação a nível nacional sobre as crenças de educadores/as de infância no que respeita a aprendizagem socioemocional, sendo exceção o estudo de Moreira e colaboradores (2013) acerca das perceções de docentes relativamente às suas necessidades e dificuldades a nível da promoção de competências sociais e emocionais nas crianças. A nível internacional são poucos os estudos publicados sobre esta temática, centrando-se, por exemplo, na perceção de competência para promover a aprendizagem socioemocional nas crianças (e.g., Brackett et al., 2012), na importância atribuída a determinados comportamentos e competências do domínio socioemocional (Hollingsworth & Winter, 2013), nas crenças acerca do desenvolvimento socioemocional e sobre o papel atribuído à família e ao jardim de infância na promoção deste domínio de desenvolvimento (e.g., Papadopoulou et al., 2014; Zinsser et al., 2014).

Tal como referido previamente, a nível nacional, destaca-se o estudo de Moreira e colaboradores (2013) sobre as perceções de 266 docentes, que lecionavam no ensino básico e secundário na zona norte do país, acerca das suas necessidades relativamente à promoção das competências sociais e emocionais nas crianças. Neste estudo é sublinhada a importância da compreensão das perceções dos/as docentes a este nível de forma a facilitar o desenvolvimento de estratégias adequadas para uma ação mais eficaz por parte

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES

dos/as docentes a nível da promoção de competências socioemocionais. Os resultados revelaram que os/as docentes percebem sentir mais dificuldades a nível das condições da escola/docentes (e.g., materiais especializados, serviços de apoio) que facilitam a promoção de competências socioemocionais, seguido de dificuldades para integrarem a promoção destas competências na sua prática pedagógica. Além disso, importa referir que os/as docentes consideraram que a sua formação inicial os preparou devidamente para promoverem competências socioemocionais nas crianças. Note-se, no entanto, que este estudo não incluiu educadores/as de infância, o que incentivou a exploração desta variável no presente estudo, em particular, a sua relação com as práticas promotoras de aprendizagem socioemocional.

A nível internacional, esta área de investigação também se encontra em desenvolvimento. No estudo de Brackett e colaboradores (2012) foram analisadas crenças de 450 profissionais de educação (i.e., educadores/as de infância e professores/as do ensino básico) relacionadas com o conforto e a autoeficácia percebida na promoção de competências socioemocionais, com o compromisso em receber formação para melhorar as suas competências a este nível e com o suporte da instituição. Os resultados indicaram que os/as participantes sentiam-se confortáveis e apoiados pela instituição para promoverem a aprendizagem socioemocional junto das crianças. No entanto, o compromisso para receber formação para melhorar as suas competências e colocá-las na prática surgiu como menos relevante para os/as participantes.

Também Hollingsworth e Winter (2013) analisaram as crenças de educadoras de infância relacionadas com a importância atribuída a comportamentos e competências do domínio socioemocional comparativamente ao domínio da literacia e da numeracia. De acordo com os resultados quantitativos, as educadoras de infância consideravam mais importante as crianças aprenderem no período pré-escolar competências socioemocionais do que competências de literacia ou de numeracia. Reforçando estes resultados, a partir de dados recolhidos em grupos focais, as autores concluíram que as educadoras de infância consideram fundamental promover nas crianças a capacidade para estabelecer relações de amizade, uma vez que apoia a criança a nível emocional e estabelece uma ligação para o desenvolvimento de competências sociais.

Em 2014, Papadopoulou e colaboradores realizaram um estudo qualitativo em contextos pré-escolares na Grécia com o intuito de compreender as crenças de 34 educadoras de infância sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças. Os resultados obtidos indicaram que as educadoras de infância reconhecem a

importância das competências socioemocionais para a adaptação, aprendizagem e bem-estar das crianças, considerando como competências essenciais a regulação emocional, a capacidade para construir e manter relações positivas com os pares nas atividades e a capacidade para seguir as regras e as instruções. Adicionalmente, as educadoras de infância demonstraram acreditar que o desenvolvimento socioemocional das crianças depende quase exclusivamente das experiências proporcionadas pela família, sendo menos relevante o papel do jardim de infância e dos pares neste processo. Por sua vez, Zinsser e colaboradores (2014), num estudo misto realizado com 11 educadoras de infância, analisaram as crenças relacionadas com o papel atribuído à família e ao jardim de infância na promoção do desenvolvimento emocional das crianças. Os resultados obtidos neste estudo indicaram que todas as participantes acreditavam que a família deve ser a principal responsável pelo desenvolvimento emocional das crianças. Porém, houve um reconhecimento geral de que as educadoras também desempenham um papel importante.

Da análise da literatura compreendemos que as práticas dos/as educadores/as de infância estão intimamente relacionadas com as suas crenças (e.g., Brackett et al., 2012; Hollingsworth & Winter, 2013). Vários autores salientam que esta relação pode ser evidente em diferentes práticas (i.e., na organização da sala de atividades, interações na sala de atividades e atividades intencionalmente planeadas) (Copple & Bredekamp, 2009; Fives & Gill, 2015; Hegde & Cassidy, 2009; Khader, 2012), o que irá afetar, por sua vez, a aprendizagem socioemocional das crianças em idade pré-escolar (e.g., Hollingsworth & Winter, 2013; Zinsser et al., 2014).

De seguida, referimos, a título de exemplo, alguns estudos desenvolvidos a nível internacional que analisaram a relação entre as crenças e as práticas de educadores/as de infância no domínio da aprendizagem socioemocional. No estudo de Brackett e colaboradores (2012), os resultados obtidos sobre a relação entre as crenças e as práticas demonstraram que quando os/as educadores/as de infância relatam maior conforto e compromisso em receber formação para melhorar as suas competências a este nível observa-se uma maior sensibilidade para ensinar este tipo de competências às crianças, modificando, sempre que necessário, os seus métodos para melhor atender as necessidades de cada criança (Brackett et al., 2012).

Esta relação também foi analisada no estudo de Hollingsworth e Winter (2013). Através duma metodologia mista, as autoras concluíram que as crenças das educadoras de infância sobre a importância da competência socioemocional estão relacionadas com

o uso de determinadas práticas na sala de atividades, tal como relatado pelas educadoras de infância, especificamente na promoção de competências prossociais através da organização do ambiente da sala de atividades, do jogo fingido através da simulação de brincadeiras com as crianças e nas amizades entre as crianças.

Por fim, destacamos alguns estudos que se debruçaram sobre a relação entre as crenças de educadores/as de infância e especificamente práticas promotoras de competências emocionais. No estudo de Zinsser e colaboradores (2014), as educadoras de infância que apoiavam as crianças a nível emocional demonstraram acreditar que a aprendizagem socioemocional devia ser parte integrante da interação com as crianças e utilizavam intencionalmente práticas explícitas de socialização de emoções com as crianças (e.g., utilizar músicas para praticar a expressão emocional das crianças). Por sua vez, através duma metodologia mista, Ahn (2005) verificou que as crenças sobre o papel que os/as educadores/as de infância desempenhavam no desenvolvimento emocional das crianças incluía ajudar as crianças a identificar, a compreender as causas e a expressar adequadamente as emoções que sentiam, utilizando uma variedade de estratégias. No geral, os resultados sugerem que as crenças sobre a importância de práticas de socialização de emoções que os/as educadores/as de infância relataram utilizar eram consistentes com as suas práticas na sala de atividades.

Resumindo, pese embora as evidências a nível internacional de que as crenças dos/as educadores/as de infância acerca da aprendizagem socioemocional parecem representar um fator fundamental para a compreensão do papel do/a educador/a de infância enquanto promotor/a do desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças, pouco se sabe a nível nacional sobre o que pensam os/as educadores/as de infância acerca da aprendizagem socioemocional e a relação com as suas práticas em torno deste domínio.

2.2.2. Formação dos/as educadores/as de infância

Considerando que a qualidade das experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças está estreitamente articulada com a formação dos/as educadores/as de infância, é necessário que a formação lhes possibilite desenvolver competências necessárias à adoção de práticas pedagógicas adequadas (Figueiroa & Vieira, 2015), o que inclui práticas relacionadas com a aprendizagem socioemocional (Jennings & Frank, 2015). Para tal, importa que os currículos de formação dos/as educadores/as de infância incluam tanto o conhecimento teórico como a aplicabilidade de práticas que promovam

o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças de idade pré-escolar (Rosenthal & Gatt, 2010; Vale, 2009). Recentemente, Manning, Gavis, Fleming e Wong (2017) realizaram uma meta-análise onde examinaram 48 estudos, desenvolvidos entre 1980 e 2014, sobre a relação entre a formação de educadores/as de infância e a qualidade do ambiente de aprendizagem proporcionado às crianças. No geral, os resultados sugerem a existência de uma associação estatisticamente significativa positiva entre a formação e a qualidade dos ambientes de aprendizagem na primeira infância, mais concretamente, na qualidade do processo que envolve as oportunidades de aprendizagem disponíveis para as crianças, as interações entre educador/a de infância-criança e entre os pares.

Especificamente, no que se refere à relação entre a formação e as práticas desenvolvidas pelos/as educadores/as de infância a nível da aprendizagem socioemocional, são poucos os estudos desenvolvidos neste âmbito. Em contexto internacional, referimos o estudo experimental desenvolvido em contextos pré-escolares por Jensen, Jensen e Rasmussen, em 2015, na Dinamarca. Neste estudo, um grupo de educadores/as de infância recebeu formação com o intuito de conscientizá-los/as sobre a importância de desenvolverem novas atividades e renovarem as suas práticas, melhorando o desenvolvimento de competências nas crianças. A informação incluía conteúdos relacionados com os princípios de aprendizagens socioemocional. Os resultados mostraram que houve melhorias nas competências socioemocionais das crianças, especialmente na componente emocional e comportamental.

Em contexto nacional, a discussão em torno da formação de educadores/as de infância, nomeadamente a formação inicial, tem-se intensificado nos últimos tempos (Andrade, 2014; Pinho, Cró, & Dias, 2014), em grande parte devido ao processo Bolonha (Decreto-Lei n.º 43/2007). Não obstante este aspeto, tem vindo a ser reconhecido que a formação dos/as profissionais de educação deve ser mais integradora e complexa (e.g., Alarcão & Roldão, 2009; Sá-Chaves & Alarcão, 2007), apoiando-se na perspetiva socio-construtivista e ecológica, repleta de múltiplos saberes, capaz de promover a capacidade de moldar a ação dos/as profissionais a uma pluralidade de contextos e crianças (Cró, 2006; Mesquita-Pires, 2007; Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullota, 2015). Não tendo a ambição de apresentarmos uma revisão exaustiva sobre as transformações decorridas até à data em Portugal, a nossa atenção centrou-se preferencialmente na relação entre a formação e a qualidade das práticas dos/as educadores/as de infância relacionadas com a aprendizagem socioemocional em contexto português.

Note-se que, do nosso conhecimento, são poucos os estudos que relacionam estas duas variáveis. No entanto, apresentamos um estudo qualitativo que focou a sua atenção na dimensão emocional da docência e na formação de professores/as (Freire, Bahia, Estrela, & Amaral, 2012). Este estudo realizado com seis docentes (sendo uma das participantes educadora de infância) permitiu documentar a vontade e a necessidade destes/as profissionais em desenvolver a sua capacidade de autorregulação emocional e a importância que atribuem à formação para a melhoria do seu desempenho profissional.

À semelhança do que foi possível concluir na revisão da literatura em torno das crenças dos/as educadores/as de infância, alguns resultados da investigação sugerem que a formação dos/as profissionais representa um fator de particular interesse para a compreensão do papel do jardim de infância enquanto contexto promotor do desenvolvimento socioemocional das crianças. No entanto, importa salientar a escassez de estudos neste âmbito, particularmente a nível nacional e junto de profissionais de educação de infância.

Em suma, a revisão da literatura apresentada proporcionou-nos uma visão abrangente sobre a importância da aprendizagem socioemocional em idade pré-escolar e, ainda, sobre o papel relevante que o/a educador/a de infância tem neste domínio. No entanto, do que foi apresentado compreende-se que é pouco a investigação em Portugal sobre as práticas que podem ser desenvolvidas pelos/as educadores/as de infância relacionadas com aprendizagem socioemocional e a sua relação com as suas crenças a este nível e a sua formação profissional, o que incentivou o investimento empírico que se corporizou no presente estudo.

Capítulo II – Apresentação do estudo empírico

Após o primeiro capítulo onde apresentamos a revisão de literatura que enquadra e fundamenta a realização deste trabalho, o capítulo que se segue destina-se à apresentação do estudo empírico levado a cabo no âmbito da presente dissertação. Começamos por apresentar os objetivos e respetivos problemas e hipóteses de investigação, seguindo-se a descrição dos participantes, dos instrumentos e dos procedimentos adotados na recolha e análise dos dados.

1. Objetivos, problemas e hipóteses de investigação

Tendo por base a revisão da literatura previamente apresentada e considerando a pertinência, a atualidade e a escassez de conhecimento, particularmente em Portugal, acerca da problemática em análise, o presente trabalho pretende contribuir para uma maior compreensão da forma como contextos de educação pré-escolar promovem a aprendizagem socioemocional das crianças num período considerado crítico para o seu desenvolvimento. Especificamente, pretende-se com o presente estudo empírico:

(1) Descrever as práticas relacionadas com a aprendizagem socioemocional desenvolvidas em contextos de educação pré-escolar, tal como relatadas pelos/as educadores/as de infância.

(2) Descrever as crenças de educadores/as de infância relacionadas com a aprendizagem socioemocional em contextos de educação pré-escolar.

(3) Analisar a relação entre as crenças e as práticas relacionadas com a aprendizagem socioemocional desenvolvidas em contextos de educação pré-escolar.

(4) Analisar a relação entre a formação dos/as educadores/as de infância e as práticas relacionadas com a aprendizagem socioemocional desenvolvidas em contextos de educação pré-escolar.

Espera-se que os resultados obtidos no presente estudo empírico contribuam para informar a investigação futura e a intervenção junto dos contextos de educação pré-escolar, especificamente no que respeita ao desenvolvimento profissional dos/as educadores/as de infância de forma a potencializar oportunidades de aprendizagem socioemocional para as crianças de maior qualidade.

Considerando a revisão da literatura e os objetivos enunciados, elaborou-se os seguintes problemas e hipóteses de investigação:

Problema 1: Como se caracterizam as práticas relacionadas com a aprendizagem socioemocional desenvolvidas em contextos de educação pré-escolar, tal como relatadas pelos/as educadores/as de infância?

Atendendo à natureza exploratória deste problema, dada a escassez de estudos descritivos sobre as práticas desenvolvidas em contextos de educação pré-escolar no que respeita à aprendizagem socioemocional, optou-se por não formular neste caso hipótese de investigação.

Problema 2: Como se caracterizam as crenças dos/as educadores/as de infância relacionadas com a aprendizagem socioemocional em contextos de educação pré-escolar?

Hipótese 1: Espera-se que os/as educadores/as de infância atribuam maior importância às competências socioemocionais, comparativamente a competências de literacia e de numeracia, acreditem desempenhar um papel importante no desenvolvimento socioemocional das crianças e percebam mais dificuldades ao nível das condições da instituição/educadores/as facilitadoras da promoção de competências socioemocionais.

De acordo com a literatura, os/as educadores/as de infância parecem atribuir uma maior importância ao domínio socioemocional, comparativamente aos domínios da literacia e da numeracia (Hollingsworth & Winter, 2013). Por outro lado, embora pareça existir uma tendência para as educadoras de infância acreditarem que a família deva ser a principal responsável pelo desenvolvimento emocional das crianças, Zinsser (2014) também verificou no seu trabalho o reconhecimento do importante papel que as educadoras de infância desempenham enquanto agentes promotoras da aprendizagem socioemocional. A formulação desta hipótese parte igualmente dos resultados obtidos no estudo de Moreira e colaboradores (2013), com docentes dos ensinos básico e secundário, onde se verificou que os/as docentes percecionavam sentir mais dificuldades a nível das condições da escola/docentes. Neste estudo, os autores verificaram igualmente que os/as docentes sentiam dificuldades em integrarem a promoção destas competências na sua prática pedagógica. No entanto, entendendo que a natureza da atuação destes docentes é essencialmente académica, o que pode limitar o desenvolvimento de iniciativas relacionadas com a promoção da área socioemocional, não antecipamos encontrar este padrão de resultados em educadores/as de infância.

Problema 3: Será que existe uma relação entre as crenças e as práticas relacionadas com a aprendizagem socioemocional desenvolvidas em contextos de educação pré-escolar?

Hipótese 2: Espera-se que quanto maior a importância atribuída às competências socioemocionais e ao jardim de infância enquanto contexto promotor da aprendizagem socioemocional e menor a percepção de necessidades e dificuldades relativamente à promoção de competências sociais e emocionais nas crianças, maior a regularidade de práticas desenvolvidas em contexto de educação pré-escolar.

Esta hipótese baseia-se nas várias evidências teóricas e empíricas que têm demonstrado a relação entre as crenças dos/as profissionais de educação pré-escolar e as práticas em geral e no domínio das competências socioemocionais em particular (e.g., Hollingsworth & Winter, 2013; Moreira et al., 2013; Zinsser et al., 2014). Por exemplo, segundo os resultados do estudo de Hollingsworth e Winter (2013), as educadoras de infância que atribuíam maior importância às competências socioemocionais, comparativamente a competências de literacia e de numeracia, desenvolviam com maior regularidade práticas neste sentido (e.g., fomentar relações de amizade entre as crianças). Por sua vez, o estudo de Papadopoulou e colaboradores (2014), como o de Zinsser e colaboradores (2014), permitiram concluir que as educadoras de infância que entendiam desempenhar um papel determinante na promoção de competências socioemocionais, desenvolviam práticas neste sentido.

Problema 4: Será que existe uma relação entre a formação dos educadores/as de infância e a regularidade de práticas relacionadas com a aprendizagem socioemocional desenvolvidas em contextos de educação pré-escolar?

Hipótese 3: Espera-se que a regularidade de práticas relacionadas com a aprendizagem socioemocional desenvolvidas em contextos de educação pré-escolar varie em função da formação dos/as educadores/as de infância, especificamente das suas habilitações académicas e da participação em formação relacionada com a aprendizagem socioemocional. Assim, espera-se que educadores/as de infância com mais habilitações académicas e com formação nesta área relatem maior regularidade na implementação de práticas relacionadas com a aprendizagem socioemocional.

Esta hipótese sustenta-se na literatura que destaca que a formação permite aos/as educadores/as de infância desenvolverem competências necessárias para adotarem práticas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento das crianças, incluindo práticas

relacionadas com a aprendizagem socioemocional (Jennings & Frank, 2015), assim como o impacto positivo de formatos de formação em serviço relacionada com a temática (Jensen et al., 2015).

2. Método

2.1. Participantes

Participaram neste estudo 182 educadores/as de infância, sendo que 174 eram do sexo feminino (95.6%). Os/as participantes tinham idades compreendidas entre os 23 e os 63 anos ($M = 42.99$, $DP = 9.60$), sendo que mais de metade era casada/o ou se encontrava em união de facto (65.9%). Relativamente às habilitações académicas, a maioria dos/as educadores/as eram licenciados/as (68.7%), 17.6% tinha mestrado, 8.2% eram pós-graduados/as, 4.9% tinham diploma/bacharelato e 0.5% tinha doutoramento.

Tabela 1.

Caraterização sociodemográfica e profissional dos/as participantes

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Min. – Max.</i>
Idade			42.99 (9.60)	23.00-63.00
Estado civil				
Solteiro/a	44	24.2		
Casado/a ou em união de facto	120	65.9		
Divorciado/a	17	9.3		
Viúvo/a	1	0.5		
Habilitações académicas				
Diploma/Bacharelato	9	4.9		
Licenciatura	125	68.7		
Pós-graduação	15	8.2		
Mestrado	32	17.6		
Doutoramento	1	0.5		
Tempo de serviço			17.92 (10.05)	0.40-42.00
Tipo de estabelecimento				
Público	59	32.4		
Privado sem fins lucrativos	88	48.4		
Privado com fins lucrativos	35	19.2		
Situação contratual atual				
Quadro	138	75.8		
Contrato	38	20.9		
Prestação de serviço	3	3.3		
Caraterização do grupo que leciona				
Sala dos 3 anos	43	23.6		
Sala dos 4 anos	25	14.7		
Sala dos 5 anos	32	17.7		
Sala mista	82	45.1		

Tal como é possível confirmar na tabela 1, o tempo de serviço dos/as educadores/as variava entre 0.4 e 42 anos ($M = 17.92$, $DP = 10.05$). Os/as educadores/as

de infância exerciam a sua atividade em diferentes zonas do país, maioritariamente no norte (45.1% no Porto, 21.4% em de Braga, 17% em Vila Real, 3.8% em Lisboa, 3.3% em Bragança, 2.7% em Viana do Castelo, 1.6% em Aveiro e nos Açores, 1.1% em Setúbal e 0.5% em Coimbra, Faro, Leiria e Santarém), e 48.4% dos/as educadores/as de infância pertenciam a instituições de ensino privado sem fins lucrativos. Note-se ainda que a maioria dos/as educadores/as de infância (75.8%) pertenciam aos quadros da instituição.

Por fim, relativamente à caracterização do grupo de que eram responsáveis, 45.1% dos/as educadores/as de infância eram responsáveis por salas mistas. Além dos/as educadores/as de infância, trabalhavam regularmente nas salas, em média, 1.23 adultos ($DP = 0.61$), variando entre 0 e 4 adultos.

2.2. Instrumentos

Com o intuito de obter resposta para os objetivos delineados para o presente estudo, foi construído um protocolo de recolha de dados constituído pelos seguintes instrumentos:

2.2.1. Questionário sociodemográfico (cf. Anexo 1). Com o intuito de obter informação sociodemográfica e profissional dos/as participantes, construiu-se intencionalmente para o presente trabalho um questionário sociodemográfico. É composto por 16 itens (e.g., género, idade, nacionalidade, estado civil, habilitações académicas, número de anos de serviço, tipo de instituição em que está a exercer atualmente) de resposta fechada ou aberta.

2.2.2. Questionário sobre práticas promotoras da aprendizagem socioemocional de crianças em idade pré-escolar. Considerando a necessidade de dispor de um instrumento que permitisse avaliar as práticas dos/as educadores/as de infância, promotoras da aprendizagem socioemocional das crianças em idade pré-escolar, procedeu-se à construção, no âmbito do presente estudo, do *Questionário sobre práticas promotoras da aprendizagem socioemocional de crianças em idade pré-escolar* (cf. Anexo 2). Para a construção deste instrumento tivemos como referência a literatura nacional (e.g., Leal et al., 2009) e internacional (e.g., Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning, 2017; Hollingsworth & Winter 2013) relacionada com a problemática em questão. Durante este processo de análise, foram também consultados instrumentos que têm sido utilizados em trabalhos de investigação nesta área, como é o caso do Inventário de práticas para promover competências socioemocionais (The Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning, 2006). O presente

questionário encontra-se dividido em três partes principais, sendo elas: (1) Organização da sala de atividades, composta por três itens que avaliam a existência de uma área específica de relaxamento e de um quadro de regras da sala ao alcance visual das crianças, com formato de resposta fechada e aberta e a quantidade e acessibilidade de materiais relacionados com o desenvolvimento socioemocional das crianças, com formato de resposta tipo *Likert* de 4 pontos, sendo que 1 corresponde a “mais de 10”, 2 corresponde a “entre 4 e 9”, 3 corresponde a “até 3” e 4 corresponde a “0”; (2) Estratégias e atividades intencionalmente planejadas, composta por 18 itens que avaliam a regularidade de práticas desenvolvidas na sala de atividades, com formato de resposta tipo *Likert* de 5 pontos, sendo que 1 corresponde a “nunca”, 2 corresponde a “2 a 3 vezes por mês”, 3 corresponde a “pelo menos 1 vez por semana”, 4 corresponde a “pelos menos 3 vezes por semana” e 5 corresponde a “todos os dias”; e (3) Envolvimento da família, a qual inclui sete itens que abordam as estratégias utilizadas para promover o envolvimento da família no desenvolvimento socioemocional das crianças, com formato de resposta dicotômica (não é realizada; é realizada).

Adicionalmente, foi solicitado aos/às educadores/as de infância que indicassem a sua opinião sobre os constrangimentos que dificultam a implementação de práticas com o intuito de promover o desenvolvimento socioemocional das crianças em idade pré-escolar. Finalmente, optou-se por incluir neste questionário uma última questão que abordasse as crenças dos/as educadores/as de infância acerca de quem consideravam desempenhar um papel importante na promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças em idade pré-escolar.

Após a fase de desenvolvimento da versão inicial dos itens, seguiu-se a pilotagem do instrumento com uma educadora de infância que não fazia parte da amostra do estudo, no sentido de averiguar a clareza e a facilidade de compreensão do conteúdo dos itens.

2.2.3. *Questionário sobre as crenças dos docentes* (Hollingsworth & Winter, 2013). Para avaliar a importância atribuída a comportamentos e competências de vários domínios do desenvolvimento, incluindo a dimensão socioemocional, traduziu-se no âmbito do presente estudo, o *Teacher Beliefs Survey* (Hollingsworth & Winter, 2013). Este instrumento de autorelato é constituído por 60 itens cotados numa escala tipo *Likert* de 5 pontos (1 – nada importante, 2 – pouco importante, 3 – importante, 4 – muito importante e 5 – completamente importante), organizado em 3 subescalas, constituídas por 15 itens de avaliação cada: socioemocional (e.g., compreender as perspetivas de

outras crianças); linguagem e literacia (e.g., ouvir atentamente as histórias que o/a educador/a lê na sala); numeracia (e.g., contar de três em três até 99) e por cinco itens distratores em cada subescala (Hollingsworth & Winter, 2013). A pontuação total de cada uma das subescalas é obtida através da média dos valores atribuídos a cada um dos itens da respetiva subescala, sendo que quanto maior a pontuação obtida, maior a importância atribuída à dimensão do desenvolvimento (Hollingsworth & Winter, 2013).

Depois de contactada a primeira autora do instrumento e obtida autorização para traduzir para língua portuguesa e para utilizar no presente estudo, a mestrandia realizou a tradução, a qual foi revista por dois investigadores.

Pese embora a ausência de referência à consistência interna dos dados obtidos no estudo original, os índices de fidelidade obtidos no presente estudo através do cálculo do alpha de Cronbach, são considerados bastante satisfatórios: .85 na escala socioemocional e literacia e .91 na escala numeracia.

2.2.4. Inventário de avaliação das percepções dos/as docentes acerca das necessidades ao nível da promoção de competências sociais e emocionais (Moreira et al., 2013). É um instrumento de autorelato que avalia a percepção sobre as suas necessidades e dificuldades relativamente à promoção de competências sociais e emocionais nas crianças. Este inventário é composto por 39 itens, cotados numa escala tipo *Likert* de cinco pontos (1 – discordo completamente, 2 – discordo, 3 – nem concordo nem discordo, 4 – concordo, e 5 – concordo completamente) e organizados em quatro subescalas, sendo elas: (1) formação inicial (12 itens; e.g., a minha formação inicial preparou-me para promover competências sociais nas crianças), (2) lidar com os défices socioemocionais das crianças (7 itens; e.g., eu tenho dificuldades em lidar com os défices de autoestima e de autoconfiança das crianças); (3) condições da instituição/docente (6 itens; e.g., a minha instituição tem dificuldades em atender às características e necessidades específicas das crianças); (4) e processo de ensino-aprendizagem (14 itens; e.g., na minha prática diária, eu tenho dificuldades em lidar com os problemas disruptivos das crianças na sala). De acordo com os autores do instrumento, quanto maior o valor obtido em cada subescala, maior é a percepção de necessidades e dificuldades sentidas relativamente ao domínio em questão (Moreira et al., 2013).

Este instrumento revelou boas qualidades psicométricas no estudo original, especificamente: .95 na subescala formação inicial; .79 na subescala lidar com os défices socioemocionais das crianças; .83 na subescala condições da instituição/docente; .89 para

a subescala processo de ensino-aprendizagem; e .85 na escala total. No presente estudo, a escala total apresentou um bom índice de consistência interna ($\alpha = .82$), assim como a maioria das subescalas: .89 na subescala formação inicial; .84 na subescala lidar com os défices socioemocionais das crianças; .79 na subescala condições da instituição/docente; e .88 para a subescala processo de ensino-aprendizagem.

2.3. Procedimentos de recolha e de análise de dados

O protocolo de recolha de dados que incluía os instrumentos acima expostos foi preenchido pelos/as participantes numa plataforma online ($n = 81$) própria para o efeito (www.mysurvio.com) ou de forma presencial ($n = 101$). A recolha de dados decorreu entre março e abril de 2018.

Relativamente ao procedimento desenvolvido na plataforma online, recorreu-se a diversas estratégias para o recrutamento dos/as participantes: (1) via correio eletrónico dirigido a sindicatos e associações no âmbito da educação de infância (Associação de Profissionais de Educação de Infância e Sindicato Independente de Professores e Educadores), solicitando a sua colaboração na divulgação do presente estudo junto dos/as seus/suas associados/as; (2) via correio eletrónico junto de profissionais de educação de infância conhecidos da mestranda e respetiva orientadora; (3) via correio eletrónico junto de pessoas-chave com acesso privilegiado à população em análise, solicitando a sua colaboração na divulgação do presente estudo; (4) e divulgação do estudo nas redes sociais (e.g., Facebook, Instragram, fóruns online de profissionais na área). Antes de iniciar o preenchimento do protocolo online, os/as participantes tinham acesso ao consentimento informado, onde estavam expressos os objetivos do estudo, assim como as questões de natureza ética (i.e., participação voluntária na investigação, confidencialidade e anonimato dos dados fornecidos e a possibilidade de interromperem a sua participação no estudo a qualquer momento).

Adicionalmente, foram efetuados contactos com jardins-de-infância de forma a pedir colaboração e autorização para a recolha de dados junto dos/as educadores/as de infância da instituição (cf. anexo 3). Neste caso, foi articulado entre todos/as os/as intervenientes datas para uma primeira reunião, onde foram apresentados os objetivos do presente estudo e entregues o consentimento informado e o protocolo de recolha de dados aos/às profissionais (cf. anexo 4) que aceitaram participar. Após o seu preenchimento, os protocolos de recolha de dados foram devolvidos em envelope fechado.

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES

Terminada a recolha de dados, seguiu-se a inserção dos dados e respetiva análise no programa estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS; versão 25.0), incluindo os seguintes procedimentos de análise: (1) estatística descritiva e (2) estatística inferencial.

Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados

1. Resultados

Os resultados da presente investigação serão apresentados de seguida, de acordo com a sequência dos problemas de investigação previamente referenciados.

1.1. Práticas promotoras da aprendizagem socioemocional

No que concerne o primeiro problema de investigação (i.e., Como se caracterizam as práticas relacionadas com a aprendizagem socioemocional desenvolvidas em contextos de educação pré-escolar, tal como relatadas pelos/as educadores/as de infância?), os resultados descritivos são apresentados tendo em conta a estrutura concetual das práticas definida no presente estudo: (1) Organização da sala de atividades; (2) Estratégias e atividades intencionalmente planeadas; e (3) Envolvimento da família. Finalmente, são ainda apresentados os constrangimentos que dificultam a implementação de práticas promotoras do desenvolvimento socioemocional.

1.1.1. Organização da sala de atividades

Em relação à organização da sala de atividades, 118 (64.8%) dos/as participantes referiram que as suas salas possuem uma área específica de relaxamento. Conforme é possível verificar na tabela 2, é notória a variabilidade existente entre as salas em relação à disponibilidade de materiais relacionados com o desenvolvimento socioemocional existentes. Apenas 34.1% dos/as participantes revelaram possuir mais de 10 livros de histórias e 41.8% até três ficheiros de imagens. Note-se que 31.3% indicaram não possuir cartões exemplificativos do processo de resolução de problemas, 30.2% indicaram não possuir registos de histórias sociais e 9.3% indicou não possuir jogos nas salas de atividades.

Tabela 2.

Número e tipo de material existente na sala de atividades relacionado com o desenvolvimento socioemocional das crianças

	Mais de 10	Entre 4 e 9	Até 3	0
	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>
Livros de histórias	62 (34.1)	72 (39.6)	44 (24.2)	4 (2.2)
Jogos	52 (28.6)	47 (25.8)	66 (36.3)	17 (9.3)
Ficheiros de imagens	21 (11.5)	62 (34.1)	76 (41.8)	23 (12.6)
Registos de histórias sociais	14 (7.7)	46 (25.3)	67 (36.8)	55 (30.2)
Cartões	27 (14.8)	39 (21.4)	59 (32.4)	57 (31.3)

A maioria dos/as participantes (78.6%) revelou que dispõe, na sua sala de atividades, de um quadro de regras, afixado ao alcance visual das crianças. O número de regras definidas varia entre 2 e 15. Relativamente ao processo de definição das regras, 69.2% destes/as participantes relataram ter definido as regras em conjunto com as crianças, sendo que 72% utilizam imagens dos comportamentos esperados.

1.1.2. Estratégias e atividades intencionalmente planeadas

Para conhecer a regularidade das estratégias e atividades intencionalmente planeadas, foi solicitado aos/às participantes que indicassem a frequência com que promoviam de forma intencional um conjunto de atividades intimamente relacionadas com o desenvolvimento de competências socioemocionais. Pela análise da tabela 3, podemos constatar que a maioria dos/as participantes relataram criar oportunidades de interação entre as crianças durante as rotinas (94.5%) e reforçar positivamente os esforços das crianças para resolverem problemas de forma autónoma e adequada (92.3%), numa base diária ou 2 a 3 vezes por semana.

Ainda é possível verificar que, pelo menos uma vez por semana, cerca de 40.1% dos/as participantes relataram explorar com as crianças fotografias, imagens e posters que mostram pessoas em vários estados emocionais e 38.5% ler e explorar livros de histórias que abordam aspetos relacionados com o desenvolvimento socioemocional das crianças. Por sua vez, note-se que 37.4% dos/as participantes relataram que desenvolvem com menor frequência (2 a 3 vezes por mês ou nunca), atividades que envolvem as crianças em experiências que demonstram de forma explícita o valor de cada criança e 26.4% dos/as participantes relataram explorar com as crianças fotografias, imagens e posters que mostram pessoas em vários estados emocionais, duas a três vezes por mês. Por último, 7.7% dos/as participantes não ensinam competências sociais através de role-playing.

1.1.3. Envolvimento da família

No que diz respeito ao desenvolvimento de práticas que facilitam o envolvimento da família na promoção da aprendizagem socioemocional das crianças (cf. tabela 4), podemos verificar que a maioria dos/as participantes referiram que promovem um conjunto de estratégias no sentido de envolver a família no desenvolvimento socioemocional das crianças.

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES

Tabela 3.

Regularidade das estratégias e atividades intencionalmente planeadas relacionadas com a aprendizagem socioemocional

	Todos os dias	Pelo menos 3 vezes por semana	Pelo menos 1 vez por semana	2 a 3 vezes por mês	Nunca
	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>
Ler e explorar livros de histórias	29 (15.9)	59 (32.4)	70 (38.5)	21 (11.5)	3 (1.6)
Criar oportunidades para trabalho cooperativo	40 (22.0)	49 (26.9)	61 (33.5)	30 (16.5)	2 (1.1)
Ensinar os passos da resolução de problemas.	78 (42.9)	21 (11.5)	64 (35.2)	16 (8.8.)	3 (1.6)
Ensinar e explorar canções ou poemas	41 (22.5)	52 (28.6)	58 (31.9)	30 (16.5)	1 (0.5)
Utilizar situações do dia-a-dia na resolução de problemas	72 (39.6)	34 (18.7)	55 (30.2)	18 (9.9)	3 (1.6)
Afixar os trabalhos das crianças	112 (61.5)	36 (19.8)	22 (12.1)	10 (5.5)	2 (1.1)
Apoiar na resolução de problemas	144 (79.1)	17 (9.3)	13 (7.1)	5 (2.7)	3 (1.6)
Ensinar competências sociais através de role-playing	68 (37.4)	30 (16.5)	41 (22.5)	29 (15.9)	14 (7.7)
Reconhecer comportamentos adequados	136 (74.7)	20 (11.0)	17 (9.3)	8 (4.4)	1 (0.5)
Demonstrar o valor de cada criança (<i>N</i> = 181)	55 (30.2)	18 (9.9)	40 (22.0)	50 (27.5)	18 (9.9)
Explorar fotografias que mostram estados emocionais	24 (13.2)	34 (18.7)	73 (40.1)	48 (26.4)	3 (1.6)
Reforçar a resolução de problemas de forma autónoma e adequada	155 (85.2)	13 (7.1)	7 (3.8)	3 (1.6)	4 (2.2)
Estruturar as transições para diminuir o tempo de espera	153 (84.1)	12 (6.6)	8 (4.4)	5 (2.7)	4 (2.2)
Explorar as emoções	93 (51.1)	47 (25.8)	30 (16.5)	10 (5.5)	2 (1.1)
Encorajar a parceria entre pares	154 (84.6)	11 (6.0)	10 (5.5)	3 (1.6)	4 (2.2)
Criar oportunidades de interação durante as rotinas	167 (91.8)	5 (2.7)	4 (2.2)	3 (1.6)	3 (1.6)
Ensinar estratégias para lidar com raiva	121 (66.5)	29 (15.9)	15 (8.2)	13 (7.1)	4 (2.2)
Dinamizar exercícios de relaxamento	73 (40.1)	37 (20.3)	53 (29.1)	17 (9.3)	2 (1.1)

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES

De destacar que cerca de 95.6% dos/as participantes referiram recolher informação junto das famílias sobre o comportamento das crianças no contexto familiar de forma a determinar a necessidade de apoio individualizado e 91.2% criar oportunidades para as famílias das crianças se conhecerem e recomendar às famílias estratégias de promoção do desenvolvimento socioemocional. Note-se, igualmente, que cerca de metade dos/as participantes (49.5%) revelaram não enviar para casa livros infantis que incluem temas relacionados com a área socioemocional.

Tabela 4.

Envolvimento da família no desenvolvimento socioemocional das crianças

	Não é realizada	É realizada
	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>
Enviar para casa livros de histórias infantis que incluem temas relacionados com a área socioemocional	90 (49.5)	92 (50.5)
Convidar as famílias a observar e a participar em algumas das atividades da sala	49 (26.9)	133 (73.1)
Criar oportunidades para as famílias das crianças da sala se conhecerem	16 (8.8)	166 (91.2)
Reunir com as famílias para discutir questões relacionadas com o desenvolvimento socioemocional das crianças	35 (19.2)	147 (80.8)
Fornecer às famílias informações sobre a importância do desenvolvimento socioemocional	29 (15.9)	153 (84.1)
Recolher informação junto das famílias sobre o comportamento das crianças no contexto familiar	8 (4.4)	174 (95.6)
Recomendar às famílias estratégias de promoção do desenvolvimento socioemocional	17 (8.8)	166 (91.2)

1.1.4. Constrangimentos que dificultam a implementação de práticas promotoras da aprendizagem socioemocional

Foi, ainda, solicitado aos/às participantes que indicassem os constrangimentos que, no seu entendimento, dificultam a implementação de práticas promotoras da aprendizagem socioemocional das crianças.

Conforme a tabela 5, metade dos/as participantes (50%) consideram como constrangimentos as famílias não demonstrarem interesse. Além disso, note-se que aproximadamente 30% dos/as participantes consideram o tamanho do grupo de crianças excessivo (33%), a reduzida disponibilidade de materiais (32.4%), a falta de formação (30.2%) e a inexistência de serviços especializados de apoio na instituição (30.2%) como constrangimentos que dificultam a implementação de práticas promotoras da aprendizagem socioemocional.

Tabela 5.

Constrangimentos que dificultam a implementação de práticas promotoras da aprendizagem socioemocional

	Sim	Não
	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>
A planificação destas práticas ocupa demasiado tempo	20 (11.0)	161 (88.5)
A implementação destas práticas ocupa demasiado tempo	14 (7.7)	167 (91.8)
As famílias não demonstram interesse	91 (50.0)	90 (49.5)
A disponibilidade de materiais é reduzida	59 (32.4)	122 (67.0)
O tamanho do grupo de crianças é excessivo	60 (33.0)	121 (66.5)
Falta de formação	55 (30.2)	126 (69.2)
Inexistência de serviços especializados de apoio na instituição	55 (30.2)	126 (69.2)
Outros	12 (6.6)	169 (92.9)

1.2. Crenças relacionadas com a aprendizagem socioemocional

Neste ponto são apresentados os resultados relativos ao segundo problema de investigação, descrevendo as crenças dos/as participantes relacionadas com a aprendizagem socioemocional, especificamente a importância atribuída a competências socioemocionais (cf. tabela 6), o papel atribuído à família e ao jardim de infância na promoção do desenvolvimento socioemocional (cf. tabela 7) e as necessidades sentidas ao nível da promoção de competências sociais e emocionais (cf. tabela 8).

Tabela 6.

Estatísticas descritivas da variável crenças relacionadas com a importância atribuída a competências socioemocionais

	α	<i>M (DP)</i>	<i>Min. – Máx.</i>
Socioemocionais	.85	3.44 (0.42)	2.13 – 4.47
Linguagem e literacia	.85	2.73 (0.45)	1.87 – 4.53
Numeracia	.91	3.04 (0.53)	1.90 – 4.65

A análise das estatísticas descritivas apresentadas na tabela 6 permite verificar que, comparativamente à subescala linguagem e literacia ($M = 2.73$, $DP = 0.45$) e numeracia ($M = 3.04$, $DP = 0.53$), os valores médios obtidos para a subescala socioemocional são relativamente superiores ($M = 3.44$, $DP = 0.42$). Com efeito, o cálculo da análise de variância (ANOVA) medidas repetidas e respetivos testes *post hoc Bonferroni* indica que os/as educadores/as de infância atribuem significativamente maior importância à aquisição de competências socioemocionais, comparativamente a competências de literacia e de numeracia, no período pré-escolar ($F(1.91, 345.10) = 244.83$, $p = .000$).

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES

Foi, também, solicitado aos/às participantes que indicassem quem consideram que desempenha um papel importante na promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças em idade pré-escolar. Pela análise da tabela 7, é possível perceber que 45.1% dos/as participantes consideram que é a família quem desempenha um papel importante na promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças (i.e., principalmente ou mais a família que o jardim de infância). Note-se, no entanto, que apenas 14.3% dos/as participantes acreditam que tanto a família como o jardim de infância desempenham um papel importante na promoção deste domínio do desenvolvimento.

Tabela 7.

Estatísticas descritivas da variável crenças relacionadas com o papel atribuído à família e ao jardim de infância na promoção do desenvolvimento socioemocional

	<i>n (%)</i>
Principalmente o jardim de infância	32 (17.6)
Mais o jardim de infância que a família	42 (23.1)
Mais a família que o jardim de infância	48 (26.4)
Principalmente a família	34 (18.7)
Ambos são importantes	26 (14.3)

Finalmente, relativamente às crenças relacionadas com as necessidades sentidas ao nível da promoção de competências sociais e emocionais, a análise da tabela 8 permite verificar que a pontuação total varia entre 1.13 e 3.51 ($M = 2.26$, $DP = 0.49$), o que sugere a existência de uma ligeira variabilidade de resultados entre os/as participantes.

Tabela 8.

Estatísticas descritivas da variável crenças relacionadas com as necessidades sentidas ao nível da promoção de competências sociais e emocionais

	α	$M (DP)$	$Min. - Máx.$
Formação inicial	.89	2.52 (0.69)	1.00 – 5.00
Instituição/educador/a	.79	2.46 (0.68)	1.00 – 4.50
Lidar com os défices socioemocionais das crianças	.84	2.12 (0.60)	1.00 – 3.71
Processo de ensino-aprendizagem	.88	2.01 (0.53)	1.00 – 3.79
Pontuação total	.82	2.26 (0.49)	1.13 – 3.51

Considerando que quanto maior o valor médio obtido, maior é a perceção dos/as participantes acerca das suas necessidades ao nível da promoção de competências sociais e emocionais, os resultados obtidos através da análise de variância (ANOVA) medidas repetidas ($F(2.23, 403.16) = 58.94$, $p = .000$) e respetivos testes *post hoc Bonferroni* indicam que os/as participantes percecionam significativamente mais dificuldade a nível da formação inicial ($M = 2.52$; $DP = 0.69$) e da instituição/educador/a ($M = 2.46$; $DP =$

0.68), comparativamente às restantes dimensões. Note-se que o processo de ensino-aprendizagem é a dimensão em que os/as participantes percecionam como tendo menos necessidades ($M = 2.01$; $DP = 0.53$). Note-se, ainda, que à semelhança dos resultados obtidos a nível da pontuação total, a diferença entre os valores mínimos e máximos obtidos nas várias subescalas evidencia variabilidade entre os/as participantes a nível das necessidades sentidas.

1.3. Relação entre as práticas e as crenças dos/as profissionais

Avançamos, agora, para a apresentação dos resultados relativos ao terceiro problema de investigação: *Será que existe uma relação entre as crenças e as práticas relacionadas com a aprendizagem socioemocional desenvolvidas em contextos de educação pré-escolar?*

Para efeitos da análise da relação entre as práticas relatadas e as crenças dos/das participantes, revelou-se necessário reduzir o número de indicadores relacionados com as práticas previamente analisadas. Tendo em conta critérios de natureza concetual e estatística, as análises que se seguem incidiram sobre uma variável compósita criada a partir das respostas dos/das participantes aos itens da parte relativa às estratégias e atividades intencionalmente planeadas. Para tal, as pontuações atribuídas pelos/as participantes a cada um dos 18 itens foram somadas e o total foi dividido pelo número de itens, obtendo uma pontuação média global sobre a regularidade relatada deste tipo de práticas ($M = 4.06$; $DP = 0.56$). Os dados relativos a esta variável compósita revelaram valores de consistência interna adequados ($\alpha = .87$).

Tabela 9.

Coefficiente de correlação de Pearson entre as crenças relacionadas com a importância atribuída a competências socioemocionais e a regularidade das estratégias e das atividades intencionalmente planeadas

	Regularidade das estratégias e das atividades
Importância atribuída às competências socioemocionais	.147*

Nota. * $p < .05$.

Os resultados apresentados na tabela 9 foram obtidos a partir do cálculo do coeficiente de correlação de *Pearson* e mostram a existência de uma associação estatisticamente significativa positiva, ainda que fraca, entre as crenças dos/as participantes relacionadas com a importância atribuída às competências socioemocionais e a regularidade de estratégias e atividades desenvolvidas com as crianças ($r = .147$; $p =$

.047). Este resultado permite-nos concluir que quanto mais os/as educadores/as de infância acreditam ser importante promover em idade pré-escolar competências de natureza socioemocional, maior é a regularidade de atividades desenvolvidas a este nível.

De seguida, com o intuito de analisar a regularidade de estratégias e atividades desenvolvidas com as crianças em função do papel atribuído à família e ao jardim de infância na promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças em idade pré-escolar, recorreu-se à análise de variância simples (One-Way Anova).

Tabela 10.

Regularidade das estratégias e das atividades intencionalmente planeadas em função do papel atribuído à família e ao jardim de infância na promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças em idade pré-escolar

	Grupo 1 (n = 74)	Grupo 2 (n = 82)	Grupo 3 (n = 26)	t (gl)	p
	M (DP)	M (DP)	M (DP)		
Regularidade das estratégias e das atividades	4.07 (0.60)	4.05 (0.51)	4.10 (0.63)	0.09 (2)	.914

Para tal, constituíram-se dois grupos: o grupo 1 e o grupo 2 com os/as participantes que referiram que o jardim de infância e a família desempenham um papel importante na promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças, respetivamente, e o grupo 3 com os/as participantes que consideraram que tanto a família como o jardim de infância desempenham um papel importante neste âmbito. Pela análise da tabela 10, é possível observar a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos [$t(2) = 0.09, p = .914$] a nível da regularidade de estratégias e atividades relatadas.

Finalmente, ainda no que concerne a análise da associação entre as práticas relatadas e as crenças dos/das participantes, encontraram-se associações negativas, estatisticamente significativas, entre as necessidades sentidas ao nível da promoção de competências sociais e emocionais (subescalas e pontuação total) e a regularidade relatada a nível das estratégias e das atividades intencionalmente planeadas (cf. tabela 11). Estes resultados sugerem que os/as participantes que revelaram acreditar que a sua formação inicial não os preparou devidamente para promover competências socioemocionais, que sentem mais dificuldades em lidar com os défices das crianças, ao nível das condições da instituição/educadores/as facilitadoras da promoção de competências socioemocionais e ao nível do processo de ensino e aprendizagem, relataram desenvolver com menor regularidade as práticas apresentadas.

Tabela 11.

Coefficiente de correlação de Pearson entre as crenças relacionadas com as necessidades da promoção das competências socioemocionais e a regularidade das estratégias e das atividades intencionalmente planeadas

	Regularidade das estratégias e das atividades
1. Formação inicial	-.332**
2. Lidar com os défices sociais e emocionais das crianças	-.246**
3. Instituição/educador/a	-.290**
4. Processo de ensino-aprendizagem	-.290**
5. Pontuação total	-.369**

Nota. ** $p < .01$.

1.4. Relação entre as práticas e a formação dos/as profissionais

Por último, avançamos para a apresentação dos resultados relativos ao quarto problema de investigação: *Será que existe uma relação entre a formação dos/as educadores/as de infância e as práticas relacionadas com a aprendizagem socioemocional desenvolvidas em contextos de educação pré-escolar?* Para responder a este problema consideramos as habilitações académicas e a formação em serviço relacionada com a aprendizagem socioemocional realizada nos últimos dois anos. Assim, no que concerne as habilitações académicas, criaram-se dois grupos de participantes: o grupo 1 ($n = 134$), constituído por profissionais com bacharelato ou licenciatura; e o grupo 2 ($n = 48$), constituído por profissionais com pós-graduação, mestrado ou doutoramento.

Tabela 12.

Regularidade das estratégias e das atividades intencionalmente planeadas em função das habilitações académicas

	Grupo 1 ($n = 134$)	Grupo 2 ($n = 48$)	$t (gl)$	p
	$M (DP)$	$M (DP)$		
Regularidade das estratégias e das atividades	4.12 (0.52)	3.89 (0.65)	2.38 (180)	.018

Os resultados obtidos através do cálculo do teste t de *Student* para amostras emparelhadas, apresentados na tabela 12, mostram a existência de diferenças estatisticamente significativas [$t (180) = 2.38, p = .018$] entre os grupos, sendo que os/as participantes que possuíam bacharelato ou licenciatura relataram desenvolver com mais regularidade estratégias e atividades que promovem o desenvolvimento socioemocional nas crianças, comparativamente aos/às participantes com habilitações académicas superiores.

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES

Por fim, com o intuito de analisar a regularidade das estratégias e das atividades intencionalmente planeadas em função da formação em serviço relacionada com o desenvolvimento socioemocional, procedeu-se à distribuição dos/das participantes em dois grupos: o grupo 1, constituído por profissionais que participaram em algum tipo de formação nos últimos dois anos ($n = 27$; 33.3% cursos, 33.3% workshops, 25.9% oficinas de formação, 7.4% conferências); e o grupo 2, constituído por profissionais que não participaram em formação nos últimos dois anos ($n = 155$). Note-se que a maioria dos/as participantes relatou não ter frequentado formação recentemente relacionada com este domínio do desenvolvimento.

Tabela 13.

Regularidade das estratégias e das atividades intencionalmente planeadas em função da formação em serviço relacionada com o desenvolvimento socioemocional

	Grupo 1 ($n = 27$)	Grupo 2 ($n = 155$)	$t (gl)$	p
	$M (DP)$	$M (DP)$		
Regularidade das estratégias e das atividades	4.21 (0.51)	4.04 (0.57)	1.51 (180)	.133

Tal como é possível verificar através da análise da tabela 13, o cálculo do teste t de *Student* para amostras emparelhadas permitiu verificar a ausência de diferenças estatisticamente significativas [$t(180) = 1.51$ $p = .133$] entre os/as participantes que afirmaram ter realizado formação na área e os/as participantes que afirmaram não ter realizado a nível da regularidade com que desenvolvem estratégias e atividades intencionalmente planeadas.

Com o intuito de analisar mais aprofundadamente as associações anteriormente referidas, conduziu-se uma análise de regressão múltipla hierárquica (cf. tabela 14) de forma a testar a influência da formação e das crenças relacionadas com a aprendizagem socioemocional na regularidade das estratégias e das atividades intencionalmente planeadas. Partindo dos resultados obtidos a nível das associações simples, optou-se por construir um modelo de regressão constituído por dois blocos de variáveis: o primeiro bloco incluiu as habilitações académicas; o segundo bloco incluiu as crenças, especificamente a importância atribuída às competências socioemocionais e as necessidades sentidas ao nível da promoção de competências sociais e emocionais (pontuação total). Note-se que se optou por incluir as habilitações académicas no primeiro

bloco do modelo de forma a controlar o seu efeito e, assim, perceber o contributo individual das crenças.

Tabela 14.

Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para as variáveis que influenciam a regularidade das estratégias e das atividades intencionalmente planeadas

	Regularidade das estratégias e das atividades		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Bloco 1			$R^2 = .03^*$
Habilitações académicas	-0.22	0.09	-.18*
Bloco 2			$\Delta R^2 = .13^{***}$
Habilitações académicas	-0.20	0.09	-.15*
Importância atribuída às competências socioemocionais	0.14	0.10	.10
Necessidades sentidas ao nível da promoção de competências sociais e emocionais	-0.37	0.08	-.32***
Modelo total			R^2 total = .16

Nota. *** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$. Habilitações académicas (0 = bacharelato ou licenciatura; 1 = pós-graduação, mestrado ou doutoramento)

O modelo de regressão total explica 16% da variância da regularidade das estratégias e das atividades relatadas pelos/as educadores/as de infância, $F(3, 178) = 11.43, p < .001$. A variável habilitações académicas, tendo entrado no primeiro bloco do modelo, explica apenas 3% da variância dos resultados da variável critério, sendo o R^2 estatisticamente diferente de zero. A introdução na equação das crenças resultou num aumento estatisticamente significativo do valor de R^2 , explicando adicionalmente 13% da variância na variável critério. Depois de controlar as habilitações académicas, a variável necessidades sentidas ao nível da promoção de competências sociais e emocionais surgiu como um preditor estatisticamente significativo da regularidade das estratégias e das atividades relatadas pelos/as educadores/as de infância. De acordo com estes resultados, as crenças exercem uma influência estatisticamente significativa, mesmo depois de controladas as habilitações académicas, sendo que os/as educadores/as de infância que percecionam maiores dificuldades e necessidades a nível da promoção de competências sociais e emocionais, tendem a relatar a implementação com menor regularidade de estratégias e de atividades intencionalmente planeadas.

2. Discussão dos resultados

Neste ponto serão discutidos os resultados obtidos neste trabalho, que teve como objetivo geral contribuir para uma maior compreensão da forma como contextos de

educação pré-escolar promovem a aprendizagem socioemocional das crianças num período considerado crítico para o seu desenvolvimento. Especificamente, procurou-se analisar as práticas de educadores/as de infância relacionadas com a aprendizagem socioemocional e a sua relação com as crenças e a formação dos/as educadores/as. O interesse específico por esta temática resultou de um olhar crítico sobre a literatura existente na área, especificamente da constatação de que em Portugal é inexistente, até à data, investigação empírica que aborde esta temática junto de profissionais de educação pré-escolar.

No que respeita o primeiro problema de investigação, foram descritas as práticas relacionadas com a aprendizagem socioemocional, nomeadamente, a organização da sala de atividades, os tipos de materiais existentes na sala de atividades relacionados com o desenvolvimento socioemocional das crianças, as estratégias e as atividades intencionalmente planeadas e o envolvimento da família. Em geral, os resultados obtidos sugerem a preocupação dos/as educadores/as de infância com a aprendizagem socioemocional das crianças em idade pré-escolar, na medida em que relataram a implementação regular de um conjunto diversificado de práticas promotoras da aprendizagem socioemocional recomendadas na literatura. Consideramos que, embora estes resultados assumam um carácter exploratório, constituem um avanço relevante para o conhecimento no domínio.

Quanto à organização da sala de atividades, mais especificamente relativo à existência de uma área de relaxamento, os resultados do presente estudo indicaram que mais de metade dos/as participantes referiram possuir esta área. Assim, podemos considerar que uma parte considerável de educadores/as de infância considera essencial a presença de uma área de relaxamento, na medida em que contribui para a autorregulação das crianças, permitindo que num local tranquilo e protegido, a criança possa acalmar ou relaxar (Kostelnik et al., 2016; Thompson & Twibell, 2009). No que respeita os tipos de materiais existentes na sala de atividades para promover o desenvolvimento socioemocional, verificamos no presente estudo que as crianças têm à sua disposição alguma variedade de materiais em quantidade razoável. Estes resultados vão ao encontro da literatura prévia que destaca a importância das crianças terem à sua disposição um conjunto variado de materiais que estimulem as competências socioemocionais (Hyson et al., 2011; O’Conner et al., 2017). Contudo, o registo de histórias sociais e os cartões exemplificativos do processo de resolução de problemas parecem não ocupar um lugar importante nas salas de atividades dos/as participantes do nosso estudo, ao contrário dos

livros de histórias, com temas relacionados com a área socioemocional, que têm sido reconhecidos como materiais fundamentais para a aprendizagem socioemocional das crianças em idade pré-escolar. No que respeita a existência do quadro de regras, os resultados obtidos no presente estudo também vão ao encontro das recomendações teóricas encontradas na literatura. Com efeito, a maioria dos/as educadores/as de infância revelou que dispõe, na sua sala de atividades, de um quadro de regras, afixado ao alcance visual das crianças. As regras permitem que as crianças sintam confiança e despertem o sentido de responsabilidade e pertença ao grupo que irá acompanhar as crianças no seu desenvolvimento (Jones et al., 2014; Major, 2011; Silva et al., 2016; Thompson & Twibell, 2009). Mais de metade dos/as participantes referiram definir as regras em conjunto com o grupo de crianças, tal como verificado no estudo qualitativo de Montês e colaboradores (2010), o que permite criar momentos de partilha e registar as sugestões das crianças por escrito (Montês et al., 2010; Vale, 2012).

Relativamente às estratégias e atividades intencionalmente planeadas, os resultados obtidos sugerem que, em geral, as crianças beneficiam regularmente de várias oportunidades de aprendizagem socioemocional. A maioria dos/as educadores/as de infância relataram privilegiar diariamente atividades que permitem a interação entre as crianças durante as rotinas, reforçam os esforços das crianças para resolver problemas de forma autónoma e adequada e atividades que encorajem a parceria e a camaradagem entre pares. Contudo, apesar das evidências teóricas salientarem que o uso de diferentes modalidades expressivas ajudam e apoiam a criança no processo de descoberta, de reconhecimento e de nomeação das expressões emocionais (e.g., Denham, 2006) apenas uma pequena percentagem dos/as participantes relataram explorar regularmente fotografias e imagens que mostram pessoas em vários estados emocionais. Importa, igualmente, salientar que, pese embora a importância atribuída aos livros de histórias para o desenvolvimento das competências socioemocionais (Marchão, 2013; Souza & Bernardino, 2011), apenas metade dos/as participantes referiram ler e explorar regularmente livros de histórias que abordam aspetos relacionados com o desenvolvimento socioemocional das crianças. Note-se também que menos de metade dos/as educadores/as de infância relataram envolver com regularidade as crianças em experiências que demonstram o seu valor, assim como ensinar competências sociais através de role-playing. Estes resultados sugerem que ainda existem educadores/as de infância que parecem não estar sensibilizados/as para o recurso a estas estratégias para promover as competências socioemocionais nas crianças.

Quanto ao envolvimento da família, os resultados obtidos sugerem que a maioria dos/as participantes desenvolvem um conjunto diversificado de práticas no sentido de potenciar a participação ativa da família no desenvolvimento socioemocional da criança, sugerindo que os/as educadores/as de infância têm consciência da importância de articular a sua ação com o contexto familiar (Albright et al., 2011; Hyson et al., 2011). Note-se, no entanto, que o envio de livros de histórias infantis (sobre temas relacionados com a área socioemocional) para casa foi indicada como uma prática realizada apenas por metade dos/as participantes. Este resultado pode estar associado a constrangimentos que no entendimento de alguns/mas participantes dificultam a implementação de práticas, nomeadamente a reduzida disponibilidade de materiais (o que pode incluir os livros infantis) e o desinteresse das famílias.

No que respeita o segundo problema de investigação, foram descritas as crenças dos/as participantes sobre tópicos relacionados com a importância atribuída a competências socioemocionais, o papel atribuído à família e ao jardim de infância na promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças em idade pré-escolar e as necessidades ao nível da promoção de competências sociais e emocionais. A respeito das crenças relacionadas com a importância atribuída a competências socioemocionais, conforme se havia hipotetizado, os nossos resultados indicaram que os/as participantes atribuem significativamente maior importância à aquisição de competências socioemocionais, comparativamente a competências de literacia e de numeracia no período pré-escolar. Com efeito, os nossos resultados vão ao encontro dos resultados obtidos por Hollingsworth e Winter (2013).

No que se refere ao papel atribuído à família e ao jardim de infância na promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças em idade pré-escolar, verificou-se que aproximadamente metade dos/as participantes relataram que a família é quem desempenha um papel importante. No entanto, alguns/algumas participantes reconhecem que também desempenham um papel importante na promoção de competências socioemocionais. Assim, os nossos resultados vão no mesmo sentido dos resultados do estudo de Zinsser e colaboradores (2014). Por último, os resultados obtidos sobre as necessidades ao nível da promoção de competências sociais e emocionais revelaram a existência de uma tendência para os/as educadores/as de infância percecionarem que a sua formação inicial não os preparou devidamente para promover competências socioemocionais e maiores dificuldades ao nível das condições da instituição/educadores/as facilitadoras da promoção de competências socioemocionais.

Conforme se havia hipotetizado, os resultados obtidos no presente trabalho são apenas parcialmente congruentes com o trabalho apresentado por Moreira e colaboradores (2013), desenvolvido com docentes a lecionar no ensino básico e no ensino secundário, onde se verificou que os/as docentes percecionavam sentir mais dificuldades a nível das condições da escola/docentes e na integração das competências socioemocionais na sua prática pedagógica. Porém, os/as docentes consideraram que a sua formação inicial os preparou devidamente para promoverem competências socioemocionais nas crianças.

No que respeita o terceiro problema de investigação, analisou-se a relação entre as crenças dos/as profissionais e a regularidade relatada de práticas promotoras de aprendizagem socioemocional. Os resultados obtidos a este nível permitiram confirmar parcialmente a hipótese 2. Foi possível verificar que os/as participantes que atribuem maior importância às competências socioemocionais desenvolvem com maior regularidade estratégias e atividades promotoras de aprendizagem socioemocional. Os resultados obtidos no presente trabalho são congruentes com os resultados obtidos no estudo de Hollingsworth e Winter (2013), onde se verificou, igualmente, uma associação positiva entre a importância atribuída às competências socioemocionais e as práticas utilizadas em contexto sala de aula. Especificamente, no que respeita a análise da regularidade das estratégias e das atividades intencionalmente planeadas em função do papel atribuído à família e ao jardim de infância na promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças em idade pré-escolar, verificou-se a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos definidos (i.e., grupos 1 e 2 constituídos por participantes que referiram que o jardim de infância e a família desempenham um papel importante na promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças, respetivamente, e o grupo 3 por participantes que consideraram que tanto a família como o jardim de infância desempenham um papel importante neste âmbito). Os nossos resultados não estão de acordo com resultados obtidos em estudos prévios (Papadopoulou et al., 2014; Zinsser et al., 2014) que indicaram que as educadoras de infância que entendiam desempenhar um papel determinante na promoção de competências socioemocionais, desenvolviam práticas coerentes com esta crença. Provavelmente, apesar de alguns/mas educadores/as considerarem que deve ser a família a desempenhar o papel principal na promoção da aprendizagem socioemocional, isso não significa que não entendam que devem atuar de forma intencional no contexto pré-escolar de forma a potenciar o desenvolvimento socioemocional das crianças, particularmente das crianças provenientes de contextos familiares menos estimuladores a este nível.

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES

Por último, foi possível verificar a existência de associações negativas e estatisticamente significativas entre as necessidades da promoção das competências socioemocionais (pontuação total e subescalas) e a regularidade relatada das estratégias e atividades intencionalmente planeadas. Estes resultados sugerem que os/as participantes que acreditam que a sua formação inicial não os preparou devidamente para promover competências socioemocionais, que sentem mais dificuldades em lidar com os défices das crianças, ao nível das condições da instituição/educadores/as facilitadoras da promoção de competências socioemocionais e ao nível do processo de ensino e aprendizagem, tendem a relatar a implementação com menor regularidade de práticas promotoras de aprendizagem socioemocional.

Para efeitos do quarto problema de investigação, foram realizadas duas análises de forma a analisar a regularidade de práticas relacionadas com a aprendizagem socioemocional em função da formação dos/as educadores/as de infância, especificamente as habilitações académicas e a formação em serviço relacionada com a aprendizagem socioemocional realizada nos últimos dois anos. Ao contrário do esperado, os resultados obtidos no presente estudo sugerem que os/as participantes que têm menos habilitações académicas desenvolvem com maior regularidade estratégias e atividades que promovem o desenvolvimento socioemocional nas crianças. Uma meta-análise desenvolvida por Manning e colaboradores (2017) revelou uma associação estatisticamente significativa entre a formação e a qualidade dos ambientes de aprendizagem na primeira infância. Assim, à semelhança destes resultados, seria de esperar que os/as participantes com mais habilitações académicas desenvolvessem com maior regularidade práticas relacionadas com a aprendizagem socioemocional.

No que concerne a formação em serviço, foi possível verificar a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os/as participantes que realizaram e os/as participantes que não realizaram formação relacionada com o desenvolvimento socioemocional a nível da regularidade das estratégias e atividades intencionalmente planeadas. Note-se que apenas uma pequena percentagem dos/as participantes (14.8%) fez formação complementar na área. Destes/as participantes, 33.3% frequentaram cursos, 33.3% workshops, 25.9% oficinas de formação e 7.4% conferências relacionadas com o desenvolvimento socioemocional das crianças. Em conjunto, estes resultados não são congruentes com o que tínhamos hipotetizado, rejeitando-se assim a hipótese 3. Neste sentido, estes resultados levam-nos a interrogar a qualidade e a especificidade da

formação oferecida aos/às educadores/as de infância, assim como a quantidade de formação necessária para produzir efeitos positivos nas práticas dos profissionais.

De forma a analisar mais aprofundadamente as associações encontradas entre as habilitações académicas, as crenças e a regularidade das práticas, realizou-se uma análise de regressão múltipla hierárquica. Através desta análise, verificou-se que as habilitações académicas e as necessidades sentidas ao nível da promoção de competências sociais e emocionais explicam alguma da variabilidade existente a nível da regularidade das práticas promotoras da aprendizagem socioemocional proporcionadas às crianças em contextos de educação pré-escolar. Importa mencionar que os nossos resultados revelaram que as crenças relacionadas com as necessidades sentidas ao nível da promoção de competências sociais e emocionais contribuem de forma independente para a regularidade das práticas, depois de controlado o efeito das habilitações académicas dos/as educadores/as de infância. Estes resultados apontam para a importância de compreender, entre outros aspetos, a forma como os/as educadores/as de infância percebem as suas necessidades e dificuldades a nível da promoção da aprendizagem socioemocional.

Considerações finais

Antes de finalizarmos o presente trabalho, não podemos deixar de tecer algumas considerações sobre as suas limitações, as quais importa considerar na interpretação dos resultados obtidos. De referir em primeiro lugar, que o procedimento de amostragem adotado foi não probabilístico, o que pode ter influenciado os resultados obtidos. Outra das limitações foi a utilização de medidas de autorrelato como técnica de recolha de dados. Com efeito, importa considerar o possível efeito da desejabilidade social nas respostas fornecidas pelos/as profissionais de educação pré-escolar no sentido do que é teoricamente desejável.

Pese embora as limitações referidas anteriormente, consideramos que os resultados obtidos no presente estudo constituem contributos relevantes para a linha de investigação em causa, incentivando a realização de estudos futuros nesta área. Propomos, de seguida, a traçar sugestões para investigação futura e para a prática. Assim, e atendendo à escassez de investigação desenvolvida no nosso país, recomenda-se que em futuras investigações, além do recurso a uma amostra representativa da população, se complemente os dados recolhidos através de autorelato com outras técnicas de recolha de dados, nomeadamente, a observação. Uma abordagem multi-método poderá explorar

algumas evidências encontradas na literatura que têm sugerido a existência de discrepância entre as práticas relatadas pelos/as profissionais e as práticas observadas nos contextos de jardim-de-infância (Wen et al., 2011), assim como o facto de nem sempre existir intencionalidade pedagógica subjacente à implementação de práticas relacionadas com a área socioemocional (Papadopoulou et al., 2014; Yoder, 2014). Por outro lado, recomenda-se que investigação futura considere a análise de outros fatores que podem explicar a variabilidade das práticas entre os profissionais de educação pré-escolar (como por exemplo, o suporte da instituição na promoção da aprendizagem socioemocional, a qualidade da relação entre o/a educador/a e a família), assim como a análise da associação entre as práticas de aprendizagem socioemocional e os resultados das crianças a curto e médio prazo.

Dado que a investigação tem alertado para a pertinência da aprendizagem socioemocional em idade pré-escolar e para o papel determinante do jardim de infância na sua promoção, os resultados do presente estudo alertam para a importância de garantir que os/as educadores/as de infância conheçam e saibam implementar práticas promotoras de aprendizagem socioemocional, sendo pertinente que esta área temática seja incluída nos programas de formação inicial e em serviço destes/as profissionais. De forma a capitalizar a sua eficácia, além da exploração de conhecimentos teóricos e empíricos atualizados nesta área, a formação não deve menosprezar a relevância das crenças dos/as educadores/as de infância, atendendo à sua influência nas práticas adotadas pelos/as profissionais, tal como destacado pelos nossos resultados.

Em suma, apesar de considerarmos que a realização de mais trabalhos de investigação nesta área seja uma prioridade, os resultados obtidos no presente estudo apontam pistas úteis para a intervenção junto dos/as profissionais de educação pré-escolar, no sentido de favorecer a qualidade dos contextos de educação pré-escolar, contribuindo, assim, para o desenvolvimento socioemocional das crianças.

Referências

- Abreu-Lima, I. M., Leal, T. B., Cadima, J., & Gamelas, A. M. (2012). Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 399-420.
- Ahn, H. J. (2005). Child care teachers' beliefs and practices regarding socialization of emotion in young children. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 26*, 283-295.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 246–265). New York: Routledge.
- Albright, M. I., Weissberg, R. P., & Dusenbury, L. A. (2011). *School-family partnership strategies to enhance children's social, emotional, and academic growth*. Newton: National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, Education Development Center, Inc.
- Anders, Y., Grosse, C., Rossbach, H. G., Ebert, S., & Weinert, S. (2013). Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. *School Effectiveness and School Improvement, 24*(2), 195-211.
- Andrade, A. (2014, novembro). *III Encontro nacional de educação básica - formação de educadores e de professores do 1.º e 2.º CEB*. Universidade de Aveiro, Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português, Universidade de Aveiro, (pp. 9-18). Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado de <https://ria.ua.pt/handle/10773/12828>.
- Barton, G. (2015). Arts-based educational research in the early years. *International Research in Early Childhood Education, 6*(1), 62-78.
- Bassett, H. H., Denham, S., Mincic, M., & Graling, K. (2012). The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modeling approach. *Early Education & Development, 23*(3), 259-279.
- Batalha, A. (2009). As Rodas e Jogos Cantados como Inovação na Formação. In I. Condessa (org.). *(Re)Aprender a Brincar: Da Especificidade à Diversidade*. (pp. 129-140). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

- Becker, S., Bernardi, D., & Martins, G. (2013). Caregivers' practices and beliefs about care. *Psicologia em Estudo*, 18(3), 551-560.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DPQ - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: DGIDC.
- Boyd, J., Barnett, S. W., Bodrova, D., Leong, D. J., & Gomby, D (2005). *Promoting Children's Social and Emotional Development Through Preschool Education*. National Institute for Early Education Research Preschool Policy Report. New Brunswick, New Jersey: National Institute for Early Education Research, Rutgers University.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing Teachers' Beliefs About Social and Emotional Learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236.
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 34(3), 235-248.
- Cadima, J., Gamelas, A. M., McClelland, M., & Peixoto, C. (2015). Associations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement in Portugal. *Early Education and Development*, 26(5-6), 708-728.
- Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J. V., Williford, A. P., & Darling-Churchill, K. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19-41.
- Carvalho, A., Almeida C., Amann G., Leal, P., Marta, F., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima R., Lopes, I. (2016). *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar*. Lisboa: Ministério da Saúde. Direção-Geral da Saúde.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. (3ª ed., Vol. 375). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Cró, M. (2006). *Actividades na Educação Pré-Escolar e Activação do Desenvolvimento Psicológico*. Lisboa: ESEJD.

- Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2015). Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development, 24*(5), 549-570.
- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 45*, 1-7.
- Daubert, E. N., Ramani, G. B., & Rubin, K. H. (2018). Play-Based Learning and Social Development. In: R. Tremblay, M. Boivin, D. Peters, A. Pyle (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Canada: Universidade de Toronto.
- Davis, E., Priest, N., Davies, B., Sims, M., Harrison, L., Herrman, H., Waters, E., Strazdins, L., Marshall, B., & Cook, K. (2010). Promoting children's social and emotional wellbeing in childcare centers within low socioeconomic areas: Strategies, facilitators and challenges. *Australasian Journal of Early Childhood, 35*(3), 1-16.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38/2007 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Denham, S. A. (2006). The emotional basis of learning and development in early childhood education. In B. Spodek & O. Saracho (eds.), *Handbook of research on the education of young children*, (pp. 85-103). New York: Lawrence Erlbaum.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The Socialization of Emotional Competence. In J., E. Grusec & P. D. Hastings (Eds), *Handbook of Socialisation: Theory and Research* (pp. 614-637). New York: Guildford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal, 40*, 137-143.
- 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.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652-680.
- DePaoli, J. L., Atwell, M. N., & Bridgeland, J. (2017). Ready to Lead: A National Principal Survey on How Social and Emotional Learning Can Prepare Children and Transform Schools. A Report for CASEL. *Civic Enterprises*, 1-11.

- Di Maggio, R., Zappulla, C., & Pace, U. (2016). The relationship between emotion knowledge, emotion regulation and adjustment in preschoolers: A mediation model. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 2626-2635.
- Division for Early Childhood & National Association for the Education of Young Children. (2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. *A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. 1-32.
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher–child interactions in the classroom: Toward a theory of within-and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21(5), 699-723.
- Duh, M. (2016). Art appreciation for developing communication skills among preschool children. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(1), 71-94.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullota, T. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. New York: Guilford Publications.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208.
- Esen-Aygun, H., & Sahin-Taskin, C. (2017). Teachers' Views of Social-Emotional Skills and Their Perspectives on Social-Emotional Learning Programs. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 205-215.
- Figueiroa, A. & Vieira, R. (2015). Formação inicial de docentes: uma oportunidade de vivenciar práticas inovadoras. *Interações*. 39(11), 117-129.
- Fives, H., & Gill, M. (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge.
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M., & Amaral, A. (2012). A dimensão emocional da docência: contributo para a formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 151–171.
- Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Reichard, A. E., Kiddler-Ashley, P., Griggs, M. S., Struby, J., & Bollinger, J. (2014). Help me play! Parental behaviors, child temperament, and preschool peer play. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 872–884. doi:10.1007/s10826013-9743-0.
- Garner, P. W., Mahatmya, D., Moses, L. K., & Bolt, E., N. (2014). Associations of preschool type and teacher-child relational quality with young children's social-

- emotional competence. *Early Education and Development*, 25, 399-420. doi: 10.1080/10409289.2013.801706.
- Gazzani, I., & Ornaghi, V. (2011). Emotional state talk and emotion understanding: A training study with preschool children. *Journal of child language*, 38(5), 1124-1139.
- Gomes, R. M. (2016). As aptidões sociais na infância: identificar para intervir. *Interações*, 42, 70-95.
- Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B., & Tyler, C. (2015). *Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life*. London: Institute of Education.
- Guillaud, M. (2012). *Relaxar as Crianças no Jardim de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Guzman, M. (2012). Quando as famílias entram na escola. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 16-18.
- Halle, T. G., & Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8-18.
- Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241-246.
- Hancock, C., & Carter, D. (2016). Building Environments That Encourage Positive Behavior: The Preschool Behavior Support Self-Assessment. *Young Children*, 71(1), 68-73.
- Hegde, A. V., & Cassidy, D. J. (2009). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: A study conducted in India. *Early Child Development and Care*, 179(7), 837-847. doi:10.1080/03004430701536491.
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School psychology review*, 35(4), 583-601.
- Ho, J., & Funk, S. (2018). Promoting Young Children's Social and Emotional Health. *Young Children*, 73(1), 73-79.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hollingsworth, H. L., & Winter, M. K. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: Importance placed on social-emotional behaviours and skills. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1758-1781.

- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games: “It’s fun and we learn things”. *Simulation & Gaming*, 40(5), 626-644.
- Huitt, W., & Dawson, C. (2011). Social development: Why it is important and how to impact it. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retirado de <http://www.edpsycinteractive.org/papers/socdev.pdf>.
- Hyson, M., Whittaker, J., Zaslow, M., Leong, D., Bodrova, E., Hamre, B., & Smith, S. (2011). Measuring the quality of environmental supports for young children’s social and Emotional competence. In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, & T. Halle, *Quality measurement in early childhood settings*. Baltimore: Brookes.
- Jennings, P. A., & Frank, J. L. (2015). In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 422-437). New York: Guilford.
- Jensen, B., Jensen, P., & Rasmussen, A. (2015). Does Professional Development of Preschool Teachers Improve Child Socio-Emotional Outcomes?. *Labour Economics*, 45, 26-39.
- Jenson, K. (2018). Early childhood: Learning through visual art. *HE KUPU*, 5(3), 75-82.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105, 2283-2290.
- Jones, S. M., Bailey, R., & Jacob, R. (2014). Social-emotional learning is essential to classroom management. *Phi Delta Kappan*, 96(2), 19-24.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. Social Policy Report. *Society for Research in Child Development*, 26(4), 1-33.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 27(1), 3-11.
- Khader, F. R. (2012). Teachers’ pedagogical beliefs and actual classroom practices in social studies instruction. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(1), 73-92.

- Kostelnik, M., Soderman, A., Whiren, A., & Rupiper, M. (2016). *Guiding Children's Social Development and Learning: Theory and Skills*. Canada: Cengage learning.
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2009). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: evaluation of the Strong Start Curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 7(4), 303-309. doi: 10.1007/s10643-009-0354-8.
- Leal, T., Gamelas, A. M., Abreu-lima, I., Cadima, J., & Peixoto, C. (2009). Qualidade em Educação Pré-escolar. *Psicologia*, 23(2), 43-54.
- Leseman, P. (2013, outubro). *Quality of the early years provisions: European perspectives*. Toddler Conference, Belgium.
- Lino, D. (2006). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais. In J. Formosinho (org.), *Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade* (pp.75-103). Lisboa: Texto Editores.
- Machado, A., Veríssimo, M., & Denham, S. (2012). O teste de Conhecimento das Emoções para crianças de idade pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 34, 201-222.
- Major, S. (2011). *Avaliação de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento em Idade Pré-Escolar: Retrato das Crianças Portuguesas*. (Dissertação de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Retirado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/17774>.
- Manning, M., Gavis, S., Fleming, C., & Wong, F. (2017). *The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment*. Campbell Systematic Reviews. doi: 10.4073/csr.2017.1
- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Aprender*, (33), 25-34.
- McLaughlin, T., Aspden, K., & Clarke, L. (2017). How do teachers support children's social-emotional competence? Strategies for teachers. *Early Childhood Folio*, 21, 21-27.
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C., & Peugh, J. L. (2012). The Contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141-159.
- Mesquita -Pires, C. (2007, fevereiro). *Aprender a ser educador de infância: entre a teoria e a prática*. Comunicação apresentada no XV Colóquio AFIRSE – Complexidade:

- um novo paradigma para investigar e intervir em educação?. Lisboa. Retirado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/5450>.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of Emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, 20, 1170-1192.
- Montês, A. R., Gaspar, S., & Piscalho, I. (2010). O processo de elaboração e implementação de regras no jardim de infância. *Interacções*, 6(15), 41-54.
- Moreira, P. A., Pinheiro, A., Gomes, P., Cotter, M. J., & Ferreira, R. (2013). Development and evaluation of psychometric properties of an inventory of teachers' perceptions on socio-emotional needs. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1), 67-76.
- Morgado, A. M., Dias, M. D. L. V., & Paixão, M. P. (2013). O desenvolvimento da socialização e o papel da família. *Análise Psicológica*, 31(2), 129-144.
- Myck-Wayne, J. (2010). In defense of play: Beginning the dialog about the power of play. *Young Exceptional Children*, 13(4), 14-23.
- National Association for the Education of Young Children. (2014). *Principles of Effective Practice: Two Way Communication*. Retirado de <https://www.naeyc.org/principles-effective-family-engagement>.
- National Scientific Council on the Developing Child (2007). *The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture: Working Paper 5*. Retirado de <http://www.developingchild.net>.
- Newfoundland Labrador. (2010). *Completely Kindergarten: Kindergarten Curriculum Guide-Interim Edition*. Retirado de <https://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/guides/earlybeginnings/index.html>.
- Newton, E., & Jenvey, V. (2011). Play and theory of mind: Associations with social competence in young children. *Early Child Development and Care*, 181(6), 761-773.
- Nosworthy, N. (2016). *How Early Childhood Educators' Beliefs About Emotions and Educator-Student Relationships Enhance Understanding of Support of Emotion Regulation for Children with Varying Abilities: A Convergent Mixed Methods Study*. (Dissertação de Doutoramento). Department of Educational Psychology. University of Alberta.
- O'Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (2017). A Review of the Literature on Social and Emotional Learning or Students Ages 3-8: Characteristics

- of Effective Social and Emotional Learning Programs (Part 1 of 4). *Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic*. 1-31.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância - construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakaki, C., Agapidaki, E., Oikonomidou, D., Petanidou, D., Tontas, Y., & Giannakopoulos, G. (2014). A qualitative study of early childhood educators' beliefs and practices regarding children's socioemotional development. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1843-1860.
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., & Koller, S. H. (2016). A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em Psicologia*, 24(2), 391-402.
- Pinho, A. M., Cró, M., & Dias, M. D. L. V. (2014). A formação de educadores de infância: práticas adequadas ao contexto educativo de creche. *Revista portuguesa de pedagogia*, 47(1), 109-125.
- Portugal, G. (2008), Desenvolvimento e aprendizagem na infância, In M. I. Miguéns (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental psychology*, 45(4), 958-972.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M., J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 15(2), 147-166.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the Responsive Classroom Approach. *Elementary School Journal*, 104, 321-341.

- Röll, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and childhood aggression: Longitudinal associations. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(6), 909-923.
- Rosenthal, M. K., & Gatt, L. (2010). ‘Learning to Live Together’: Training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 373–390. doi: 10.1080/1350293X.2010.500076.
- Rosenthal, M. S., Crowley, A. A., & Curry, L. (2009). Promoting child development and behavioral health: Family child care providers’ perspectives. *Journal of Pediatric Health Care*, 23(5), 289–297. doi:10.1016/j.pedhc.2008.08.001.
- Ross, W., Cornett, J., & McCutcheon, G., (1992). *Teacher Personal Theorizing: Connecting Curriculum Practice, Theory and Research*. Albany: State University of New York Press.
- Sá-Chaves, I., & Alarcão I. (2007). O conhecimento profissional do professor: análise multidimensional usando representação fotográfica. In I. Sá -Chaves, *Formação, Conhecimento e Supervisão* (pp. 53 -65). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Saracho, O. (2012). *An integrated play-based curriculum for young children*. New York: Routledge.
- Savina, E. (2014). Does play promote self-regulation in children?. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1692-1705.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155.
- Schroeder-Yu, G. (2008). Documentation: Ideas and applications from the Reggio Emilia approach. *Teaching Artist Journal*, 6(2), 126-134.
- Serrão, M., & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 55(5), 1-15.
- Silva, I., Marques, L., Mata, & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sims, M., Davis, E., Davies, B., Nicholson, J. M., Harrison, L., Herrman, H., & Priest, N. (2012). Mental health promotion in childcare centres: Childcare educators’ understanding of child and parental mental health. *Advances in Mental Health*, 10(2), 138–148.

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES

- Souza, L. O., & Bernardino, A. D. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare – Revista de Educação*, 6(12), 235-249.
- Stormont, M. T. J., Lewis, R., Beckner, & Johnson, N. W. (2008). *Implementing Positive Behavior Support Systems in Early Childhood and Elementary Settings*. Canada: Corwin Press.
- Thompson, J. E., & Twibell, K. K. (2009). Teaching hearts and minds in early childhood classrooms: Curriculum for social and emotional development. In O. A. Barbarin & B. H. Wasik (eds.), *Handbook of child development and early education: Research to practice* (pp. 199-222). New York: Guilford Press.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19(1), 1-29.
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of applied developmental psychology*, 30(3), 356-365.
- Twigg, D. (2011). Handle with care: Researching the lived experiences of young children in early childhood settings. *International Journal of Arts & Sciences*, 4(11), 169-178.
- Ulloa, M. L., Evans, I. M., & Parkes, F. (2010). Teaching to Care: Emotional Interactions between Preschool Children and their Teachers. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 13, 145-156.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 42, 5-12.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, 2, 129-146.
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. (Dissertação de Doutoramento). Universidade de Coimbra. Retirado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/18273>.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.

- Waajid, B., Garner, P. W., & Owen, J. E. (2013). Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum. *International Journal of Emotional Education*, 5(2), 31-48.
- Weissberg, P. Durlak, J., Domitrovich, C. & Gullotta, T. (2015). Social and Emotional Learning – Past, Present and Future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. (pp.3-19). New York: The Guilford Press.
- Wen, X., Elicker, J., & McMullen, M. B. (2011). Early childhood teacher's curriculum beliefs: Are they consistent with observed classroom practices?. *Early Education and Development*, 22(6), 945–969. doi:10.1080/10409289.2010.507495.
- Yoder, N. (2014). Teaching the Whole Child: Instructional Practices That Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks. Research to Practice Brief. *Center on Great Teachers and Leaders*. Retirado de <https://eric.ed.gov/?id=ED581718>.
- Zaslow, M., Halle, T., Martin, L., Cabrera, N., Calkins, J., Pitzer, L., & Margie, N. G. (2006). Child outcome measures in the study of child care quality. *Evaluation review*, 30(5), 577-610.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (eds.) (2004). *Building academic success through social and emotional learning: What does the research say?*. New York: Teachers College Press.
- Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2014). A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and Child Development*, 23(5), 471 – 493. doi:10.1002/icd.1843.

Anexo 1

Questionário sociodemográfico

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES

1. Género:

Feminino

Masculino

2. Idade: _____

3. Nacionalidade: _____

4. Distrito (onde exerce): _____

5. Estado civil:

Solteiro/a

Casado/a ou união de facto

Divorciado/a

Viúvo/a

Outro: _____

6. Habilitações académicas (assinale todas as que se aplicam):

Diploma/Bacharelato

Licenciatura

Pós-graduação

Mestrado

Doutoramento

Outra: _____

7. Número de anos de escolaridade completos (ex., se completou o 12.º ano e concluiu uma licenciatura de 4 anos, tem 16 anos de escolaridade completos): _____

8. Número de anos de serviço como educador/a de infância (incluindo o presente ano letivo): _____ anos

9. Tipo de instituição em que está a exercer atualmente:

Pública

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES

- Privada com fins lucrativos
- Privada sem fins lucrativos / IPSS

10. Situação contratual atual:

- Quadro
- Contrato
- Prestação de serviços

11. Tempo de serviço no local onde desempenha atualmente funções: _____ anos

12. Caracterização do grupo que leciona:

- Sala dos 3 anos
- Sala dos 4 anos
- Sala dos 5 anos
- Sala mista

13. Número total de crianças no seu grupo: _____

14. Número de crianças com problemas de comportamento no seu grupo: _____

15. Número de adultos a trabalhar regularmente na sala, para além de si: _____

16. Nos últimos 2 anos participou em algum tipo de formação profissional (curso, oficina, workshop, conferência) relacionada com o desenvolvimento socioemocional das crianças?

Sim

Não

Se respondeu sim à questão anterior, por favor, preencha a tabela.

Conteúdo abordado	Tipo de formação (curso, oficina, workshop, conferência)	Duração (em horas)

Anexo 2

Questionário sobre práticas promotoras da aprendizagem socioemocional de crianças
em idade pré-escolar

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES

Apresenta-se em seguida um conjunto diversificado de práticas que podem ser desenvolvidas pelos educadores/as de infância com o intuito de promover o desenvolvimento socioemocional das crianças em idade pré-escolar. Os/as profissionais podem optar por determinadas práticas, considerando que as outras práticas não são necessárias.

1. ORGANIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

Responda às questões que se seguem, **pensando na organização da sua sala de atividades.**

1.1. Existe uma área específica de relaxamento (i.e., lugar calmo, onde as crianças podem relaxar ou ter alguma privacidade)?

Sim ____

Não ____

Se não, refira, por favor, em que espaço(s)/área(s) da sala as crianças podem relaxar:

1.2. Da lista que se segue, indique a quantidade de materiais que incluem aspetos relacionados com o desenvolvimento socioemocional das crianças e que estão acessíveis para as crianças.

	Mais de 10	Entre 4 e 9	Até 3	0
Livros de histórias que incluem temas relacionados com a área socioemocional (ex., sobre cooperação, diversidade, emoções, etc.)				
Jogos (ex., dominó das emoções, etc.)				
Ficheiros de imagens (ex., pessoas em vários estados emocionais; interações positivas entre as crianças). <i>Indicar o número de ficheiros e não de imagens.</i>				
Registos de histórias sociais construídas pelo/a educador/a ou pela família (que relatam situações sociais positivas, resolução de problemas)				
Fantoches				
Cartões exemplificativos do processo de resolução de problemas				
Outros materiais disponíveis na sala. Quais? _____ _____				

1.3. Existe um quadro de regras da sala afixado ao alcance visual das crianças?

Sim ____

Não ____

Se sim,

- Quantas regras estão definidas? _____
- As regras estão representadas com imagens dos comportamentos esperados?

Sim _____

Não _____

- Quem definiu as regras? _____

2. ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES INTENCIONALMENTE PLANEADAS

Para cada uma das práticas a seguir listadas, indique com um X a regularidade com que desenvolve cada uma das práticas na sua sala.	Todos os dias	Pelo menos 3 vezes por semana	Pelo menos 1 vez por semana	2 a 3 vezes por mês	Nunca
2.1. Ler e explorar livros de histórias que abordam aspetos relacionados com o desenvolvimento socioemocional das crianças (ex., emoções, amizade, valorização da diversidade).					
2.2. Criar oportunidades para as crianças trabalharem de forma cooperativa num projeto em comum (ex., as crianças a inventarem histórias em pequeno grupo).					
2.3. Ensinar de forma sistemática os passos da resolução de problemas.					
2.4. Ensinar e explorar canções ou poemas que abordam aspetos relacionados com o desenvolvimento socioemocional (ex., emoções, amizade, valorização da diversidade).					
2.5. Utilizar situações de vida reais para praticar a resolução de problemas, começando pela definição do problema e emoções envolvidas.					
2.6. Afixar os trabalhos das crianças na sala de atividades.					
2.7. Apoiar as crianças no processo de resolução de problemas durante momentos críticos do dia-a-dia até a situação estar resolvida de forma adequada.					
2.8. Ensinar explicitamente competências sociais através de oportunidades de role-playing.					
2.9. Reconhecer verbalmente e de forma consistente os comportamentos adequados das crianças.					
2.10. Envolver as crianças em experiências que demonstram de forma explícita o valor de cada criança (ex., enviar um cartão a desejar as melhoras para um colega que está doente).					

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES

	Todos os dias	Pelo menos 3 vezes por semana	Pelo menos 1 vez por semana	2 a 3 vezes por mês	Nunca
2.11. Explorar com as crianças fotografias, imagens e posters que mostram pessoas em vários estados emocionais.					
2.12. Comentar e reforçar positivamente os esforços das crianças para resolver problemas de forma autónoma e adequada.					
2.13. Estruturar as transições entre atividades/momentos para que as crianças não passem demasiado tempo à espera sem nada para fazer.					
2.14. Explorar com as crianças as emoções experienciadas em determinadas vivências (incluindo as causas e consequências das emoções).					
2.15. Encorajar a parceria e a camaradagem entre pares (i.e., dar as mãos durante as transições, parceiro de brincadeira, camarada de limpeza, etc.).					
2.16. Criar oportunidades de interação entre as crianças durante as rotinas (ex., idas à casa de banho, almoço).					
2.17. Ensinar explicitamente estratégias para lidar com a raiva/zanga/fúria.					
2.18. Dinamizar exercícios de relaxamento com todo o grupo.					
A este nível, que outras práticas desenvolve na sua sala?					

3. ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA

Para cada uma das práticas a seguir listadas, indique com um X se, na sua sala: não é realizada; ou é realizada.	Não é realizada	É realizada
3.1. Enviar para casa livros de histórias infantis (ou indicações de livros) que incluem temas relacionados com a área socioemocional.		
3.2. Convidar as famílias a observar e a participar em algumas das atividades da sala relacionadas com a área socioemocional.		
3.3. Criar oportunidades para as famílias das crianças da sala se conhecerem.		

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES

3.4. Reunir com as famílias para discutir especificamente questões relacionadas com o desenvolvimento socioemocional das crianças.		
3.5. Fornecer às famílias informações sobre a importância do desenvolvimento socioemocional.		
3.6. Recolher informação junto das famílias sobre o comportamento das crianças no contexto familiar de forma a determinar a necessidade de apoio individualizado.		
3.7. Recomendar às famílias estratégias de promoção do desenvolvimento socioemocional para que as usem durante as rotinas e as atividades diárias com as crianças.		
A este nível, que outras práticas desenvolve na sua sala?		

4. Da listagem que se segue, indique quais são os constrangimentos que, na sua opinião, dificultam a implementação de práticas que visam promover o desenvolvimento socioemocional das crianças em idade pré-escolar.

- _____ A planificação deste tipo de práticas ocupa demasiado tempo
- _____ A implementação destas práticas ocupa demasiado tempo
- _____ As famílias não demonstram interesse
- _____ A disponibilidade de materiais relacionados com a área socioemocional é reduzida
- _____ O tamanho do grupo de crianças é excessivo
- _____ Falta de formação na área do desenvolvimento socioemocional
- _____ Inexistência de serviços especializados de apoio na instituição
- _____ Outros. Por favor, especifique.
-

5. Para terminar, gostaríamos de saber quem considera que desempenha um papel importante na promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças em idade pré-escolar? Por favor, assinale a resposta que corresponde à sua opinião.

Principalmente o jardim de infância	
Mais o jardim de infância que a família	
Mais a família que o jardim de infância	
Principalmente a família	

Anexo 3

Pedido de colaboração e autorização para a recolha de dados junto dos/as
profissionais de educação pré-escolar

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES

Exmo(a). Sr(a). Diretor(a),

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados, no âmbito de um projeto de investigação, junto de educadores/as de infância, sobre *Aprendizagem socioemocional em contexto pré-escolar: crenças e práticas de educadores/as de infância*.

Sou estudante do Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação no Instituto Universitário da Maia (ISMAI) e encontro-me a desenvolver um projeto de investigação, sob a orientação de Carla Peixoto e Melo de Carvalho e de Francisco Machado. Esta investigação tem como objetivo analisar as crenças e as práticas de educadores/as de infância, a desempenhar funções em jardim de infância, relacionadas com a promoção de competências socioemocionais nas crianças em idade pré-escolar. Assim, para a concretização deste estudo, venho solicitar a V. Exa a colaboração e a autorização para o contacto com os/as educadores/as de infância da instituição que dirige, responsáveis pela(s) sala(s) frequentadas por crianças dos 3 aos 5 anos de idade, para responderem a um conjunto de questões relacionadas com as suas crenças e práticas em torno da aprendizagem socioemocional das crianças. Note-se que a participação nesta investigação não acarreta quaisquer custos ou prejuízo tanto para a vossa instituição, como para os/as educadores/as de infância da instituição.

Após obtida a autorização para o contacto com os/as educadores/as de infância da instituição que dirige, será enviado via e-mail o link de acesso ao questionário que implica apenas o preenchimento de um questionário online que ocupará, no máximo, 20 minutos.

Importa reforçar que todas as informações recolhidas são confidenciais, incluindo a identidade do/a profissional e da instituição onde trabalha. Se for do vosso interesse, podemos no final disponibilizar os resultados obtidos no presente trabalho.

A equipa de investigação coloca-se à sua disposição para eventuais esclarecimentos através do e-mail costa.margarida.ana@gmail.com.

Agradeço a atenção disponibilizada e conto com a V. indispensável colaboração.
Melhores cumprimentos,

A mestranda,

Ana Margarida Ferreira Neto Costa

Anexo 4

Consentimento informado para os/as educadores/as de infância

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES

Eu, Ana Margarida Ferreira Neto Costa, gostaria de convidá-lo/a a participar na investigação que estou a desenvolver para a minha dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação no Instituto Universitário da Maia – ISMAI, a qual está sob a orientação da Professora Doutora Carla Peixoto e Melo de Carvalho e a co-orientação do Professor Doutor Francisco Machado. Esta investigação tem como objetivo analisar as crenças e as práticas de educadores/as de infância, a desempenhar funções em jardim de infância, relacionadas com a promoção de competências socioemocionais nas crianças.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a sua participação na presente investigação através da resposta a um conjunto de questões relacionadas com as suas crenças e práticas em torno da aprendizagem socioemocional das crianças. A sua participação é totalmente voluntária e livre de custos ou prejuízos. Importa ainda referir que os dados recolhidos são confidenciais e anónimos (incluindo a instituição onde exerce funções), respeitando o Código Ético da Ordem dos Psicólogos Portugueses, os quais serão utilizados unicamente para fins de investigação.

A equipa de investigação coloca-se à sua disposição para eventuais esclarecimentos através do e-mail costa.margarida.neto@gmail.com.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

A mestranda,

(Ana Margarida Neto)



(A preencher pelo/a educador/a de infância)

Eu, _____, declaro que concordo participar no presente estudo conforme as indicações apresentadas no presente documento. Fui informado/a que tenho o direito a recusar participar. Declaro ainda que me foi dada a hipótese de esclarecer eventuais dúvidas em relação ao presente estudo.

(Assinatura do/a educador/a de infância)