

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE

Programa de Promoção de Competências Socioemocionais em Idade Pré-Escolar (*Emogenius*): Um Estudo Piloto

Francisca Alves Adrego

M

2023



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Programa de Promoção de Competências Socioemocionais em Idade Pré-Escolar
(*Emogenius*): Um Estudo Piloto**

Francisca Alves Adrego

junho 2023

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia, na área de Psicologia Clínica e da Saúde, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora Diana Alves (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do/da autor/a no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o/a autor/a declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O/A autor/a declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agracedimentos

Para a realização da presente dissertação de mestrado, contei com o apoio e a contribuição de diversas pessoas às quais não posso deixar de expressar o meu sincero agradecimento:

À minha orientadora, Professora Doutora Diana Alves, pela paciência, sabedoria e cuidado disponibilizados durante todo o processo, mas acima de tudo pela orientação, visão crítica e sugestões construtivas que contribuíram de forma significativa para o rigor deste trabalho.

Às colegas que me ajudaram em toda a recolha e inserção de dados, dedicando o seu tempo e atenção, tornando assim mais leve toda esta fase.

Às instituições que disponibilizaram todo o seu tempo e interesse a este projeto, tornando toda a recolha agradável e proporcionando a oportunidade de enriquecer o meu percurso enquanto estudante de Psicologia.

A todos os meus amigos, sem exceção, que ao longo deste último ano e muitos outros sempre se mostraram disponíveis para me encorajar e apoiar, acreditando sempre no meu potencial.

À minha família, o meu eterno agradecimento pelo porto de abrigo proporcionado, pela compreensão e apoio incondicional, pelos abraços de incentivo nos momentos mais exigentes, mas, acima de tudo, por me acompanharem em todas as fases do meu percurso de vida.

Resumo

A presente investigação pretendeu avaliar os efeitos da implementação de um programa que visa a promoção de competências socioemocionais junto de crianças de idade pré-escolar. O design *quasi experimental* contemplou um grupo experimental e um grupo de controlo e dois momentos de avaliação (pré e pós intervenção). O estudo inclui uma amostra de 67 crianças (57% rapazes), com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, distribuídos pelo grupo de controlo (n=29) e experimental (n= 38). Junto dos participantes, no período pré e pós implementação do *Emogenius*, foi avaliado o Conhecimento Emocional (CE) através da Escala de Avaliação de Conhecimento Emocional (EACE) e a Aceitação Pelos Pares (AP) operacionalizada através da aplicação de um Questionário Sociométrico. No decorrer da intervenção foram recolhidas medidas acerca do processo de implementação através de um diário de bordo. Os resultados indicam que no momento pré-intervenção não existiam diferenças entre os grupos face aos indicadores socioemocionais. No período pós intervenção, apenas o grupo experimental apresentou diferenças significativas face ao primeiro momento, na dimensão emocional avaliada. Os resultados evidenciaram efeitos específicos da intervenção no conhecimento emocional das crianças, nomeadamente na identificação das emoções alegria e tristeza, representadas nas expressões faciais e nos comportamentos. Estes dados serão discutidos à luz dos objetivos de investigação e em função das características qualitativas da implementação do programa. Este estudo pretende potenciar o programa *Emogenius*, bem como fornecer contributos relevantes para a promoção da aprendizagem socioemocional em idade pré-escolar em Portugal.

Palavras-chave: *Emogenius*, programa, aprendizagem socioemocional, idade pré-escolar, conhecimento emocional, aceitação pelos pares.

Abstract

This research aimed to assess the effects of implementing a program aimed at promoting social and emotional skills among preschool children. The quasi-experimental design included an experimental group and a control group and two moments of assessment (pre and post intervention). The study includes a sample of 67 children (57% boys), aged between 5 and 6 years old, distributed in the control (n=29) and experimental (n=38) groups. The Emotional Knowledge (EC) was evaluated through the Emotional Knowledge Evaluation Scale (EACE) and Peer Acceptance (PA) through the application of a Sociometric Questionnaire. During the course of the intervention, measures about the implementation process were collected through a logbook. The results indicate that pre-intervention there were no differences between the groups regarding socioemotional indicators. In the post-intervention period, only the experimental group showed significant differences compared to the first moment, in the emotional dimension assessed. The results showed specific effects of the intervention on the children's emotional knowledge, namely in the identification of the emotions joy and sadness, represented in facial expressions and behaviors. These data will be discussed in the light of the research objectives and according to the qualitative characteristics of the program implementation. This study aims to enhance the Emogenius program, as well as to provide relevant contributions to the promotion of social and emotional learning in preschool age children in Portugal.

Keywords: Emogenius, program, social and emotional learning, preschool age, emotional knowledge, peer acceptance.

Résumé

Cette enquête visait à évaluer les effets de la mise en place d'un programme visant à promouvoir les habiletés socio-émotionnelles chez les enfants d'âge préscolaire. La conception quasi-expérimentale comprenait un groupe expérimental et un groupe témoin et deux moments d'évaluation (pré et post intervention). L'étude porte sur un échantillon de 67 enfants (57 % de garçons), âgés de 5 à 6 ans, répartis en groupes contrôle (n=29) et expérimental (n=38). Avec les participants, dans la période avant et après la mise en œuvre d'*Emogenius*, les connaissances émotionnelles (EC) ont été évaluées à travers l'échelle d'évaluation des connaissances émotionnelles (EACE) et l'acceptation par les pairs (AP) opérationnalisées grâce à l'application d'un questionnaire sociométrique. Au cours de l'intervention, des mesures ont été recueillies sur le processus de mise en œuvre à travers un journal de bord. Les résultats indiquent qu'au cours de la période précédant l'intervention, il n'y avait pas de différences entre les groupes en ce qui concerne les indicateurs socio-émotionnels. Dans la période post-intervention, seul le groupe expérimental a montré des différences significatives par rapport au premier moment, dans la dimension émotionnelle évaluée. Les résultats ont montré des effets spécifiques de l'intervention sur les connaissances émotionnelles des enfants, notamment dans l'identification des émotions bonheur et tristesse, représentées dans les expressions faciales et dans les comportements. Ces données seront discutées à la lumière des objectifs de la recherche et en fonction des caractéristiques qualitatives de la mise en œuvre du programme. Cette étude vise à améliorer le programme *Emogenius*, ainsi qu'à apporter des contributions pertinentes à la promotion de l'apprentissage socio-émotionnel à l'âge préscolaire au Portugal.

Mots-clés: *Emogenius*, programme, apprentissage socio-émotionnel, âge préscolaire, connaissances émotionnelles, acceptation par les pairs.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	2
Desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar.....	2
Competência emocional em idade pré-escolar	2
Competência social em idade pré-escolar	3
Promoção das competências socioemocionais na educação pré-escolar	4
Avaliação programas de promoção de competências socioemocionais	6
Programa de promoção de competências socioemocionais no contexto da educação pré-escolar portuguesa	7
Um programa de promoção de ASE- Programa Emogenius	8
Capítulo II – Estudo Empírico.....	10
1. Objetivo geral de investigação e desenho experimental.....	10
2. Método.....	10
2.1. Participantes.....	10
2.2. Medidas	11
2.3. Procedimento	13
3. Resultados.....	15
3.1. Análise preliminar dos dados	15
3.2. Momento pré-teste	15
3.3. Momento pós-teste	17
3.4. Análise das diferenças das variáveis em estudo entre os dois momentos de avaliação nos dois grupos	18
3.5. Análise das diferenças no conhecimento das emoções alegria, tristeza, raiva e medo	22
3.6. Dados sobre o processo de implementação do programa Emogenius	26
Capítulo III – Discussão	28
Conclusão	36
Referências bibliográficas	37

Índice de tabelas

Tabela 1. Estatísticas Descritivas e Correlações <i>r de Pearson</i> entre as variáveis em estudo (grupo experimental e controlo) no momento pré-teste e no pós-teste (grupo experimental).....	16
Tabela 2. Média e desvio-padrão das variáveis em estudo para cada grupo, resultados dos testes t para amostras emparelhadas e resultados univariados.....	20
Tabela 3. Média e desvio-padrão das variáveis em estudo para cada género, resultados dos testes t para amostras emparelhadas e resultados univariados.....	21
Tabela 4. Média e desvio-padrão das emoções em estudo para cada grupo, resultados dos testes t para amostras emparelhadas e resultados univariados.....	23
Tabela 5. Média e desvio-padrão das emoções em estudo para cada género, resultados dos testes t para amostras emparelhadas e resultados univariados.....	25
Tabela 6. Estatísticas Descritivas e Correlações <i>r de Pearson</i> entre as variáveis Assiduidade e Índice de progresso (grupo experimental).....	27

Lista de Abreviaturas

ASE	Aprendizagem Socioemocional
ACES	<i>Assessment of Children's Emotion Skills</i>
CASEL	<i>Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning</i>
DGS	Direção Geral da Saúde
EACE	Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional
(OCDE)	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OCEPE	Orientações Curriculares do Ensino Pré-Escolar
OPP	Ordem dos Psicólogos Portugueses
PNSE	Programa Nacional de Saúde Escolar
SEAD	<i>Social emotional ability development</i>
UNICEF	<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i>

Introdução

A promoção da saúde mental é o pilar da capacitação de crianças e jovens em promoção e educação para a saúde (PNSE, DGS. 2015). A infância torna-se uma fase crucial do crescimento, esta constitui a base do desenvolvimento holístico e do bem-estar psicológico (UNICEF, 2018). Contudo, nem todas as crianças experimentam, ao longo do seu crescimento, dinâmicas favoráveis à promoção saudável de determinadas competências sociais e emocionais, o que certamente influenciará a qualidade das suas interações nos diversos contextos de vida (Kaur & Sharma, 2021).

A promoção da Aprendizagem Sócio Emocional (ASE) na idade pré-escolar é, assim, fundamental e pode melhorar de forma duradoura, não só competências cognitivas, como a capacidade de resolução de problemas, mas também competências não cognitivas, nomeadamente as de domínio interpessoal como as competências socioemocionais (Jones et al., 2015). Por isto, nos últimos anos a investigação têm-se centrado na compreensão destas competências, procurando definir estratégias efetivas que as promovam, aumentando assim a probabilidade de um desenvolvimento saudável e um possível bem-estar na idade adulta (Jones et al., 2015; DGS, 2015). Atualmente, a ASE constitui um quadro conceptual de referência para a promoção das competências sociais, emocionais e académicas dos mais jovens nos contextos educativos. Os programas de promoção de competências socioemocionais em contexto escolar surgem como um dos quadros de referência para a promoção da saúde mental das crianças e adolescentes (DGS, 2016).

A primeira etapa deste trabalho explorará assim a pertinência da abordagem precoce na promoção de competências socioemocionais à luz de referenciais teóricos atuais, referindo como estas se desenvolvem em idade pré-escolar, bem como o panorama atual da ASE, nomeadamente em Portugal. A segunda parte deste trabalho apresentará um estudo que procura enriquecer as práticas no domínio da ASE em contextos pré-escolares portugueses, avaliando os efeitos da implementação de um programa de promoção de competências socioemocionais nesta faixa etária, propondo assim possíveis alterações que potencializem os seus efeitos e favoreçam o desenvolvimento socioemocional de todos os envolvidos.

Capítulo I – Enquadramento teórico

Desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar

É no período pré-escolar, enquadrado na transição da 1ª para a 2ª infância, que como consequência da natureza do ambiente físico, cognitivo e social, os pilares do desenvolvimento infantil ganham robustez (Parker et al., 2013). O desenvolvimento socioemocional nesta fase é assim nutrido pela interação contínua entre processos intrapessoais, tais como conhecimento e regulação emocional, controlo atencional, e processos interpessoais, como a experiência social (Brownell & Kopp, 2007; Denham, et al., 2003).

Kaur e Sharma (2021) definem assim as competências socioemocionais em idade pré-escolar como um termo mais amplo que se refere à forma como a criança se sente e pensa sobre si própria e sobre os outros, à forma como experimenta, regula e expressa as suas emoções, bem como estabelece relações interpessoais próximas e seguras com as pessoas envolvidas no contexto familiar, escolar e cultural (Darling-Churchill & Lippman, 2016). A literatura tem assim salientado a importância destas competências ao longo do crescimento, referindo que crianças que não as apresentem serão mais propensas a ter problemas de transição durante os anos pré-escolares, ter más relações com os pares, a manifestar vários problemas sociais e comportamentais, assim como apresentar um desempenho escolar inferior ou desenvolver problemas de saúde física e mental (Bornstein et al., 2010).

Como já mencionado o termo competências socioemocionais tende a ser caracterizado de forma bastante abrangente, por isto, de seguida serão descritos os principais marcos desenvolvimentais durante a fase pré-escolar, especificamente, no domínio emocional e social.

Competência emocional em idade pré-escolar

Autores como McClelland et al. (2017) documentam a competência emocional em idade pré-escolar como a capacidade da criança para reconhecer e compreender os seus sentimentos e, gradualmente associar rótulos verbais a esses sentimentos. A construção desta competência nesta faixa etária envolve assim a combinação de habilidades, como o conhecimento das emoções (a capacidade de identificar e rotular emoções com precisão), a

regulação emocional (gerir as emoções e controlar como e quando expressá-las), a tomada de perspectiva (compreender as emoções dos outros) e a empatia (Izard et al., 2001; Raver, 2003). De um modo geral, a competência emocional é considerada um trampolim no desenvolvimento holístico de uma criança, tornando-a competente na compreensão das emoções de si mesma e dos outros, além de socialmente competente, empática e responsiva às pessoas ao seu redor (Vasilopoulos et al., 2018).

A competência emocional tem assim um impacto positivo nas crianças, pois permite-lhes mobilizar recursos pessoais e ambientais nas suas interações sociais (Test & Cornelius-White 2013). Isto porque crianças que são capazes de reconhecer emoções no seu próprio rosto e no dos outros em situações sociais, não são apenas mais competentes emocionalmente como também apresentam uma postura mais competitiva, recetiva e empática nas interações (Denham et al. 2003; Izard et al. 2001; Alwaely et al. 2021).

O conhecimento emocional nesta faixa etária tem assim sendo investigado como a capacidade de compreender a emoção por meio de expressões faciais, pistas comportamentais e contextos sociais. As suas bases fundamentais tendem a surgir desde cedo, sendo que por volta dos 2 anos algumas crianças já demonstram a capacidade de identificar com precisão expressões faciais de várias emoções como as avaliadas na presente investigação, dentre elas: a alegria, a tristeza, a zanga e o medo (Denham, 1986, cit in Parker et al., 2013). Conforme Widen (2013) esta capacidade pode ser entendida como um processo de aumento de *expertise* na capacidade de discriminar emoções, sendo que, numa fase precoce, esta é caracterizada pela distinção entre duas grandes categorias: sentir-se bem ou sentir-se mal (Widen e Russell, 2010). Com o decorrer da infância e posterior adolescência, esta competência vai progredindo percorrendo fases como o conhecimento das emoções básicas como a alegria, tristeza e raiva e, posteriormente, emoções mais complexas como o orgulho (Lawrence et al., 2015).

Competência social em idade pré-escolar

É no contexto da educação pré-escolar que as crianças começam a estabelecer ligações emocionais fora da família (Hemmeter et al., 2006), aprendendo a distinguir entre comportamentos socialmente apropriados e inapropriados e adquirindo habilidades importantes como persistência e a capacidade de resolver problemas sociais individualmente (Jones et al., 2015).

A competência social em crianças em idade pré-escolar é assim documentada como a capacidade da criança de compreender emocionalmente os seus pares, lidar com habilidades não-verbais, stress e emoções negativas, e nutrir associações positivas na sala de aula (Veiga et al., 2017). Segundo Denham (1998), defende que a compreensão das emoções é um preditor importante do desenvolvimento da competência social (Trentacosta & Fine, 2010).

Diversas pesquisas indicam assim que existe relação entre o conhecimento emocional e o comportamento social visto que é por meio das interações sociais, que os pré-escolares ampliam os seus conhecimentos sobre papéis e expectativas sociais e praticam a comunicação, regulação emocional e habilidades sociais de resolução de problemas, beneficiando-se emocional e cognitivamente (Bierman & Motamedi, 2015). Assim, é possível afirmar que a qualidade das relações entre pares é simultaneamente, uma causa e um reflexo da competência social de cada criança (Alves, 2006). Portanto, o período pré-escolar é caracterizado por ser uma fase crucial, na qual competências como a emocional desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da competência social, permitindo que a criança estabeleça vínculos sociais significativos, tanto com os cuidadores quanto com seus pares (Parker & Gottman, 1989).

Promoção das competências socioemocionais na educação pré-escolar

A promoção e gestão das competências socioemocionais, como uma resposta ajustada a diversas situações sociais, tem início no contexto familiar, no entanto, com integração noutros contextos, esta começa a ser estimulada em paralelo, na esfera educacional, com base na coexistência social presente nesta (Valdez-Rivera et al., 2021). Assim, as escolas desempenham um papel indispensável no desenvolvimento da competência social e emocional de uma criança, pois é neste contexto que esta aprende sobre diversas temáticas, desenvolve conexões sociais significativas, e potencializa características pessoais (Taylor et al., 2017). Reforçando a pertinência da promoção de competências socioemocionais em contexto pré-escolar, a evidência científica defende que estas habilidades estimuladas desde cedo com crianças facilitam o sucesso escolar precoce, bem como a saúde mental, com efeitos que duram até a idade adulta (Jones et al., 2015).

A par do crescente investimento das escolas na implementação de programas que visam a promoção destas competências, tem surgido uma extensa variedade de programas no domínio da SEL (*Social Emotional Learning*) ou, em português, ASE (Aprendizagem Social

e Emocional). A CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) é uma organização sem fins lucrativos que surgiu com o objetivo de implementar em contextos escolares programas baseados em evidência que visem o desenvolvimento socioemocional e cognitivo e a promoção do desempenho acadêmico de todos os alunos (www.casel.org). O CASEL apresenta um modelo teórico que identifica competências intrapessoais, interpessoais e cognitivas que estão interrelacionadas e refletem os domínios cognitivo, emocional e comportamental da ASE (CASEL, 2013). A componente social traduz o desenvolvimento interpessoal, (promoção de relações positivas com os outros, pares, professores e familiares); a emocional representa o desenvolvimento intrapessoal (promoção de competências de autoconhecimento e autorregulação); e a aprendizagem que destaca que tanto o crescimento social como emocional podem ser ensinados e aprendidos por meio da instrução, prática e feedback (CASEL, 2013, Merrell & Gueldner, 2010; Pinto & Raimundo, 2016).

O modelo proposto por Harris et al. (2022), designado por *Social Emotional Ability Development* (SEAD), também considera a componente intrapessoal e interpessoal na ASE, apresentando três grandes dimensões hierárquicas e interdependentes, nomeadamente, a Clareza Emocional (identificação, compreensão e aceitação das próprias emoções), a Integração Emocional (capacidade de lidar adaptativamente com as emoções, incorporando-as na tomada de decisões e regulando-as de forma adequada) e a Integração Social (compreender os estados emocionais dos outros e responder através de comportamentos pró-sociais), que estão relacionadas com a capacidade de integrar emoção, pensamento e comportamento, tanto intrapessoal quanto interpessoalmente (Harris et al, 2022). Assim, mudanças em habilidades específicas, como a identificação das emoções dos pares (clareza emocional), podem ter efeitos bidirecionais e generalizar-se para influenciar a proficiência em outras capacidades, tanto na dimensão da integração social (e.g. comportamentos pró sociais) como na emocional (e.g. regulação emocional). Este modelo postula assim que as respostas como a empatia, são construídas a partir de competências emocionais fundamentais, como o conhecimento emocional, sendo estas essenciais para alcançar uma integração social ajustada (Mayer et al., 2016). Considerando o objetivo deste estudo, o modelo torna-se orientador pois realça o papel que as emoções assumem no ajustamento intrapessoal e interpessoal e fornece orientações para a avaliação das competências socioemocionais (Harris et al, 2022).

O impacto favorável da promoção de competências socioemocionais com crianças mais velhas, tem despertado interesse na intervenção precoce. No entanto, a adaptação destes programas para os anos pré-escolares requer uma cuidadosa consideração das características únicas do desenvolvimento infantil nessa faixa etária e nos contextos pré-escolares. Enquanto para crianças mais velhas os programas abrangem múltiplos domínios como os propostos pelo modelo “5SEL” (CASEL, 2013), nomeadamente a autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Durante os anos pré-escolares, as crianças ainda estão a desenvolver as estruturas cognitivas e habilidades que fornecem uma base para estas competências. Portanto, a implementação de programas de promoção de competências socioemocionais neste período deve considerar competências emocionais mais básicas que sustentam o desenvolvimento socioemocional posterior, como é defendido pelo modelo SEAD (Harris et al, 2022). Uma que vez as evidências indicam que quando as escolas, famílias e a comunidade em geral intervém na implementação de programas o seu impacto é fortalecido, envolver os contextos de ordem micro e macrosistémica torna-se crucial (Durlak et al., 2011, cit in CASEL, 2013).

Avaliação programas de promoção de competências socioemocionais

As escolas são ambientes sociais dinâmicos onde existem inúmeras características contextuais e participantes que interagem de modo a influenciar a forma como um programa é implementado e os resultados são gerados (Roeser et al., 2022). O desenho e a avaliação de programas ASE, como já referido, tem vindo a reunir um conjunto de investigações que têm permitido o progresso da intervenção em diversas faixas etárias, no entanto, existem práticas a ter em consideração no momento da implementação de modo a não subestimar o seu potencial impacto. O termo implementação pode assim definir-se, na sua generalidade, como aquilo em que consiste o programa quando integrado num contexto específico (Durlak & Dupre, 2008).

O processo de avaliação de um programa não deve então basear-se apenas em comparações de média entre os grupos, isto é análise estatística dos resultados, devendo integrar nuances importantes que traduzem a variabilidade da fidelidade de implementação como: a participação do educador, assiduidade ou envolvimento das crianças, e ainda, a dosagem que reflete a quantidade de sessões, horas ou aulas para cada estratégia específica, entre outros (Foundation for Child Development, 2020). Neste sentido, as condições que

surgem durante a implementação do programa como aspetos associados à sua estrutura ou funcionalidade, terão de ser incluídos na sua avaliação, por exemplo, procedimento de observação e o seu registo sistemático e rigoroso. Destacando a pertinência destes registos, Durlak e Dupre (2008) revelam que a inexistência desta informação constitui um obstáculo ao conhecimento, com precisão, da forma como decorreu a aplicação do programa, e de como devem ser interpretados os resultados (Campino, 2012).

Baelen et al. (2022) propõe ainda que a qualidade da implementação de programas seja composta por três subdimensões correlacionadas, mas independentes, nomeadamente, integridade (medida em que ele é entregue de acordo com os objetivos, adequando-os sempre às características dinâmicas do contexto) ; competência do educador ou facilitador externo (relacionada ao nível de cuidado, envolvimento e competências demonstradas; e, por fim, a aceitação que envolve a resposta e participação dos participantes ao programa (Broderick et al., 2019; Greenhalgh & Papoutsis, 2019; Montgomery et al., 2013).

Programa de promoção de competências socioemocionais no contexto da educação pré-escolar portuguesa

Na continuidade de orientações internacionais, nomeadamente da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e com o intuito de enriquecer a prática ASE em Portugal, em 2016, o Ministério da Educação publicou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016), um conjunto de diretrizes para a educação pré-escolar em Portugal, que se destinam a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância. Essas diretrizes visam apoiar educadores na construção e gestão do currículo, procurando o desenvolvimento de atitudes, valores e habilidades necessárias para o sucesso educacional e formação cidadã das crianças.

A primeira referência a um estudo sobre o impacto das competências socioemocionais em Portugal, aconteceu apenas em 2011 (Faria, 2011). Um estudo publicado em 2016, pretendeu analisar a implementação de programas de ASE em Portugal, concluiu que são necessários estudos adicionais sobre a efetividade, o formato mais adequado e o impacto do género sobre os programas de desenvolvimento socioemocional (Coelho et al., 2016). Posteriormente, uma meta-análise realizada por Cristóvão et al. (2017) sobre programas de ASE nas escolas portuguesas constatou ainda a escassez destes programas nos planos educativos. Como tal, pode considerar-se pertinente a investigação na área.

Um programa de promoção de ASE- Programa *Emogenius*

Partindo do modelo de SEAD (Harris et al., 2022), considerando a perspectiva holística inerente às OCEPE, elaboradas pelo Ministério da Educação (Silva et al., 2016), que caracteriza que a aprendizagem está subjacente ao brincar e que é nesta que as crianças se tornam agentes do processo educativo, mas também dos dados empíricos que evidenciam que os programas de ASE eficazes utilizam práticas sequenciadas, ativas, focalizadas e explicitadas, representadas pelo acrônimo SAFE (Greenberg, 2023), surge um programa de promoção de competências socioemocionais para a educação pré-escolar o *Emogenius*.

O *Emogenius* é um programa que visa a promoção de competências socioemocionais de crianças entre os 4 e 5 anos de idade. Idealizado e concretizado por uma equipa multidisciplinar, reunindo contributos teóricos e práticos do domínio da psicologia e da pediatria na infância, foi pensado para ser implementado em grupo no contexto da educação pré-escolar. O principal objetivo do programa é promover a saúde emocional junto das crianças, ajudando-as a conhecer e a regular melhor as suas emoções e a sua ligação com o corpo, integrando práticas de mindfulness. Este é composto por 18 sessões- 1 sessão inicial de apresentação; 4 sessões para cada uma das emoções básicas abordadas: raiva, medo, tristeza, alegria e 1 sessão final. Visando a promoção do conhecimento emocional, são exploradas quatro histórias, dirigidas a quatro emoções diferentes: “Socorro, o Juba vai explodir!” - raiva, “A Super Zig!” - medo, “Dás-me um abraço, Trombas?” - tristeza, “Sorri com o Riso-ta!” – alegria, recorrendo a quatro personagens- O leão Juba, a Zebra Zig, a Elefanta Trombas e o Macaca Risota, representantes das 4 emoções básicas exploradas durante o programa.

Ao longo das sessões, é feita uma exploração das histórias, através da discussão e partilha em grupo, role play e dinâmicas dirigidas às crianças. No início e no final de cada sessão, são ainda usadas práticas mindfulness, atenção e relaxamento, respetivamente.

As práticas de atenção incluem exercícios respiratórios diferentes, relaxamento muscular, escuta atenta, e meditações sentadas e em movimento (Flook et al., 2010). Estas práticas fomentam consciência dos pensamentos, emoções, e sensações corporais, promovendo a capacidade de conhecer as suas ações, reduzindo assim a ocorrência de respostas emocionais e comportamentais automáticas que são prejudiciais à aprendizagem e à interação social (Rechtschaffen, 2014).

Neste sentido, o *Emogenius* procura implementar práticas SAFE ao longo de 18 sessões que permitam às crianças identificar compreender e aceitar as próprias emoções, bem como, regulá-las de forma adequada, potenciando assim o aparecimento de comportamentos pró-sociais essenciais à integração social (Harris et al, 2022).

Assim, este estudo pretende avaliar os efeitos do *Emogenius* nas dimensões intrapessoais (conhecimento emocional) e interpessoais (aceitação pelos pares) das crianças, bem como, dimensões da implementação do programa, nomeadamente a participação do educador, a assiduidade das crianças e a dosagem (Foundation for Child Development, 2020).

Capítulo II – Estudo Empírico

1. Objetivo geral de investigação e desenho experimental

O estudo realizado apresenta um desenho *quasi experimental* e um processo de amostragem por conveniência. O objetivo desta investigação passou pela análise dos efeitos da implementação do Programa *Emogenius* nas competências socioemocionais, num grupo de crianças em idade pré-escolar. De modo a operacionalizar esta investigação foram definidas duas variáveis de estudo, sendo elas: Conhecimento emocional e Aceitação pelos pares. Com o intuito de compreender o papel que algumas características da criança e fatores socioeconómicos das famílias têm nestas variáveis, foram também considerados o género e a idade da criança, assim como, os anos de escolaridade da mãe como indicador do Nível Socioeconómico (NSE) da família. Adicionalmente, com o intuito de analisar os resultados obtidos à luz da qualidade da implementação do programa, foram definidas as seguintes variáveis: dosagens da intervenção, assiduidade das crianças e participação do educador, bem como a perceção da educadora acerca da pertinência das atividades e do envolvimento do grupo em cada sessão.

2. Método

2.1. Participantes

Participaram neste estudo 71 crianças (pré-teste) e 69 (pós-teste) tendo sido eliminados 2 participantes no momento de análise preliminar dos dados. A amostra incluiu assim 67 crianças que frequentavam o último ano da educação pré-escolar, pertenciam a uma faixa etária compreendida entre os 5 e os 6 anos de idade ($M = 5.58$; $DP = 0.3$). O grupo de controlo foi composto por 29 crianças (44% rapazes) de dois jardins de infância do distrito do Porto, cujas mães apresentavam uma escolaridade média de 12,29 anos ($DP = 2,34$). Já grupo experimental por duas turmas do mesmo jardim de infância, contabilizando um total de 38 crianças, 19 pertencentes à turma A (74% rapazes) e 19 à turma B (68% rapazes). A informação recolhida quanto à escolaridade das mães neste grupo indica uma média de 15,3 anos de escolaridade ($DP = 1,99$).

2.2. Medidas

Para a realização do presente estudo foram recolhidas junto das crianças, no momento pré e pós teste, dados relativos ao Conhecimento Emocional medido através da escala versão portuguesa da *Assessment of Children's Emotion Skills (ACES)* (Schultz et al., 2004), traduzida e adaptada por Alves et al. (2008), designada Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE); e à Aceitação pelos Pares através de uma entrevista sociométrica adaptada à faixa etária. Foram ainda recolhidos dados relativos aos encarregados de educação, nomeadamente, anos de escolaridade da mãe, data de nascimento e sexo das crianças. Por fim, com o intuito de analisar a qualidade da implementação do programa, em cada sessão foram recolhidos dados a partir de um *Diário de Bordo* que permitiram a operacionalização das variáveis dosagens da intervenção, assiduidade das crianças e participação do educador e os questionários de avaliação das sessões que permitem aceder à perceção da educadora acerca da pertinência das atividades e envolvimento do grupo na sessão.

2.2.1. Questionário Sociodemográfico:

Este questionário foi desenvolvido para o efeito permitindo a recolha do sexo, data de nascimento e ainda sala a que pertencia cada criança, bem como os anos de escolaridade da mãe, sendo esta a variável utilizada como indicador de referência do Nível Socioeconómico (NSE) da família. De acordo com Hoff et al. (2002) o NSE influencia a parentalidade, afetando a relação emocional pais-filhos, assim como atitudes e objetivos que os adultos estabelecem com as crianças.

2.2.2. Questionário Sociométrico (Aceitação pelos Pares):

Considerando a idade da população alvo deste estudo optou-se por recorrer ao questionário sociométrico proposto por Coie et al. (1982), que integra nomeações positivas (preferências) e negativas (rejeições). Assim, foi pedido às crianças que respondessem às seguintes questões “*Com quem mais gostas de brincar?*” e “*Com quem menos gostas de brincar?*” nomeando 5 colegas em cada uma delas. Procurando facilitar a recordação de todos os colegas foi apresentado, a cada uma das crianças, uma folha com as diversas fotografias de todos os elementos da sala e foi pedido que fossem apontando à medida que fossem nomeando.

A partir destes dados surgiu uma medida designada Preferência Social, calculada através da subtração entre as nomeações positivas e negativas recebidas pela criança e a divisão deste valor pelo número de pares da sua sala que participaram na recolha (Coie et al., 1982). Assim, as crianças com pontuações de preferência social elevadas terão provavelmente pontuações de aceitação elevadas e pontuações de rejeição baixas e vice-versa (Bukowski et al., 2000).

2.2.3. Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE):

O conhecimento emocional foi avaliado através da versão portuguesa do *Assesment of Children's Emotion Skills* (ACES, Schultz et al., 2004) denominada de Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE, Alves et al., 2008). A escala é constituída por três subescalas: Expressões Faciais, Situações Emocionais e Comportamentos Emocionais, sendo pretendido avaliar em cada subescala a capacidade da criança de associar corretamente a cada estímulo um de cinco sentimentos possíveis: alegria, tristeza, medo, zanga e “normal”. A sua aplicação permite calcular pontuações para cada uma das escalas, através do número total de respostas corretas para cada um dos itens, e uma pontuação global designada de Total Perceção Emocional Correta (TPEC), que traduz o número de vezes que cada criança respondeu corretamente aos itens contente, triste, zangado e assustado nas três subescalas, num total de 40 itens, indicador do conhecimento emocional da criança (Alves et al., 2008). A operacionalização do conhecimento emocional no presente estudo foi realizada com recurso ao TPEC. Quanto à consistência interna, o estudo de Alves et al. (2008) apresentou um alfa de Cronbach de .70, enquanto a presente amostra revelou um alfa de Cronbach de .60 e .56 para o pré e pós intervenção, respetivamente.

Esta escala permitiu ainda a operacionalização de quatro scores padronizados que operacionalizam o Conhecimento da Emoção Alegria, Tristeza, Medo e Raiva. Cada um destes scores traduz os sucessos obtidos pela criança na identificação de cada uma das emoções, ao longo das três subescalas (Expressões faciais, Comportamentos Emocionais e Situações Emocionais).

De modo a enriquecer a análise estatística a realizada, para as variáveis acima descritas, Preferência social e Conhecimento emocional, foi calculado um “Índice de Progresso”, traduzido pela diferença entre os resultados obtidos no momento pós e no pré. Este surgiu com o intuito de se analisar, através de apenas uma variável os efeitos de implementação do

programa, bem como compreender a relação entre os resultados obtidos e os dados relativos ao processo de implementação, especificamente, a participação das crianças operacionalizada pela variável Assiduidade.

2.2.4. Diário de bordo

O diário de bordo constitui um registo que compila diversos relatos, caracterizando-se como um processo multidimensional que pretende viabilizar a reflexão crítica e a avaliação sobre determinada situação, ou contexto, e sobre as redes de relações dinâmicas e mutáveis nas quais a investigação decorreu (Porlán & Martín, 2000, cit in Simões et al., 2021). No âmbito desta investigação este instrumento de natureza qualitativa foi utilizado aquando das sessões de implementação, com o intuito de se recolherem mais dados acerca do processo e dos envolvidos no mesmo, permitindo uma compreensão holística dos resultados quantitativos obtidos através dos instrumentos acima referidos. A partir deste instrumento, preenchido pelo profissional que implementou o programa, foram operacionalizadas as seguintes variáveis: Assiduidade (registo das presenças das crianças nas sessões); o Envolvimento das educadoras (grau de participação das educadoras nas sessões e postura durante as mesmas); e, por fim, a Dosagem (periodicidade, duração e número de sessões).

2.2.5. Questionário de avaliação das sessões do Emogenius

Foi elaborado um questionário de avaliação das sessões constituído por seis questões de resposta fechada, que apresentam uma escala de *Likert* de 5 opções (1-*Concordo totalmente* a 5-*Discordo totalmente*). Este questionário visava avaliar a perceção da educadora acerca da pertinência das atividades realizadas em cada sessão e do envolvimento do grupo nas mesmas.

2.3. Procedimento

As instituições que participaram no estudo foram inicialmente contactadas e informadas acerca do objetivo do estudo, tendo permitido a realização de toda a investigação e o tratamento da informação apresentada ao longo deste trabalho. Todas as crianças que participaram no estudo apresentaram um desenvolvimento normativo, não estando referenciadas necessidades educativas especiais, bem como, o consentimento informado por escrito e assinado pelo seu encarregado de educação.

A recolha de dados para este estudo aconteceu em dois grandes momentos sendo eles: no momento antes (pré-teste) da implementação do Programa *Emogenius* junto do grupo do experimental, e outro no momento após (pós-teste) a implementação neste mesmo grupo. Com o objetivo de se garantir igualdade no intervalo de tempo entre estes dois momentos nos dois grupos, a recolha foi programada e ajustada à evolução do processo de aplicação. De modo a assegurar a qualidade e um padrão na administração dos instrumentos nos dois grupos, esta foi realizada por 3 estudantes de Mestrado em Psicologia. Estas foram devidamente informadas acerca dos instrumentos e procedimento a seguir, tendo desenvolvido um treino prévio à recolha. Com o intuito de garantir a imparcialidade e o não comprometimento do objetivo geral do presente estudo as investigadoras responsáveis pela recolha não tiveram acesso a qualquer informação relacionada com o programa *Emogenius*. O intervalo de recolha conseguido foi de, aproximadamente, 4,5 meses para os dois grupos (experimental e controlo).

O primeiro contacto com as crianças ocorreu em grande grupo e este foi mediado pela educadora que explicou, de forma sucinta, que seria realizado um pequeno jogo com cada criança, com intuito de promover a adesão das crianças. De seguida, cada criança foi conduzida para uma sala disponibilizada pela instituição, tratando-se de um ambiente calmo e ausente de estímulos, mas familiar para a criança, procurando assegurar a sua concentração e envolvimento na tarefa. Estas condições foram garantidas nos dois grupos em estudo. A aplicação dos instrumentos junto de cada criança durou, em média, de 15-20 minutos.

De realçar que todos os participantes se envolveram de forma voluntária após a apresentação da tarefa e esclarecimento das dúvidas, mostrando-se confortáveis e interessados, sendo que qualquer sinal de desconforto sinalizado não foi ignorado, dando sempre a possibilidade de regressar à sala quando sentisse vontade.

A implementação do programa *Emogenius* foi realizada por uma das autoras do programa, uma profissional qualificada e informada para a tarefa. Foram realizadas 18 sessões semanais, de aproximadamente 45 minutos, entre 7 de fevereiro de 2022 e 27 de junho de 2022. Cada uma destas sessões foi pensada e desenhada com objetivos bem definidos que eram partilhados com as educadoras responsáveis pelos grupos experimentais, incluindo esclarecimentos acerca do programa, explicações acerca das atividades realizadas com as crianças, abordagens teóricas acerca de temas pertinentes e ainda, um desafio semanal que deveria ser realizado por cada uma das educadoras e pelos pais com as crianças.

As sessões foram assim divididas, de forma geral, entre momentos de exposição de informação, oportunidade de expressão emocional das crianças e num momento final atividades de promoção da regulação emocional com estratégias adequadas à faixa etária. No final de cada sessão as educadoras respondiam ainda, numa escala de *Likert* de 5 opções (1-*Concordo totalmente* a 5-*Discordo totalmente*) a questões pensadas para procurar entender a perceção das mesmas acerca da pertinência das atividades realizadas em cada sessão e envolvimento do grupo nas mesmas.

3. Resultados

3.1. Análise preliminar dos dados

Todas as análises estatísticas realizadas neste estudo foram efetuadas no programa *IBM SPSS Statistics 28*. Antes de proceder à análise dos resultados, foi realizada a verificação dos valores atípicos e avaliação das qualidades psicométricas, nomeadamente, sensibilidade e confiabilidade. Todas as análises foram efetuadas depois de verificados os pressupostos estatísticos inerentes à realização de cada análise posteriormente descrita.

Foram eliminados dois participantes do grupo de controlo pois apenas participaram na fase pré teste. Relativamente à análise dos valores *outliers*, foram retirados dois participantes sendo um pertencente ao grupo experimental e outro ao grupo de controlo com base no método de identificação de *outliers* no diagrama de extremos e quartis (Hubert & Van der Veen, 2008).

No que diz respeito à análise da normalidade considerou-se que a apresentação dos valores absolutos de assimetria e curtose inferiores a 3 e 8, respetivamente (Kline, 2005), validam este pressuposto. Quanto à análise de confiabilidade, foi calculado o alfa de *Cronbach* para a variável dependente Conhecimento Emocional.

Nas variáveis relativas ao processo de implementação (envolvimento das educadoras, perceção das educadoras acerca da pertinência das atividades e envolvimento da turma) o número elevado de dados omissos impediu a análise destas variáveis.

3.2. Momento pré-teste

Com o intuito de compreender se existe uma associação entre NSE família, representado neste estudo pela escolaridade da mãe, recorreu-se a uma análise, coeficiente

correlação de *Pearson* (r), entre as variáveis EscolaridadeMãe e as variáveis dependentes no momento pré-teste. Os resultados indicam que, antes da implementação, não existe nenhuma associação estatisticamente significativa entre o NSE e as dimensões analisadas (ver tabela 1).

Tabela 1.

Estatísticas Descritivas e Correlações r de Pearson entre as variáveis em estudo para o grupo experimental e controle no momento pré-teste e no pós-teste

	Estatísticas Descritivas		Correlações r de Pearson					
	Momento pré-teste	Momento pós-teste						
Grupo experimental e controle	$M (DP)$	$M (DP)$	1	2	3	4	5	6
1. EscolaridadeMãe	13.48(2.57)	----	1	-0.16	-0.23	0.07	-0.17	0.10
2. Percepção Emocional Correta (TPEC)	0.71(0.08)	0.75(0.07)	-0.01	1	0.77**	0.69**	0.49**	0.24
3. Comportamentos (TCi)	0.66(0.16)	0.73(0.14)	0.10	0.81**	1	0.27	0.15	0.26*
4. Situações (TSi)	0.65(0.13)	0.68(0.13)	-0.07	0.62**	0.22 *	1	0.004	0.17
5. Expressões faciais (TEFi)	0.80(0.08)	0.82(0.07)	-0.11	0.53**	0.26*	-0.02	1	-0.01
6. Preferência Social (PS)	0.02(0.26)	0.02(0.27)	0.15	0.21	0.14	0.29*	-0.05	1

Nota. ** $p < .01$, * $p \leq .05$.

Grupo controlo vs experimental

Foram realizados teste *t* para amostras independentes com o intuito de compreender se no momento pré-teste se registavam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos (controlo vs experimental) nas variáveis dependentes. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no período pré teste, no *score* TPEC $t(65)=-.36, p=.23$; na subescala Comportamentos (TCi) da variável dependente Conhecimento Emocional , $t(65)=-.25, p=.61$; na Subescala Situações (TSi), $t(65)=0.12, p=.50$;na Subescala de Expressões Faciais (TEFi), $t(65)=-.69, p=.32$. Relativamente à Aceitação pelos pares na variável Preferência Social (PS), $t(65)=-.15, p=.09$, também não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos (ver tabela 2). Desta forma, grupo de controlo e grupo experimental, apresentaram indicadores socioemocionais idênticos aquando do início da intervenção.

Masculino vs Feminino

Realizando um teste *t* para amostras independentes é possível concluir que quando se considera o género das crianças no momento pré-teste, só se verificam diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas na subescala Situações (TSi), $t(65)=-1.09, p=.03, d=.13$, sendo que as raparigas apresentam valores superiores em todas as dimensões avaliadas, contudo, apenas nesta são consideradas diferenças estatisticamente significativas como apresentado (ver tabela 3).

3.3. Momento pós-teste

Como analisado no momento pré-teste, no momento pós-teste recorreu-se a uma análise, coeficiente correlação de *Pearson* (*r*), entre as variáveis EscolaridadeMãe e as variáveis dependentes. Os resultados indicam que à semelhança do que se registou no momento pós-teste não se verifica nenhuma associação significativa entre a variável EscolaridadeMãe e as restantes variáveis em estudo (ver tabela 1).

Grupo controlo vs experimental

Tal como no momento pré teste, foi realizado um teste *t* para amostras independentes com o objetivo de avaliar as diferenças entre os dois grupos para cada variável dependente no período pós-teste. Assim, para a variável dependente Conhecimento Emocional apenas

existem diferenças significativas no *score* TPEC, $t(65) = -3.34, p = .03, d = .07$, evidenciando melhores resultados no grupo experimental (ver tabela 2).

Nas subescalas dos comportamentos, das situações e das expressões faciais, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos. No que concerne à variável dependente Aceitação pelos pares, existem diferenças entre os dois grupos no segundo momento para a Preferência Social (PS), $t(65) = .25, p = .01, d = .27$, evidenciando melhores resultados para o grupo de controlo nesta dimensão.

Masculino vs Feminino

Os resultados do teste *t* para amostras independentes no momento pós-teste, indicam que apenas foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na dimensão da Preferência Social, $t(65) = -1.30, p = .04, d = .27$, sendo que no momento pós-teste as raparigas apresentam uma aceitação pelos pares mais elevado do que os rapazes (ver tabela 3).

3.4. Análise das diferenças das variáveis em estudo entre os dois momentos de avaliação nos dois grupos

Grupo controlo vs experimental

Para avaliar o efeito da intervenção (pré-teste *versus* pós-teste) nos dois grupos (experimental *versus* controlo) nas variáveis dependentes, foram realizadas ANOVAS mistas, especificamente ANOVAS medidas repetidas (MR) (Field, 2009). As análises foram realizadas utilizando cada variável dependente como uma medida intrasujeitos com dois níveis, correspondendo ao momento pré-teste e pós-teste. O efeito da alocação ao grupo (experimental *versus* controlo) foi avaliado como fator intersujeitos.

Nas medidas referentes às crianças, a ANOVA mista identificou um efeito univariado de tempo no *score* TPEC, $F(1, 65) = 9.03, p = .004, \eta^2 = .12$, que indica um aumento significativo dessa dimensão ao longo do tempo, que não é independente da pertença ao grupo. Para a subescala TCi, $F(1, 65) = 8.29, p = .005, \eta^2 = .11$, verificou-se também um efeito univariado de tempo que também não é independente quando se considera a pertença ao grupo. Relativamente às subescalas TSi, $F(1, 65) = 2.08, p > .05$, e TEFi, $F(1, 65) = .91, p > .05$, não se verificam efeitos univariados de tempo, contudo, para a subescala TEFi existem diferenças significativas quando se considera a pertença ao grupo experimental ou de controlo. Considerando a dimensão da Aceitação pelos pares é possível concluir que não

existem efeitos univariados de tempo e pertença ao grupo na variável Preferência Social, $F(1, 65) = 0, p > .05$.

Como descrito na Tabela 2, os resultados de interação entre o efeito univariado ao longo do tempo e o efeito de pertença ao grupo é significativo para o *score* TPEC, $F(1, 65) = 5.53, p = .02, \eta^2 = .08$, para a subescala TCi $F(1, 65) = 4.45, p = .04, \eta^2 = .06$, e para a subescala TEFi, $F(1, 65) = 7.02, p = .01, \eta^2 = .10$. Nas restantes variáveis ou subescalas não se verificam efeitos significativos de interação entre tempo e pertença ao grupo. Estes resultados indicam que apenas as diferenças significativas encontradas nas subescalas comportamentos e expressões faciais e no *score* Total, se devem a efeitos derivados do impacto do programa na dimensão do Conhecimento Emocional.

Masculino vs Feminino

Os resultados da ANOVA mista indicam que apenas existem efeitos de tempo nas variáveis do conhecimento emocional, especificamente, TPEC, $F(1, 65) = 9.30, p < .01, \eta^2 = .13$; TCi, $F(1, 65) = 8.92, p < .01, \eta^2 = .12$. Estes resultados indicam que no momento pós-teste os rapazes melhoraram, de forma mais significativa a sua competência emocional em geral, do que as raparigas que já apresentavam médias ligeiramente superiores.

Como é possível observar na Tabela 3, quando se considera o género e a interação deste com o tempo de intervenção não se verificam quaisquer diferenças significativas. Estes resultados indicam que, de um modo geral, as meninas apresentam valores ligeiramente superiores aos dos rapazes tanto na variável Conhecimento Emocional como na Aceitação pelos Pares, no entanto, ao longo do programa foram os rapazes que mais evoluíram nos indicadores socioemocionais.

Tabela 2.

Média e desvio-padrão das variáveis em estudo para cada grupo, resultados dos testes t para amostras emparelhadas e resultados univariados.

Medidas (Notas)	Grupo de controlo (n = 29)			Grupo experimental (n = 38)			Design Intra-sujeitos F (gl)	Design Misto F (gl)
	Pré-teste M(DP)	Pós-teste M(DP)	t (gl)	Pré-teste M(DP)	Pós-teste M(DP)	t (gl)		
Conhecimento Emocional								
Percecção Emocional Correta (TPEC)	0.71(0.07)	0.72(0.08)	t(28)=-0.38	0.72(0.08)	0.77(0.06)	t(37)=-4.68**	9.03 (1, 65)**	5.53(1,65)*
Comportamentos (TCi)	0.65(0.15)	0.67(0.14)	t (28)=-0.49	0.66(0.17)	0.77(0.13)	t(37)=-3.92**	8.29(1,65)**	4.45(1,65)*
Situações (TSi)	0.66(0.13)	0.69(0.14)	t (28)=-0.93	0.65(0.13)	0.67(0.12)	t(37)=-1.12	2.08(1,65)	0.07(1,65)
Expressões Faciais (TEFi)	0.66(0.13)	0.77(0.07)	t (28)=-1.36	0.81(0.08)	0.85(0.06)	t(37)=-2.46*	0.91(1,65)	7.02(1,65)*
Aceitação Pelos Pares								
Preferência Social (PS)	0.02(0.18)	0.03(0.19)	t (28)=-0.49	0.03(0.31)	0.01(0.31)	t(37)=0.36	0(1,65)	0.28(1,65)

Nota. ** $p < .01$, * $p \leq .05$.

Tabela 3.

Média e desvio-padrão das variáveis em estudo para cada gênero, resultados dos testes t para amostras emparelhadas e resultados univariados.

Medidas (Notas)	Masculino (n = 38)			Feminino (n = 29)			Design Intra-sujeitos F (gl)	Design Misto F (gl)
	Pré-teste M(DP)	Pós-teste M(DP)	t (gl)	Pré-teste M(DP)	Pós-teste M(DP)	t (gl)		
Conhecimento Emocional								
Percecção Emocional Correta (TPEC)	0.70 (0.08)	0.74(0.07)	t(37)=-3.66**	0.73 (0.07)	0.75(0.08)	t(28)=-1.01	9.28 (1,65)**	1.90(1,65)
Comportamentos (TCi)	0.64(0.16)	0.72(0.13)	t(37)=-2.81**	0.67(0.16)	0.74(0.16)	t(28)=-1.52	8.92(1,65)**	0.39(1,65)
Situações (TSi)	0.64(0.14)	0.68(0.12)	t(37)=-2.13*	0.67 (0.11)	0.68(0.15)	t(28)=-0.25	1.69(1,65)	0.70(1,65)
Expressões Faciais (TEFi)	0.78(0.08)	0.81(0.09)	t(37)=-1.55	0.82(0.06)	0.82(0.06)	t(28)=0.16	1.18(1,65)	1.61(1,65)
Aceitação Pelos Pares								
Preferência Social (PS)	-0.01(0.30)	-0.02(0.30)	t(37)=0.09	0.07(0.19)	0.07(0.20)	t(28)=0.02	0.01(1,65)	0.003(1,65)

Nota. ** $p < .01$, * $p \leq .05$.

3.5. Análise das diferenças no conhecimento das emoções alegria, tristeza, raiva e medo

Grupo de controlo vs experimental

Com o intuito de enriquecer a análise de dados já realizada na dimensão Conhecimento Emocional, procurou-se compreender melhor o comportamento dos participantes no conhecimento das quatro emoções básicas (alegria, tristeza, raiva e medo) entre os dois grupos no momento pré e pós-teste, avaliando também a existência de efeitos significativos imediatos do programa nesta variável.

De modo a verificar possíveis diferenças tanto no momento pré como no momento pós-teste foram realizadas análises através de testes *t* para amostras independentes. No período pré-teste não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos na capacidade conhecimento das emoções básicas. Desta forma, grupo de controlo e grupo experimental não se diferenciam antes da implementação do programa no que se refere à identificação das emoções básicas (ver tabela 4).

No período pós-intervenção também não existem diferenças significativas entre os grupos para nenhuma das emoções analisadas. Como já referido para avaliar o efeito da intervenção ao nível das emoções, foram realizadas ANOVAS mistas, especificamente ANOVAS medidas repetidas (MR).

A ANOVA mista identificou um efeito univariado de tempo nos resultados da emoção Tristeza, $F(1, 65) = 6.11, p = .02, \eta^2 = .09$ e Medo, $F(1, 65) = 6.55, p = .01, \eta^2 = .09$, que indica um aumento significativo dessa dimensão ao longo do tempo, que é independente da pertença ao grupo apenas na emoção Tristeza.

Como descrito na Tabela 4, os resultados da interação entre o efeito univariado ao longo do tempo e o efeito de pertença ao grupo é significativo apenas para a Tristeza, $F(1, 65) = 8.81, p = .004, \eta^2 = .12$, e para a Alegria, $F(1, 65) = 7.43, p = .01, \eta^2 = .10$, representando melhorias apenas no grupo experimental. Na emoção zanga não se verificaram efeitos estaticamente significativos de qualquer ordem.

Tabela 4.

Média e desvio-padrão das emoções em estudo para cada grupo, resultados dos testes t para amostras emparelhadas e resultados univariados.

Medidas (Notas)	Grupo de controlo (n = 29)			Grupo experimental (n = 38)			Design Intra-sujeitos F (gl)	Design Misto F (gl)
	Pré-teste M(DP)	Pós-teste M(DP)	t (gl)	Pré-teste M(DP)	Pós-teste M(DP)	t (gl)		
	Conhecimento das Emoções							
Tristeza	0.78(0.15)	0.77(0.15)	t(28)=0.33	0.69(0.17)	0.80(0.14)	t(37)=-4.15**	6.11(1,65)*	8.81(1,65)*
Medo	0.61(0.12)	0.66(0.12)	t(28)=-2.04*	0.64(0.14)	0.68(0.12)	t(37)=-1.59	6.55(1,65)*	0.18(1,65)
Zanga	0.70(0.17)	0.72(0.16)	t(28)=-0.50	0.73(0.14)	0.75(0.13)	t(37)=-0.59	0.59(1,65)	0.01(1,65)
Alegria	0.76(0.11)	0.72(0.10)	t(28)=1.61	0.81(0.16)	0.87(0.10)	t(37)=-2.32*	0.32(1,65)	7.43(1,65)*

Nota. ** $p < .01$, * $p \leq .05$.

Masculino vs Feminino

Quando analisadas as diferenças de género no momento pré teste é possível concluir que rapazes e raparigas não se diferenciavam no que diz respeito a competência para identificar as emoções em estudo Tristeza, $t(65)=-1.54$, $p>.05$; Medo, $t(65)=.25$, $p>.05$; Zanga, $t(65)=.75$, $p>.05$; Alegria, $t(65)=.45$, $p>.05$ (ver tabela 5).

No momento pós-teste também não foram encontradas diferenças significativas nos resultados obtidos na identificação correta das emoções, Tristeza, $t(65)=-.68$, $p>.05$; Medo, $t(65)=-.05$, $p>.05$; Zanga, $t(65)=.68$, $p>.05$; Alegria, $t(65)=.49$, $p>.05$, quando se considera o género das crianças (ver tabela 5).

Para avaliar o efeito da intervenção (rapazes *versus* raparigas) ao nível das emoções, foram realizadas ANOVAS mistas, especificamente ANOVAS medidas repetidas (MR). A ANOVA mista identificou um efeito univariado de tempo nos resultados da emoção Tristeza, $F(1, 65) = 6.71$, $p = .01$, $\eta^2 = .09$ e Medo, $F(1, 65) = 6.43$, $p = .01$, $\eta^2 = .09$, que indica um aumento significativo dessa dimensão ao longo do tempo, manifestando uma melhoria significativa por parte dos rapazes no conhecimento emocional das emoções básicas.

Analisando a Tabela 5 é possível concluir que, após a implementação do programa, tanto rapazes como raparigas apresentaram melhorias na capacidade de reconhecer as emoções analisadas, contudo, este aumento só foi significativo nos rapazes nas emoções tristeza e medo.

Os resultados da interação entre o efeito univariado ao longo do tempo e o efeito de pertença ao grupo não são significativos em nenhuma das emoções analisadas. Posto isto, é possível concluir quando considerado o género dos participantes, não existem diferenças estaticamente significativas na capacidade de conhecimento das quatro emoções analisadas após a implementação do programa, tendo as raparigas mantido a sua superior competência, porém não diferente do ponto de vista estatístico, e os rapazes aumentado ligeiramente equiparando-se.

Tabela 5.

Média e desvio-padrão das emoções em estudo para cada género, resultados dos testes t para amostras emparelhadas e resultados univariados.

Medidas (Notas)	Masculino (n = 38)			Feminino (n = 29)			<i>Design Intra-sujeitos F (gl)</i>	<i>Design Misto F (gl)</i>
	Pré-teste <i>M(DP)</i>	Pós-teste <i>M(DP)</i>	<i>t (gl)</i>	Pré- teste <i>M(DP)</i>	Pós- teste <i>M(DP)</i>	<i>t (gl)</i>		
Emoções								
Tristeza	0.70(0.17)	0.78(0.15)	-2.45(37)*	0.76(0.15)	0.80(0.13)	-1.28(28)	6.72(1,65)*	0.76(1,65)
Medo	0.63(0.15)	0.67(0.11)	-1.87(37)*	0.62(0.11)	0.67(0.13)	-1.70(28)	6.43(1,65)*	0.07(1,65)
Zanga	0.73(0.14)	0.74(0.13)	-0.58(37)	0.70(0.17)	0.72(0.15)	-0.50(28)	0.59(1,65)	0.01(1,65)
Alegria	0.79(0.16)	0.81(0.12)	-0.57(37)	0.78(0.11)	0.79(0.12)	-0.80(28)	0.79(1,65)	0.002(1,65)

Nota. ** $p < .01$, * $p \leq .05$.

3.6. Dados sobre o processo de implementação do programa *Emogenius*

Finalmente, uma análise da correlação bivariada de *Pearson* (r), entre a Assiduidade (processo de implementação) e os Índices de progresso (resultados do programa) revela que tanto na turma A, como na turma B, não existe relação significativa entre a assiduidade das crianças durante a implementação e os índice de progresso obtido nos final da implementação (Tabela 6).

Foi ainda realizada uma análise teste t amostras independentes com o intuito de compreender se as duas turmas do grupo experimental apresentavam diferenças em todas as variáveis analisadas no momento pré e pós-teste. Os resultados indicaram que as turmas não se diferenciaram face ao indicadores socioemocinais analisados, tanto no momento pré teste, TPEC, $t(36)=-.05$, $p>.05$;TCi, $t(36)=-.32$, $p>.05$; TSi, $t(36)=.42$, $p>.05$; TEFi, $t(36)=-.24$, $p>.05$; PS, $t(36)=.13$, $p>.05$; Tristeza, $t(65)=-1.47$, $p>.05$; Medo, $t(65)=1.06$, $p>.05$;Zanga, $t(65)=-.23$, $p>.05$; Alegria, $t(65)=.93$, $p>.05$; como no momento pós-teste, TPEC, $t(36)=-.07$, $p>.05$;TCi, $t(36)=.53$, $p>.05$; TSi, $t(36)=.32$, $p>.05$; TEFi, $t(36)=-1.44$, $p>.05$; PS, $t(36)=-.03$, $p>.05$; Tristeza, $t(65)=0$, $p>.05$; Medo, $t(65)=.26$, $p>.05$;Zanga, $t(65)=-.25$, $p>.05$; Alegria, $t(65)=-.17$, $p>.05$.

Isto demonstra que todas as crianças do grupo experimental partiram de um nível idêntico de competência nos indicadores socioemocionais analisados, e as diferenças associadas ao contexto não tiveram impacto significativo nos resultados analisados nesta investigação.

Relativamente à dosagem de intervenção é pertinente mencionar que esta foi igualitária nas duas turmas que participaram na implementação do programa, ou seja, em ambas as turmas foram implementadas as 18 sessões semanais, cada uma com uma duração média de 45 minutos.

Tabela 6.

Estatísticas Descritivas e Correlações r de Pearson entre as variáveis Assiduidade e Índice de progresso (grupo experimental)

	Estatísticas Descritivas		Correlações r de Pearson					
	Turma A (grupo experimental)	Turma B (grupo experimental)						
	$M (DP)$	$M (DP)$	1	2	3	4	5	6
1. Assiduidade	86.83(9.99)	88.34(15.26)	1	-0.01	-0.23	0.35	/-0.17	0.12
2. TPECprogresso	0.06(0.09)	0.06(0.06)	0.34	1	0.79**	0.66**	0.02	-0.04
3. TCiprogreso	0.13(0.20)	0.09(0.15)	0.27	0.79**	1	0.33	-0.24	0.23
4. TSiprogreso	0.01(0.09)	0.03(0.14)	0.28	0.06	-0.26	1	-0.49*	0.03
5. TEFiprogreso	0.03(0.12)	0.05(0.08)	0.10	0.73**	0.29	-0.14	1	0.19
6. PSprogresso	-0.02(0.25)	-0.01(0.22)	0.31	0.27	0.38	0.17	-0.11	1

Nota. ** $p < .01$, * $p \leq .05$.

Capítulo III – Discussão

De acordo com Christina et al. (2021) estudos de avaliação de programa dirigidos à idade pré-escolar devem definir de forma clara as dimensões que pretendem analisar, bem como descrever a forma como estas serão operacionalizadas e avaliadas. Assim, este estudo pretenderá avaliar o efeito do programa *Emogenius* na aceitação pelos pares e no conhecimento emocional das crianças, considerando ainda questões críticas relacionadas com o processo de implementação do programa.

Dada a natureza deste estudo, o tamanho amostral (N=67) poderá ser considerado reduzido, no entanto, é relevante mencionar tendo sido uma amostra por conveniência, praticamente todas as crianças das turmas analisadas participaram na investigação. Assim as conclusões apresentadas nesta secção podem considerar-se representativas dos grupos em análise, assumindo os resultados com particular pertinência para os contextos educativos implicados na investigação.

Um passo crucial no processo de avaliação do efeito da implementação de uma intervenção, tendo por base um desenho *quasi experimental*, é o estudo das características da amostra antes da implementação do programa, de forma a identificar eventuais diferenças entre os grupos nas variáveis dependentes em estudo. Esta análise permitirá estabelecer a equivalência entre os grupos, fornecendo uma base adequada para comparação, resultando numa interpretação confiável dos resultados obtidos e, assim, do efeito da intervenção no momento pós-teste (Selltiz et al., 1976). Como apresentado na secção dos resultados, todas as crianças que participaram no estudo apresentavam resultados similares em todas as variáveis analisadas, distribuindo-se de forma equitativa pelos dois grupos.

No que se refere à análise da relação entre as habilitações literárias da mãe e os resultados obtidos nas variáveis dependentes, é possível afirmar que neste estudo não foi encontrado qualquer tipo de relação. Estes dados poderão ser explicados pela homogeneidade dos anos de escolaridade tanto no grupo de controlo (M=12,29; DP=2,34) como no grupo experimental (M=15,3 anos de escolaridade; DP=1,99) que, como supramencionado, influencia as competências socioemocionais.

Os resultados decorrentes da ANOVA mista, apontam para um aumento significativo do conhecimento emocional das crianças do grupo experimental de um modo geral, na nota total da Percepção Emocional Correta e, em específico, na subescala de Comportamentos, com efeito moderado, e na subescala Expressões Faciais com efeito também moderado, mas mais elevado. No entanto, na subescala Situações, os resultados registaram ausência de diferenças significativas quando se considera o tempo de intervenção, quanto a pertença ao grupo, o que indica ausência de efeito do programa na capacidade de conhecimento emocional das crianças através da descrição de situações específicas.

Estudos atuais como o de Tan et al. (2022) corroboram estes resultados já defendidos por Denham (1986), que rotulam a capacidade de verbalizar a emoção associada a uma expressão facial como uma das componentes básicas da compreensão emocional, surgindo logo após a capacidade de identificar a emoção. Entre os 2 e os 3 anos as crianças conseguem inferir de forma precisa as emoções apenas em situações estereotipadas (Denham, 1986), isto é, situações não subjetivas onde à partida as pessoas sentiriam a mesma emoção. Só a partir dos 5-6 anos de idade, é que surge a percepção do outro com a compreensão de que se podem experimentar múltiplas emoções ao mesmo tempo, além de emoções diferentes das suas em determinadas situações (Pons et al., 2004). Assim, uma maior facilidade para identificar corretamente as emoções através da observação de fotografias ao invés de as interpretar numa situação potencialmente subjetiva, poderá ser explicada pelo desenvolvimento gradual do conhecimento emocional que ocorre durante a infância.

Estes resultados vão ainda de acordo com estudos referência na área, especificamente, as conclusões apresentadas por Gnepp (1983) que indicam que crianças mais novas se baseiam essencialmente nas expressões faciais quando têm de fazer inferências sobre as emoções dos outros, e só entre os 5 e 7 anos é que a informação situacional, isto é, as pistas da ação começam a ter mais peso (Herba & Phillips, 2004). Assim, compreendemos que para as crianças de idade pré-escolar que participaram neste estudo é mais fácil compreender a informação emocional através da expressão facial, e o empoderamento desta competência durante a intervenção.

A discussão neste campo tende assim a definir a expressão facial como a melhor pista para reconhecer emoções em comparação a outras fontes de informação, definindo esta tendência como “Face Superiority Effect” (Denham, 1998, cit in Serrat et al., 2020). Assim, os resultados positivos obtidos neste estudo face ao conhecimento emocional pela expressão

facial poderão ser explicados, para além da capacidade do programa para a promoção de competências desta natureza, pela maior habilidade das crianças desta idade para conhecerem emoções através do comportamento não verbal. Também a codificação de pistas não verbais em situações sociais implica, por exemplo, a capacidade de conhecimento emocional através da expressão facial (Van den Stock et al., 2007).

No que concerne à variável Aceitação pelos Pares, os resultados indicam que o programa não produziu qualquer mudança nesta dimensão. Esta conclusão poderá ser compreendida à luz da natureza da dimensão avaliada, pois como referido anteriormente, a experiência social, ou a forma como a criança se integra socialmente, constitui uma relação de natureza interpessoal (Denham, et al., 2003; Harris et al., 2022) pelo que se torna mais complexa a perceção de diferenças significativas. De realçar que a investigação, indicia uma estabilidade inerente aos indicadores de aceitação social, como os estatutos sociométricos (Jiang & Cillessen, 2005).

No que concerne às diferenças de género na análise dos resultados obtidos, é possível concluir que estes corroboram as evidências encontradas na meta-análise apresentada por McClure (2000) acerca destas no processamento de emoções e como esta competência pode ser mais significativa em raparigas dadas, na perspetiva das crianças, a relevância que dão à mesma na interação nos grupos de pares. Assim, apesar dos rapazes terem evoluído, de forma mais significativa no decorrer da intervenção, nas dimensões do conhecimento emocional, estes no momento pós-teste registam valores idênticos aos das raparigas que desde o início da intervenção apresentavam valores mais elevados.

Posto isto, e apesar de alguma ambiguidade no estudo destas diferenças (Parker et al., 2013), estes resultados poderão assim ser explicados pelas conclusões apresentadas por Brown e Dunn (1996) que afirmam que apesar do género feminino apresentar mais facilidade em descodificar emoções dos 3 aos 6 anos de idade, é nesta fase que ambos os géneros tendem a progredir significativamente nestas competências diminuindo assim possíveis discrepâncias. Assim, a melhoria observada pelos rapazes pode dever-se não só à participação no programa, bem como a uma mudança desenvolvimental normativa.

Deste modo, assegurando equidade nas competências antes da implementação do programa e as reduzidas diferenças por género conclui-se, salvaguardando particularidades como o tamanho e distribuição amostral, que estes resultados se poderão justificar

considerando as práticas educativas inerentes aos contextos analisados, bem como na sociedade atual, que valorizam uma formação que integra, desde cedo, direitos e deveres democráticos e inclusivos (Direção Geral de Educação, 2018), esbatendo assim possíveis diferenças consoante o género.

Considerando ainda que os únicos informantes deste estudo foram as crianças, é pertinente refletir acerca desta fonte de informação e a sua influência nos resultados. Clarke et al. (2014) salientam a importância de incluir vários informantes aquando do estudo da eficácia de programas ASE pois permite uma avaliação com maior segurança. Assim, é possível considerar como uma limitação a utilização de apenas um informante neste estudo. Por outro lado, de acordo com Lisboa (2023) e como supramencionado, os estereótipos de género verificam-se desde idades precoces no seio da família, sendo reforçados pelo contexto sociocultural e refletidos no percurso de vida. Estes tendem a começar a aparecer por volta dos 2 ou 3 anos, aumentando durante os anos pré-escolares e atingindo o seu máximo aos 5 anos de idade (Papalia & Feldman, 2013). Por isto, é possível relacionar a ausência de diferenças pelo género na maioria das variáveis em análise com base numa menor probabilidade das crianças, informantes exclusivas deste estudo, ao contrário de adultos, refletirem as suas respostas com base em estereótipos de género, diminuindo assim a suscetibilidade a enviesamentos decorrentes destes.

Reforçando este tópico, à luz do modelo SEAD (Harris et al., 2022), apresentado de forma sucinta na introdução, é possível compreender que aptidão socioemocional se desenvolve de forma sequencial e hierárquica. Isto é, à medida que as capacidades, competências e comportamentos aumentam nos níveis inferiores associados a competências mais emocionais, há um impacto direto e indireto no desenvolvimento dessas mesmas habilidades nos níveis superiores, isto é, em habilidades do domínio social. Assim, em todas as interações sociais há uma componente emocional presente, uma vez que as emoções são inerentemente sociais por natureza (Damásio, 2015). Neste sentido, é possível compreender-se, de forma holística, os resultados deste estudo, ressaltando que mesmo não tendo existido efeitos imediatos após a implementação do programa na variável Aceitação pelos Pares, os resultados positivos ao nível do conhecimento emocional poderão favorecer a promoção de determinadas competências que permitirão uma compreensão mais eficaz das pistas sociais por parte das crianças.

A análise por emoções, proposta para enriquecer a investigação, permitiu compreender que o programa apresentou efeitos positivos ao nível do conhecimento das emoções Alegria e Tristeza, efeitos estes representados pelo aumento significativo da média do grupo experimental ao contrário do grupo de controlo. Estes resultados poderão ser explicados pela maior predisposição das crianças para identificarem expressões felizes e tristes em detrimento das restantes emoções (Gao & Maurer, 2010; Naumann & Dziobek, 2022), aliada a uma prática semanal da abordagem destas emoções proposta pelo programa.

Por fim, face ao conhecimento da emoção Medo só o grupo de controlo apresentou diferenças, enquanto na emoção Zanga não se verificaram mudanças significativas em nenhum dos participantes. Estes resultados corroboram investigações já publicadas que referem que crianças pequenas apresentam mais facilidade em detetar expressões felizes com precisão quase adulta, enquanto que para emoções negativas, como zanga ou medo estas apresentam mais dificuldade (Durand et al., 2007). Gao e Maurer (2010) referem que esta diferença se deve essencialmente ao valor evolutivo associado a emoções com valência negativa que tendem a fornecer pistas para necessidade de defesa ou recuo.

Como já constatado, a análises dos efeitos estatisticamente significativos do programa e do seu tamanho significativo, não permitem *insights* concretos acerca da qualidade e possíveis melhorias práticas no programa, se não forem consideradas as suas causas (Schindler et al., 2019). Para garantir uma análise refletida desta qualidade consideram-se as dimensões apresentadas por Baelen et al. (2022), dentre elas, a integridade, neste estudo avaliada pensando na concretização dos objetivos definidos aquando do desenho do programa e a competência examinada garantindo o interesse inicial das educadoras, o seu envolvimento no processo e ainda, a formação da responsável pela aplicação do programa. Já a aceitação foi considerada tendo em conta a resposta e a participação das crianças, estimada através dos resultados obtidos e a percentagem de assiduidade, respetivamente.

No âmbito da implementação do programa *Emogenius* é de realçar o papel das educadoras de infância, consideradas principais agentes de mudança, assumindo seu nível de envolvimento, motivação e atitude em relação ao programa desempenham um papel significativo (Patti et al., 2015). A análise qualitativa realizada com base nos registos do diário de bordo. Como supramencionado foram criadas medidas para operacionalizar as dimensões acima referidas, contudo, a parca consistência na recolha destes dados, resultou

num comprometimento face ao acesso desta informação, fragilizando a amplitude das análises e conclusões do presente estudo.

Mesmo não se tendo verificado diferenças significativas no momento pós-teste, entre as duas turmas, informações acerca das características do envolvimento das educadoras são relevantes e devem ser recolhidas com precaução em estudos futuros.

Ao implementar as diretrizes propostas pelo CASEL, o programa *Emogenius* assume desde o início uma vantagem significativa. A utilização deste referencial permitiu a construção e o desenvolvimento do projeto como uma abordagem de investigação-ação, que integra tanto a teoria quanto a prática no campo em questão. Levando em consideração os resultados obtidos, é possível afirmar de maneira que o programa cumpre efetivamente o que se propõe. Este promove de maneira notável o conhecimento emocional, implementando práticas baseadas na evidência. De acordo com Valdez-Rivera et al. (2021) intervenções baseadas em programas ASE que incluam estratégias *mindfulness* na abordagem a emoções são significativamente mais eficazes, permitindo que as crianças se sintam à vontade para expressar as suas emoções, reflitam e aprendam a regular as mesmas. Assim, o programa avaliado representa uma ferramenta com referenciais teóricos atuais e pertinentes na área de investigação da ASE em idades precoces.

Refletindo acerca do principal objetivo deste estudo, respetivamente, a contribuição para a intervenção baseada na evidência científica em Portugal, é imprescindível referir os critérios de qualidade apresentados pela Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP, 2015) e que se consideram representados no programa *Emogenius*, nomeadamente, a existência de objetivos gerais e específicos, a existência de um modelo concetual por base e a disponibilização de um manual com descrição do programa. No que diz respeito à avaliação da eficácia, o estudo aqui apresentado garante a utilização de instrumentos validados para a população portuguesa, a avaliação dos resultados obtidos aliada a uma avaliação do processo e a existência de resultados pré, e pós-teste considerando um grupo de controlo. Contudo, a ausência de avaliação em follow-up trata-se de uma lacuna neste estudo, e, por isso, será apresentada como uma limitação.

No que se refere à estrutura das sessões do programa, é possível considerar que estas seguem uma ordem específica e coerente, abordando aspetos relacionados com as emoções básicas, questões associadas à expressão e regulação das mesmas, encerrando com

estratégias práticas de regulação emocional. Assim, cada sessão é detalhadamente estruturada, incluindo o material necessário para a realização de cada atividade e ainda o tempo estimado para a sua execução. Neste âmbito, Weare (2010) levanta uma crítica à estrutura dos programas de ASE por estes se apresentarem sob uma forma prescritiva e manualizada, orientando-se por uma moldura mais rígida para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar, comprometendo, assim, a generalização dos resultados a outros contextos. Contudo, analisando a informação apresentada no diário de bordo, é possível concluir que, apesar da estruturação do programa por questões de fidelidade, durante as sessões de implementação foram realizadas alterações mínimas como troca de ordem das atividades, dando assim resposta às necessidades do contexto.

De forma a assegurar a ausência de possível viés no processo de avaliação do programa, este foi realizado sem qualquer acesso prévio ao manual e estrutura do mesmo, garantindo imparcialidade durante a investigação. Ademais, a intervenção e a implementação do programa foram, de forma intencional, realizadas por diferentes indivíduos, sendo esta uma condição relevante em todo o estudo de eficácia (Bittencourt, 2020). Assim, a implementação foi realizada por um aplicador competente, envolvido na elaboração e dinâmica do programa, mas externo à sua avaliação.

Ainda, como já referido, as bases teóricas inerentes ao desenho do programa tornam-se por si só uma potencialidade do mesmo, dada a participação de uma equipa multidisciplinar no seu processo de elaboração, garantindo a eficácia, fundamentada pela literatura atual das técnicas *mindfulness* e uma abordagem pediátrica que permite a explicação acessível da manifestação emocional no corpo ao mais novos.

Analisando as particularidades da implementação do programa *Emogenius* e o trabalho publicado por Jones e Bouffard (2012), é possível inferir aspetos já referidos como limitações que poderão resultar em sugestões para estudos futuros como dosagem das sessões, generalização atividades e relevância da formação das educadoras.

Relativamente aos registos realizados no diário de bordo pelo técnico que implementa, será pertinente, em análises futuras, a inclusão de uma grelha de observação formal para standardização da informação recolhida e, consequentemente, uma análise mais rigorosa da mesma, enriquecendo o estudo da avaliação do processo.

Segundo Izard (2002) o efeito ao nível do conhecimento emocional deverá ser medido e explicado através de um acompanhamento longitudinal, pois a teoria sugere que o conhecimento inicial da emoção se cristaliza em interações sociais e comportamentos apropriados com o tempo (Trentacosta & Fine, 2010). Posto isto, em estudos futuros sugere-se uma avaliação a longo termo, incluindo estudos *follow-up*, de modo a compreender os impactos reais do programa, bem como a sua influência ao nível das competências escolares (Bierman & Motamedi, 2015) e sociais (Gunter, 2012).

A promoção da ASE conceitua a regulação emocional como um fator determinante nas interações sociais, uma vez que é exigido que as crianças ao saber identificar, reconhecer e controlar as suas emoções, ampliem a sua experiência emocional, o que resulta na tomada de decisão responsável nas diversas situações sociais (Gunter, 2012). Em investigações futuras, propõe-se assim a inclusão de uma medida que avalie a regulação emocional das crianças, considerando esta como um ponto crucial na competência emocional. Tendo em conta a proposta de organização das sessões do programa, e sendo esta uma habilidade trabalhada, a sua inclusão no estudo da eficácia será uma mais-valia na compreensão do seu impacto.

Por último, mas deveras crucial, considera-se a formação das educadoras que a literatura revela ser relevante, pois os resultados das crianças em idade pré-escolar são modestamente melhores quando os seus professores têm mais formação na área de intervenção (Durlak & DuPre, 2008; Foundation for Child Development, 2020). Neste sentido, de modo a potencializar o impacto positivo do programa, sugerem-se, em intervenções futuras, formações acerca da temática a todos os envolvidos no contexto de implementação do programa, resultando numa maior probabilidade de adotarem eficazmente a utilização das estratégias no quotidiano (CASEL, 2013).

De um modo geral, a análise da qualidade da implementação, mesmo apresentando lacunas, considerou-se uma componente importante neste estudo. Por isto, a monitorização constante ao longo de toda a intervenção deverá ser uma preocupação pois, de acordo com Schindler et al. (2019), a compreensão de como, porquê, para quem e sob quais condições funciona o programa, resulta em intervenções mais eficazes e eficientes.

Conclusão

A primeira infância é um período fundamental da vida para que as crianças atinjam marcos importantes, onde o desenvolvimento socioemocional se torna um pilar significativo do bem-estar, proporcionando competências para as crianças lidarem com os desafios atuais e futuros (Cornell et al., 2017). Contudo, em Portugal a evidência científica relativamente às práticas de implementação e avaliação de programas ASE apresenta ainda lacunas, nomeadamente, ao nível da pesquisa-ação (Cristóvão et al., 2017). Por isto, este estudo pretende enriquecer o conhecimento nesta área, reportando dados relativos aos efeitos do programa *Emogenius* e à sua implementação, apresentando propostas que poderão potencializar a eficácia de futuras implementações do *Emogenius*.

Considerando o referencial teórico do programa, baseado em práticas atuais e cientificamente validadas para a faixa etária, este poderá ser implementado em contextos pré-escolares, potencializando competências socioemocionais que serão essenciais para a adaptação das crianças ao novo ciclo de escolaridade.. Salvaguardando as limitações e os resultados preliminares apresentados, este programa apresenta-se como uma útil ferramenta de trabalho na área da ASE em Portugal, apresentando resultados positivos ao nível do conhecimento das emoções básicas, potenciando comportamentos adaptativos em termos sociais e emocionais (Coelho et al., 2016; Harris et al., 2022).

Referências bibliográficas

Alves, D. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto.

Alves, D., Cruz, O., Duarte, C., & Martins, R. (2008). Escala de avaliação do conhecimento emocional. In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, Sara Martins & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* [CD]. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Alwaely, S. A., Yousif, N. B. A., & Mikhaylov, A. (2021). Emotional development in preschoolers and socialization. *Early child development and care*, 191(16), 2484-2493. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1717480>

Baelen, R.N., Gould, L.F., Felver, J.C. *et al.* Implementation Reporting Recommendations for School-Based Mindfulness Programs. *Mindfulness* 14, 255–278 (2023). <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01997-2>

Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). SEL programs for preschool children. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 135–150). The Guilford Press.

Bittencourt, I. G., & Menezes, M. (2020). Caracterização de treinamentos de habilidades sociais em grupo para crianças: revisão integrativa da literatura. *Contextos Clínicos*, 13(3), 1037-1066.

Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: developmental cascades. *Development and psychopathology*, 22(4), 717–735. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>

Broderick, P. C., Frank, J. L., Berrena, E., Schussler, D. L., Kohler, K., Mitra, J., Khan, L., Levitan, J., Mahfouz, J., Shields, L., & Greenberg, M. T. (2019). Evaluating the quality of mindfulness instruction delivered in school settings: Development and validation

of a teacher quality observational rating scale. *Mindfulness*, 10(1), 36–45.
<https://doi.org/10.1007/s12671-018-0944-x>

Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child development*, 67(3), 789-802.

Brownell, C. A., & Kopp, C. B. (Eds.). (2007). *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. The Guilford Press.

Bukowski, W. M., Sippola, L., Hoza, B., & Newcomb, A. F. (2000). Pages from a sociometric notebook: An analysis of nomination and rating scale measures of acceptance, rejection, and social preference. In A. H. N. Cillessen & W. M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 11–26). Jossey-Bass.

Campino, S. I. P. (2012). Avaliação do processo de implementação de um programa de promoção de competências socioemocionais na transição do pré-escolar para o 1º ano de escolaridade (Doctoral dissertation). <http://hdl.handle.net/10451/8059>

CASEL (2013). Effective social and emotional learning programs. Preschool and Elementary School, 9.

Clarke, A. M., O'Sullivan, M., & Barry, M. M. (2010). Context matters in programme implementation. *Health Education*, 110(4), 273-293.
<https://doi.org/10.1108/09654281011052637>

Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1).
<https://doi.org/10.14417/ap.966>

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1983). "Dimensions and Types of Social Status: A Cross-Age Perspective": Correction. *Developmental Psychology*, 19(2), 224. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.19.2.224>

Cornell, C., Kiernan, N., Kaufman, D., Dobee, P., Frydenberg, E., & Deans, J. (2017). Developing social emotional competence in the early years. In E. Frydenberg, A. J.

Martin, & R. J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches* (pp. 391–411). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_21

Cristóvão, A., Candeias, A., and Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in Portuguese schools: a bibliometric Study. *Front. Psychol.* 8:1913. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>

Damásio, A. (2015). *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. Editora Companhia das Letras.

Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002>

Denham, S. A. (1986). Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation. *Child Development*, 57(1), 194–201. <https://doi.org/10.2307/1130651>

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child development*, 74(1), 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>

Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência*.

Direção-Geral da Saúde (2016). *Saúde mental em saúde escolar: Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. Portugal: Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.26/31861>

Durand, K., Gallay, M., Seigneure, A., Robichon, F., & Baudouin, J. Y. (2007). The development of facial emotion recognition: the role of configural information. *Journal of experimental child psychology*, 97(1), 14–27. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.12.001>

Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41(3-4), 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>

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

Faria, L. (2011). “Social and emotional education in Portugal: Perspectives and prospects,” in Foundation Marcelino Botín *Social and Emotional Education: An International Analysis*, (Spain: Santander), 153–187.

Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., & Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70–95. <https://doi.org/10.1080/15377900903379125>

Foundation for Child Development (2020). Getting it right: Using implementation research to improve outcomes in early care and education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606115.pdf>

Gao, X., & Maurer, D. (2010). A happy story: Developmental changes in children's sensitivity to facial expressions of varying intensities. *Journal of experimental child psychology*, 107(2), 67–86. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.05.003>

Gnepp, J. (1983). Children's social sensitivity: Inferring emotions from conflicting cues. *Developmental Psychology*, 19(6), 805–814. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.19.6.805>

Greenberg, M. T. (2023). Evidence for social and emotional learning in schools. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/928.269>

Greenhalgh, T., & Papoutsi, C. (2019). Spreading and scaling up innovation and improvement. *BMJ (Clinical research ed.)*, 365, l2068. <https://doi.org/10.1136/bmj.l2068>

Harris, V.W., Anderson, J. & Visconti, B. Social emotional ability development (SEAD): An integrated model of practical emotion-based competencies. *Motiv Emot* **46**, 226–253 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11031-021-09922-1>

Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and Emotional Foundations for Early Learning: A Conceptual Model for Intervention. *School Psychology Review*, 35(4), 583–601. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087963>

Herba, C., & Phillips, M. (2004). Annotation: Development of facial expression recognition from childhood to adolescence: Behavioural and neurological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1185-1198. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00316.x>

Hoff, E., & Laursen, B. (2019). Socioeconomic Status and Parenting. *Handbook of Parenting*, 421–447. <https://doi.org/10.4324/9780429401459-13>

Hubert, M., & Van der Veeken, S. (2008). Outlier detection for skewed data. *Journal Of Chemometrics*, 22(3-4), 235-246. <https://doi.org/10.1002/cem.1123>

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18–23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>

Jiang, X. L., & Cillessen, A. H. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: A meta-analysis. *Developmental Review*, 25(1), 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.008>

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(11), 2283-2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. Social Policy Report. Volume 26, Number 4. *Society for Research in Child Development*. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>

Kaur, J., & Sharma, A. (2021). Conceptual ECCE happiness framework for preschools: To introduce importance of happiness to promote social and emotional competence in preschool children. *SAGE Open*, 11(3), 21582440211031873. <https://doi.org/10.1177/21582440211031873>

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.

Lawrence, K., Campbell, R., & Skuse, D. (2015). Age, gender, and puberty influence the development of facial emotion recognition. *Frontiers in psychology*, 6, 761. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00761>

Lisboa, P. R. D. A. (2023). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica* (Doctoral dissertation).

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL Interventions in Early Childhood. *The Future of Children*, 27(1), 33–47. <http://www.jstor.org/stable/44219020>

McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological bulletin*, 126(3), 424. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.3.424>

Montgomery, P., Underhill, K., Gardner, F., Operario, D., & Mayo- Wilson, E. (2013). The Oxford Implementation Index: A new tool for incorporating implementation data into systematic reviews and meta-analyses. *Journal of Clinical Epidemiology*, 66(8), 874–882. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2013.03.006>

Naumann, S., Bayer, M., & Dziobek, I. (2022). Preschoolers' Sensitivity to Negative and Positive Emotional Facial Expressions: An ERP Study. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.828066>

Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2015). Programas de Prevenção/Promoção de Competências- Critérios de Qualidade. <https://recursos.ordemdospsicologos.pt/programas/criterios-qualidade>

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). Desenvolvimento humano. Artmed editora.

Parker, A. E., Mathis, E. T., & Kupersmidt, J. B. (2013). How is this child feeling? Preschool-aged children's ability to recognize emotion in faces and body poses. *Early Education & Development*, 24(2), 188-211. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.657536>

Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. Berndt & Gary W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 95-131). New York: Wiley.

Patti, J., Holzer, A. A., Brackett, M. A., & Stern, R. (2015). Twenty-first-century professional development for educators: a coaching approach grounded in emotional intelligence. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 8(2), 96-119. <https://doi.org/10.1080/17521882.2015.1061031>

Pires, A. C. V. (2022). “Vamos fazer Psicologia”: Um programa de competências socioemocionais desenvolvido com uma turma de 4º ano (Doctoral dissertation). <http://hdl.handle.net/10400.12/8979>

Pons, F., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology*, 1(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>

Ransford, C. R., Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Small, M., & Jacobson, L. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review*, 38(4), 510.

Raver, C. C. (2003). Young Children's Emotional Development and School Readiness. ERIC Digest.

Rechtschaffen, D. (2014). *The way of mindful education: Cultivating well-being in teachers and students*. WW Norton & Company.

Roeser, R. W., Greenberg, M. T., Frazier, T., Galla, B. M., Semenov, A., & Warren, M. T. (2022). Beyond all Splits: Envisioning the next generation of science on mindfulness and compassion in schools for students. *Mindfulness*. Advance of Print. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-02017-z>

Schindler, H. S., McCoy, D. C., Fisher, P. A., & Shonkoff, J. P. (2019). A historical look at theories of change in early childhood education research. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 146–154. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.03.004>

Schultz, D., Izard, C.E., & Bear, G. (2004). Children emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16, 371–387. <https://doi.org/10.1017/S0954579404044566>

Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., & Cook, S. W. (1976). Métodos de investigación en las relaciones sociales. In *Métodos de investigación en las relaciones sociales* (pp. 505-505).

Serrat, E., Amadó, A., Rostan, C., Caparrós, B., & Sidera, F. (2020). Identifying Emotional Expressions: Children's Reasoning About Pretend Emotions of Sadness and Anger. *Frontiers in psychology*, 11, 602385. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.602385>

Silva, Marques, Mata & Rosa. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar do Ministério da Educação.

Simões, C. L., Valente, P., Torres, R., & Santos, S. T. (2021). A investigação com recurso ao diário de bordo: que lugar para o pensamento crítico?. *Internet Latent Corpus Journal*, 11(2), 50-65. <https://doi.org/10.34624/ilcj.v11i2.25321>

Tan, L., Volling, B. L., Gonzalez, R., LaBounty, J., & Rosenberg, L. (2022). Growth in emotion understanding across early childhood: A cohort-sequential model of firstborn children across the transition to siblinghood. *Child Development*, 93(3), e299-e314. <https://doi.org/10.1111/cdev.13729>

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

Test, J. E., & Cornelius-White, J. H. (2013). Relationships between the timing of social interactions and preschoolers' engagement in preschool classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 11(2), 165-183. <https://doi.org/10.1177/1476718X12466217>

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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>

UNICEF. (2018). Early Childhood Development: the key to a full and productive life. 2015. Acesso em, <https://docplayer.net/15966001-Early-childhood-development-the-key-to-a-full-and-productive-life.html>.

Valdez-Rivera, R. E., Gonzalez-Ramose, G. J., & Uranga-Alvidrez, M. S. (2022). Factors Intervening in the Development of Socio-Emotional Skills in Childhood, a Case Study. *Revista Ra Ximhai*, 103-119.

Van den Stock, J., Righart, R., & de Gelder, B. (2007). Body Expressions Influence Recognition of Emotions in the Face and Voice. *Emotion*, 7(3), 487–494. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.3.487>

Vasilopoulos, P., Marcus, G. E., & Foucault, M. (2018). Emotional responses to the Charlie Hebdo attacks: Addressing the authoritarianism puzzle. *Political psychology*, 39(3), 557-575. <https://doi.org/10.1111/pops.12439>

Veiga, G., De Leng, W., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J. N., Knobbe, A., Neto, C., & Rieffe, C. (2017). Social competence at the playground: Preschoolers during recess. *Infant and Child Development*, 26(1), Article e1957. <https://doi.org/10.1002/icd.1957>

Weare, K. (2009). Mental health and social and emotional learning: Evidence, principles, tensions, balances. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(4), 5–17. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2010.9715670>

Widen, S. C. (2013). Children's interpretation of facial expressions: The long path from valence-based to specific discrete categories. *Emotion Review*, 5(1), 72-77. <https://doi.org/10.1177/1754073912451492>

Widen, S. C., & Russell, J. A. (2010). Children's scripts for social emotions: Causes and consequences are more central than are facial expressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(3), 565-581. <https://doi.org/10.1348/026151009X457550d>