

DIVERTIDAMENTE: AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO NAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Alda Portugal⁶⁸

Marcelo Melim⁶⁹

Resumo

Criado no âmbito do projeto Convivialidade Escolar, o programa "Divertidamente" é composto por dez sessões semanais de uma hora, com vista a desenvolver competências socioemocionais. O presente estudo consistiu na avaliação da eficácia do programa com uma amostra de 86 crianças entre os 7 e os 11 anos. Trata-se de um estudo transversal com um desenho metodológico 2 X 2 (pré-teste vs. pós-teste). Os resultados indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o segundo momento de avaliação em todas as dimensões analisadas (comportamentos emocionais, situações emocionais, expressão emocional). Foram verificadas ainda diferenças em função do ano de escolaridade, sexo e existência de irmãos. O programa avaliado revelou-se, assim, uma ferramenta eficaz para utilizar em contexto escolar.

Palavras-chave: Eficácia de programa de intervenção; Competências socioemocionais; Crianças em idade escolar.

⁶⁸ Universidade da Madeira e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, alda.portugal@staff.uma.pt

⁶⁹ Secretaria Regional de Educação e Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho

Introdução

De acordo com o *Colaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2012, 2015), as competências socioemocionais dizem respeito à capacidade para: (a) compreender as próprias emoções, valores e objetivos, forças e limitações; (b) empatizar com os outros e compreender as normas sociais; (c) lidar eficazmente com as emoções através do controlo dos impulsos, gestão do *stress* e perseverança face aos objetivos pessoais; (d) estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes, através da escuta ativa, negociação de conflitos, procura de ajuda e cooperação; e (e) para fazer escolhas construtivas relativamente a si próprio e às suas interações sociais, considerando critérios éticos. Deste modo, as competências socioemocionais estão representadas em cinco domínios, nomeadamente, autoconhecimento, consciência social, autorregulação, gestão de relacionamentos e tomada de decisão responsável, sendo de natureza cognitiva, afetiva e comportamental (CASEL, 2012, 2015; Osher et al., 2016).

A revisão da literatura realizada por Pinto e Raimundo (2016) revela que nos últimos vinte anos se verificou um forte investimento por parte da comunidade científica no estudo das competências socioemocionais de crianças, em parte, devido à elevada taxa de incidência de problemas de saúde mental na faixa etária entre os sete e os 11 anos. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, cerca de 20% das crianças e jovens apresentam algum problema de saúde mental antes dos 18 anos (WHO, 2000; WHO-Europe, 2008). Pinto e Raimundo (2016) identificam estudos (e.g., Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria, e Knox, 2009; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, e Schellinger, 2011) que revelam que as competências socioemocionais constituem variáveis preditoras da saúde mental, do bem-estar e do sucesso académico ao longo da vida.

A aprendizagem socioemocional tende a ocorrer, em primeiro lugar, no contexto familiar, uma vez que a família se constitui como primeiro laboratório de socialização da criança (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, e Bornstein, 2000). A literatura (Grusec, e Hastings, 2007; Grusec, 2011) revela que a qualidade das relações precoces estabelecidas entre filhos e pais promove reciprocidade por parte das crianças, influenciando os padrões de relação que esta estabelece, primeiro com os progenitores, e depois com os irmãos e pares. Grusec e Hastings (2007) referem que um vínculo emocional forte entre pais e filhos modera a motivação das crianças para responder às solicitações dos progenitores de forma afetuosa e cooperativa.

Há medida que a criança cresce e se desenvolve, a promoção da aprendizagem socioemocionais passa a ser partilhada pela família e pelo contexto escolar, sendo esta uma tarefa inerente e incontornável da entrada das crianças na escola (Alarcão, 2006; Ladd, e Pettit, 2002; Lima, 1999; Relvas, 1996). Deste modo, para além da família, também a escola e os seus agentes

educativos assumem um papel de relevo na promoção da aprendizagem socioemocional das crianças. O contacto com o grupo de pares e com um conjunto de regras novas, específicas do âmbito escolar, constituem-se como ensaios importantes para expressar as competências socioemocionais aprendidas e desenvolvidas ao longo do tempo (Wentzel, e Looney, 2007). Assim, investir em programas de intervenção que incidam sobre a aprendizagem de competências emocionais em contexto escolar, bem como, garantir que estas intervenções são baseadas em quadros teóricos consistentes e que se revelam eficazes, afigura-se como uma prioridade (Pinto, e Raimundo, 2016).

A investigação tem vindo a demonstrar que os programas de intervenção nas competências socioemocionais tendem a promover melhorias significativas nos participantes no que diz respeito às suas competências sociais e emocionais, atitudes, comportamentos e desempenho académico (Durlak et al., 2011; Osher et al., 2016; Taylor, Oberle, Durlak, e Weissberg, 2017). Adicionalmente, a investigação tem concluído que as competências socioemocionais apresentam uma ação preventiva para problemas persistentes durante o período final da infância e início da adolescência, como o *bullying*, a pressão de pares negativa e os problemas de saúde mental (Coelho, e Sousa, 2016). Mais recentemente, um estudo conduzido por Papiéska, Spilt, Roorda e Laevers (2017), com o objetivo de promover competências socioemocionais em crianças do ensino básico revelou, segundo a perspectiva dos professores, uma melhoria significativa do auto e hetero reconhecimento emocional, assim como, a diminuição de indicadores de hiperatividade, problemas de comportamento e outras dificuldades.

Pinto e Raimundo (2016) compilaram num livro os trabalhos que têm vindo a ser desenvolvidos no âmbito da avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal. Nesta obra, as autoras reforçam os largos avanços registados nas duas últimas décadas referindo, no entanto, a necessidade de dar continuidade aos trabalhos subjacentes a este tópico. Dos programas de intervenção apresentados, constata-se que todos foram aplicados e avaliados com amostras de crianças/jovens de cidades de Portugal continental (e.g., Lisboa, Gouveia, Marinha Grande, Torres Vedras), não existindo referência a qualquer trabalho realizado com crianças/jovens da Região Autónoma da Madeira (RAM). Considerando esta lacuna, bem como a iniciativa da Secretaria Regional da Educação da Madeira no sentido de desenvolver o projeto “Convivialidade Escolar”, com vista a “proporcionar um ambiente escolar seguro, inclusivo, respeitador e propício às aprendizagens” (Melim, Olim, Camacho, e Magalhães, 2016), surgiu a necessidade, não só de desenvolver um programa específico sobre o tema, como também avaliar a sua eficácia. De acordo com Durlak e cols. (2011), a avaliação de intervenções com vista a promover o desenvolvimento socioemocional das crianças constitui-se como uma tarefa essencial,

dado que promove práticas baseadas em evidência e, assim, confere maior validade aos programas de intervenção que, muitas vezes, são desenvolvidos tendo por base apenas os contextos e as suas necessidades.

Programa “Divertidamente”

Face à experiência de intervenção/investigação do projeto Convivialidade Escolar (Melim, Pereira, e Rebolo, 2017), constatou-se que os problemas de violência escolar constituem uma fonte de vulnerabilidades à integração e à segurança de toda a comunidade educativa, sobretudo das crianças e jovens. Assim, considera-se que as escolas devem assumir um papel de corresponsabilidade na promoção da saúde psicossocial entre a população infantojuvenil. É igualmente determinante que as entidades governamentais que regulam o setor da educação e da saúde cooperem com as escolas no sentido de apurar que medidas devem ser aplicadas, em relação às variadas expressões de violência que despontam em meio escolar.

Comportamentos como a indisciplina, o *bullying*, o vandalismo e outros comportamentos desviantes contagiam negativamente o ambiente escolar e prejudicam a ação dos professores e as aprendizagens dos alunos (Melim, 2012). Uma vez que a obtenção do sucesso escolar é a principal missão da escola, a deteção e intervenção sobre estes fenómenos deve constituir uma prioridade na sua política educativa (Melim et al., 2016; Melim et al., 2017).

Na origem dos problemas comportamentais que despontam na escola estão diversos fatores, entre os quais uma carência dos alunos, ao nível do desenvolvimento das suas competências sociais e emocionais, o que acaba por prejudicar a qualidade dos relacionamentos que estabelecem com colegas, professores e pessoal não docente (Melim et al., 2016). Por outro lado, segundo os mesmos autores, a intervenção efetuada por docentes, psicólogos e outros técnicos é realizada, na sua maioria, a nível remediativo (intervenção secundária ou terciária), sendo importante que haja um investimento numa intervenção primária, de forma a promover junto das crianças uma literacia emocional que as auxilie a ultrapassar os desafios com que se deparam ao longo da sua escolaridade.

No sentido de intervir sobre o referido contexto educacional foi elaborado um conjunto de sessões teórico-práticas, destinadas aos alunos do primeiro ciclo da RAM, com o objetivo de desenvolver a denominada aprendizagem socioemocional (ASE), através de uma abordagem assente na combinação das dimensões emocional, cognitiva e comportamental. Promovendo a compreensão das reações emocionais do próprio e dos outros, das situações que as podem despoletar, assim como, dos comportamentos que normalmente lhes estão associados, pretende-se contribuir para o desenvolvimento das habilidades sociais da criança, nomeadamente, a cooperação, a empatia, o autocontrolo e a consciência social.

A autoria destas sessões pertence ao projeto Convivialidade Escolar - iniciativa conjunta da Secretaria Regional de Educação (SRE) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), da Universidade do Minho, em parceria com a Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM), da Direção Regional de Educação. O programa é, assim, composto por dez sessões inspiradas no filme “Divertidamente” (2015) da Disney/Pixar, uma vez que este aborda a temática das emoções e pode constituir um reforço motivacional na adesão das crianças às atividades propostas. Desde modo, o primeiro contacto dos alunos com as sessões assenta no visionamento do filme com o propósito de, posteriormente, se recorrer às personagens e respetivos argumentos como exemplos dos temas abordados durante as atividades.

Com a intenção de ajustar as atividades às diferentes idades que compõem o 1º ciclo de escolaridade, as sessões dirigidas ao primeiro e segundo anos (entre os 5 e os 7 anos) diferem das sessões dirigidas ao terceiro e quarto anos (entre os 7 e os 10 anos). Nas primeiras são abordadas cinco emoções básicas, nomeadamente, a alegria, tristeza, a raiva, o medo e a repulsa/nojo. Nas segundas, o número de emoções duplica e são trabalhadas de forma dicotómica, nomeadamente, alegria e tristeza, raiva e medo, repulsa e inveja, vergonha e culpa, orgulho e frustração.

Cada sessão assenta numa estrutura base semelhante nos quatro anos de escolaridade:

(a) A sessão tem início com um diálogo introdutório (10 minutos), no qual o professor começa por definir uma determinada emoção, descrever a sua função e os seus efeitos no corpo e no comportamento. Os alunos são, então, solicitados a recordar situações nas quais essa emoção esteja presente. Primeiro na história da personagem principal do filme e depois em relação a situações que tenham experimentado ou presenciado na sua vivência escolar.

(b) Na fase seguinte da sessão, pretende-se que os alunos realizem uma atividade expressiva tendo por base a emoção estudada (35 minutos). Esta atividade assenta sobretudo em expressões como a música, a dança e a dramatização.

(c) Na fase final da sessão, denominada Reflexão e Relaxamento Corporal (15 minutos), é solicitado às crianças que descrevam as suas sensações perante as atividades propostas e é reforçada a função e expressão adaptativa da emoção abordada. Nesta fase pretende-se, também, fazer a ponte entre os conceitos discutidos e a sua utilidade no estabelecimento de relações positivas com os outros. Por fim, os alunos são convidados a realizar um breve exercício de relaxamento e a suspender, momentaneamente, as suas emoções.

A implementação deste programa de intervenção iniciou-se no ano letivo 2016/2017 no âmbito da área curricular de Expressão Musical e Dramática, uma vez que existia confluência de objetivos com os conteúdos abordados na disciplina. Apesar da aplicação ter decorrido sob a responsabilidade da docente desta disciplina, a articulação existente com o professor titular da

turma foi importante na sua operacionalização. As sessões foram aplicadas durante um período de 10 semanas, no espaço curricular da referida disciplina que dispõe de uma hora semanal no horário dos alunos. Todas as sessões foram realizadas dentro do prazo previsto, não existindo necessidade de estender nenhuma atividade para a sessão seguinte.

Método

Objetivo

O objetivo do presente estudo consistiu na avaliação da eficácia do programa de intervenção socioemocional “Divertidamente”, administrado a alunos do primeiro, segundo, terceiro e quarto ano de escolaridade de uma escola da RAM. Pretendeu-se responder às seguintes questões de investigação (Q):

Q¹: O programa de intervenção revelou diferenças entre o pré-teste e o pós-teste no sentido de uma melhoria no reconhecimento de emoções?

Q²: Existem diferenças estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste ao nível específico de algumas variáveis sociodemográficas (ano de escolaridade, sexo e existência ou não de irmãos)?

Participantes

A amostra, de tipo não probabilístico, foi constituída pelo mesmo grupo de crianças tanto no pré-teste como no pós-teste. Deste modo, a amostra total foi composta por 86 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos, das quais 43% (n = 37) eram do sexo feminino e 57% (n = 49) do sexo masculino. O ano de escolaridade com maior número de crianças foi o segundo ano (31.4%, n = 27), seguido do terceiro e quarto anos (ambos com 25.6%, n = 22) e, por fim, o primeiro ano com 17.4% (n = 15). A maior parte das crianças vive com ambos os progenitores (82.6%, n = 71), sendo que 9.3% (n = 8) vive apenas com a mãe. As restantes sete crianças (8.1%) pertencem a outras composições familiares (e.g., vivem com progenitor biológico e padrasto/madrasta ou com outros familiares). Por fim, 76.7% (n = 66) está integrado numa fratria, enquanto 23.3% (n = 20) das crianças refere não ter irmãos.

Instrumentos

Utilizaram-se dois instrumentos de recolha de dados no momento do pré-teste, designadamente uma breve ficha de dados sociodemográficos (e.g., sexo, data de nascimento, composição da família) e a Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE; Alves, Cruz,

Duarte, e Martins, 2008). Por sua vez, no pós-teste apenas se aplicou a EACE, dado que os dados sociodemográficos das crianças já tinham sido registados.

A EACE (Alves et al., 2008) é a versão portuguesa do instrumento *Assessment of Children's Emotion Skills* (ACES; Schultz, Izard, e Bear, 2004). Trata-se de uma escala composta por 50 itens distribuídos por três subescalas: Expressão Emocional (identificar a expressão emocional expressa em 20 fotografias); Situações Emocionais (identificar a emoção expressa com base na análise de 15 situações (e.g., "O Jorge caminha ao longo do corredor e um rapaz mais velho manda-o sair do caminho. Achas que o Jorge se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?")); e Comportamentos Emocionais (identificar a emoção expressa com base na análise de 15 descrições comportamentais (e.g., "A Júlia caminha devagar e cabisbaixa (de cabeça baixa). Achas que a Júlia se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?"). Em cada um dos 50 itens é pedido à criança que identifique a emoção apresentada por uma outra criança, entre cinco alternativas de resposta: alegria, tristeza, zanga, medo ou emoção ambígua (este último é considerado o nível de resposta mais difícil de identificar) (Alves, e Cruz, 2016). A cotação da escala é feita em termos de correto/incorrecto, dado que o principal objetivo é avaliar o reconhecimento de emoções primárias. O instrumento apresenta índices de fiabilidade baixos mas, ainda assim, aceitáveis para fins de investigação, nomeadamente: .61 na subescala da expressão emocional, .50 na subescala das situações emocionais e .52 nos comportamentos emocionais. Na presente amostra os índices de fiabilidade revelaram-se semelhantes aos que foram obtidos no estudo original (respetivamente: .48, .63 e .54).

Procedimentos

Após a apresentação formal do programa de intervenção a um vasto conjunto de professores das escolas da RAM, fez-se a seleção da escola onde o mesmo seria avaliado considerando dois critérios, nomeadamente (a) o treino/formação dos aplicadores e (b) a data de arranque da aplicação do programa. Deste modo, embora o programa tenha sido aplicado em todas as escolas da RAM, apenas uma (localizada numa zona periférica do Funchal) foi alvo da avaliação dos resultados.

A investigação foi, assim, apresentada à Direção da Escola no sentido de solicitar autorização para a colaboração no estudo. Dada a autorização, os investigadores enviaram, através dos alunos, o consentimento informado (de acordo com o Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2016) a assinar pelos encarregados de educação solicitando/informando sobre a participação das crianças no programa de intervenção, bem como, na avaliação da sua eficácia.

Após a devolução dos consentimentos informados por parte dos encarregados de educação, foi agendada com os professores titulares do primeiro, segundo, terceiro e quarto ano a sessão de pré-teste (dezembro 2016) e a sessão de pós-teste, cinco meses após o início da aplicação do programa (Junho 2017). Nos casos do primeiro e segundo ano de escolaridade, dois investigadores aplicaram o EACE individualmente a cada criança numa sala atribuída para o efeito; nos casos do terceiro e quarto ano de escolaridade, por motivos de rentabilização de tempo, bem como, pelas competências cognitivas das próprias crianças, o teste de reconhecimento das emoções foi aplicado conjuntamente na sala de aula. Neste último caso, os itens foram lidos em voz alta e as fotografias projetadas por um dos investigadores, enquanto o outro membro da equipa e o professor titular esclareciam as dúvidas que iam surgindo por parte das crianças.

Análise de dados

O presente estudo de cariz quasi-experimental, socorreu-se de uma abordagem quantitativa e transversal (Lopes, e Pinto, 2016), bem como, de um desenho metodológico 2 X 2 (pré-teste vs. pós-teste) com o objetivo de responder às questões de investigação. Foram utilizadas técnicas paramétricas (*t-student* para amostras emparelhadas) e não paramétricas (teste *Wilcoxon Signed-Rank*) com o objetivo de comparar os dois momentos de avaliação (pré e pós-teste) e analisar as diferenças entre o pré-teste e o pós-teste considerando algumas variáveis sociodemográficas. Os dados foram trabalhados com o auxílio do *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*.

Resultados

Q¹: O programa de intervenção revelou diferenças entre o pré-teste e o pós-teste no sentido de uma melhoria no reconhecimento de emoções?

Os resultados revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas nas três subescalas avaliadas pelo EACE do pré-teste para o pós-teste, nomeadamente: Comportamentos Emocionais (pré-teste: $M = 1.50$, $DP = .15$; pós-teste: $M = 1.42$, $DP = .12$, $t(84) = 3.900$, $p < .000$), Situações Emocionais (pré-teste: $M = 1.38$, $DP = .13$; pós-teste: $M = 1.34$, $DP = .11$, $t(85) = 3.332$, $p < .001$) e Expressão Emocional (pré-teste: $M = 1.25$, $DP = .10$; pós-teste: $M = 1.22$, $DP = .08$, $t(85) = 2.815$, $p < .006$). As crianças participantes neste estudo relevaram, assim, uma melhoria no reconhecimento das emoções após a aplicação do programa “Divertidamente”. Apesar de significativas, as diferenças apresentam um tamanho do efeito moderado (comportamentos emocionais: $\eta^2 = 0.08$; situações emocionais: $\eta^2 = 0.07$; expressão emocional: $\eta^2 = 0.06$).

Q²: Existem diferenças estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste ao nível específico de algumas variáveis sociodemográficas (ano de escolaridade, sexo e existência ou não de irmãos)?

Uma vez que se verificaram diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito à capacidade das crianças para reconhecerem emoções do pré para o pós-teste, foram analisadas as diferenças considerando especificamente o ano de escolaridade, o sexo da criança e a existência ou não de irmãos. Relativamente ao ano de escolaridade, o teste *Wilcoxon Signed-Ranks* revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas no sentido de uma melhoria nas medianas dos alunos do 1º, 2º e 4º ano. Especificamente: no 1º ano, a melhoria regista-se na dimensão Comportamentos Emocionais (*Mdn* pré-teste: 1.60, *Mdn* pós-teste: 1.47, $Z = 12$, $p < .018$); no 2º ano o aumento das medianas ocorre em duas dimensões, nomeadamente Comportamentos Emocionais (*Mdn* pré-teste: 1.53, *Mdn* pós-teste: 1.40, $Z = 41.5$, $p < .017$) e Situações Emocionais (*Mdn* pré-teste: 1.47, *Mdn* pós-teste: 1.40, $Z = 50$, $p < .002$); finalmente, a diferença verificada no 4º ano ocorre apenas na dimensão Expressão Emocional (*Mdn* pré-teste: 1.25, *Mdn* pós-teste: 1.20, $Z = 38.5$, $p < .039$) (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Pré e pós-teste: Diferenças em função do ano de escolaridade

	1º ano				
	N	Mdn		W	p
		Pré	Pós		
Comportamentos emocionais	15	1.60	1.47	12.000	.018*
Situações emocionais	15	1.47	1.40	20.500	.076
Expressão emocional	15	1.25	1.25	34.000	.688
2º ano					
Comportamentos emocionais	27	1.53	1.40	41.500	.017*
Situações emocionais	27	1.47	1.40	50.000	.002*
Expressão emocional	27	1.25	1.20	83.500	.158
3º ano					
Comportamentos emocionais	21	1.47	1.40	59.500	.409
Situações emocionais	22	1.33	1.33	58.500	.384
Expressão emocional	22	1.20	1.20	55.000	.301
4º ano					
Comportamentos emocionais	22	1.47	1.40	54.000	.166
Situações emocionais	22	1.27	1.27	68.000	1.000
Expressão emocional	22	1.25	1.20	38.500	.039*

* $p < .05$.

Em relação ao sexo, a análise realizada revelou que as raparigas melhoraram do pré para o pós-teste nas dimensões Comportamentos Emocionais (M pré-teste: 1.49, M pós-teste: 1.41, $t(36) = 2.951$, $p < .006$) e Situações Emocionais (M pré-teste: 1.39, M pós-teste: 1.32, $t(36) = 3.375$, $p < .002$), enquanto os rapazes melhoraram nas dimensões Comportamentos Emocionais (M pré-teste: 1.50, M pós-teste: 1.43, $t(47) = 2.603$, $p < .012$) e Expressão Emocional (M pré-teste: 1.25, M pós-teste: 1.22, $t(48) = 2.583$, $p < .013$) (cf. Tabela 2). Analisou-se a existência de diferenças no reconhecimento emocional em função do sexo na amostra total (sem considerar pré e pós-teste), não se verificando qualquer diferença estatisticamente significativa entre rapazes e raparigas.

Tabela 2

Pré e pós-teste: Diferenças em função do sexo

	Sexo Feminino				
	<i>N</i>	<i>M</i>		<i>T</i>	<i>p</i>
		<i>Pré</i>	<i>Pós</i>		
Comportamentos emocionais	37	1.49	1.41	2.951	.006*
Situações emocionais	37	1.39	1.32	3.375	.002*
Expressão emocional	37	1.24	1.22	1.301	.201
Sexo Masculino					
Comportamentos emocionais	48	1.50	1.43	2.603	.012*
Situações emocionais	49	1.38	1.36	1.458	.051
Expressão emocional	49	1.25	1.22	2.583	.013*

* $p < .05$.

Finalmente, no que diz respeito à existência ou não de irmãos no agregado familiar, constatou-se que crianças que coabitam com irmãos registaram melhorias no reconhecimento das emoções, do pré para o pós-teste, em todas as dimensões do EACE (Comportamentos Emocionais: M pré-teste: 1.50, M pós-teste: 1.42, $t(64) = 3.617$, $p < .001$; Situações Emocionais: M pré-teste: 1.40, M pós-teste: 1.35, $t(65) = 3.599$, $p < .001$; Expressão Emocional: M pré-teste: 1.25, M pós-teste: 1.22, $t(65) = 2.648$, $p < .002$), ao contrário do que se verificou em crianças que não têm irmãos (não se registaram diferenças estatisticamente significativas do pré para o pós-teste em nenhuma das dimensões) (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Pré e pós-teste: Existência ou não de irmãos

	Tem irmãos				
	N	M		T	p
		Pré	Pós		
Comportamentos emocionais	65	1.50	1.42	3.617	.001*
Situações emocionais	66	1.40	1.35	3.599	.001*
Expressão emocional	66	1.25	1.22	2.648	.010*
	Não tem irmãos				
	N	Mdn		W	p
		Pré	Pós		
Comportamentos emocionais	20	1.47	1.40	28.500	.226
Situações emocionais	20	1.30	1.30	48.500	.797
Expressão emocional	20	1.25	1.20	50.500	.359

* $p < .05$.

Discussão

A partir dos seis anos de idade, as crianças passam cerca de 108 dias por ano no contexto escolar e, embora a escola se ocupe sobretudo de objetivos de cariz académico, cumpre também um papel importante e significativo na transmissão de valores e vivências socioemocionais (Wentzel, e Looney, 2007). Deste modo, e considerando o impacto que a aprendizagem socioemocional tem na vida das crianças a médio e longo prazo (Denham et al., 2009; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017), desenvolver intervenções que incidam sobre esta dimensão no contexto escolar torna-se absolutamente relevante. Estas intervenções devem ser desenvolvidas com base na teoria e no contexto (e suas necessidades) onde serão. Porém, é urgente edificar programas de intervenção assentes em evidência científica (Durlak et al., 2011), de modo a obter conhecimento válido sobre o programa, bem como, apoiar o seu desenvolvimento (Neves, 2009; Pinto, e Alvarez, 2016). Deste modo, o presente estudo propôs-se a avaliar a eficácia de um programa de intervenção desenvolvido com o objetivo de promover a aprendizagem socioemocional de crianças do primeiro ciclo.

Os resultados revelaram que as crianças participantes no presente estudo obtiveram melhorias estatisticamente significativas no que diz respeito ao reconhecimento das emoções, embora a magnitude destas diferenças seja moderada. Este resultado foi obtido a partir da comparação do mesmo grupo de crianças em dois momentos distintos: um prévio ao início do

programa de intervenção e outro posterior ao término da mesma intervenção. Este resultado sugere, desde logo, a validade interna dos conteúdos do programa “Divertidamente”, no sentido de que estes parecem realmente debruçar-se sobre aspetos relevantes da aprendizagem socioemocional (Coutinho, e Chaves, 2002). Assim, e ainda que os resultados sejam preliminares, o programa poderá constituir-se como uma ferramenta de trabalho útil para as escolas que têm interesse em desenvolver as competências socioemocionais dos seus alunos, particularmente no que diz respeito ao reconhecimento de emoções (quer a partir da análise de expressões faciais, como da interpretação de descrições situacionais e comportamentais). Considerando que o reconhecimento das emoções permite prever comportamentos adaptativos em termos sociais e emocionais (Coelho e Sousa, 2016; Denham et al., 2009; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017), o programa “Divertidamente” parece constituir-se como uma mais-valia, na medida em que poderá facilitar comportamentos sociais positivos (e.g., cooperação), melhorar o desempenho académico, diminuir problemas comportamentais, entre outros.

O presente estudo pretendeu ainda analisar as diferenças entre o pré e o pós-teste no que diz respeito a variáveis sociodemográficas descritas pela literatura como sendo relevantes, nomeadamente o sexo das crianças, o ano de escolaridade e a existência ou não de irmãos no agregado familiar. No que diz respeito ao sexo, a literatura sugere que existem diversas variáveis que influenciam um desenvolvimento socioemocional distinto entre rapazes e raparigas (e.g., processos biológicos, processos cognitivos e motivacionais, processos de interação social), tendo sido demonstrado ao longo de diversos estudos que o sexo feminino (sejam jovens ou adultas) tende a manifestar comportamentos mais pró-sociais do que o sexo masculino (Denham, Bassett, e Wyatt, 2007). No entanto, estas diferenças não surgem de forma consistente na literatura empírica (e.g., de acordo com Hastings, Rubin, e DeRose (2005), quando se trata de estudos observacionais estas diferenças não se registam de modo significativo) e, por esse motivo, Denham e cols. (2007) consideram que as diferenças registadas em questionários de autorrelato poderão resultar de uma necessidade de confirmação cultural, no sentido de se afirmar que as raparigas fazem tudo de forma correta. Leaper e Friedman (2007) referem que tanto os rapazes como as raparigas podem desenvolver competências semelhantes desde que lhes sejam proporcionadas as mesmas oportunidades (mais do que uma questão de diferença de sexo, teria que ver com diferenças nas oportunidades). O estudo realizado por Herba, Landau, Russell, Ecker e Phillips (2006), contemplando um leque de idades abrangente (crianças/jovens dos 4 aos 15 anos), corrobora esta conclusão, constatando que as diferenças entre rapazes e raparigas são mínimas no que diz respeito à sua capacidade para reconhecer emoções. Também o presente estudo vem reforçar esta ideia, demonstrando a não existência de diferenças estatisticamente

significativas entre rapazes e raparigas no que diz respeito aos efeitos do programa de intervenção. Efetivamente, quer antes da implementação do programa como depois, não se registou qualquer diferença ao nível do sexo, e após a aplicação do programa constata-se que tanto os rapazes como as raparigas obtêm ganhos ao nível do reconhecimento das emoções, embora com ligeiras diferenças (os rapazes obtiveram melhorias nas dimensões Comportamentos Emocionais e Expressão Emocional e as raparigas nas dimensões Comportamentos Emocionais e Situações Emocionais; além disto, a significância das diferenças no caso das raparigas é ligeiramente mais acentuada do que no caso dos rapazes). Assim, o programa “Divertidamente” apresenta-se como uma opção válida independentemente do sexo da criança.

O ano de escolaridade é também considerado pela literatura como uma variável relevante, na medida em que reflete níveis de desenvolvimento cognitivos e socioemocionais distintos. Os estudos acerca do processamento emocional, no âmbito do desenvolvimento infantil, têm vindo a demonstrar que a capacidade de reconhecer emoções nos outros melhora à medida que as crianças crescem (DeSoneville et al., 2002). Alves e Cruz (2016) citam alguns estudos nos quais se verifica que, ao longo do primeiro ano de vida, as crianças desenvolvem a capacidade de discriminação emocional e revelam uma preferência pelas expressões positivas. Na presente investigação foi possível registar a existência de diferenças estatisticamente significativas no 1º, 2º e 4º ano de escolaridade, quando se compara o pré com o pós-teste. Deste modo, destacam-se dois resultados: (a) não foi registada qualquer diferença significativa entre o pré e o pós-teste nos alunos que frequentam o 3º ano de escolaridade e (b) a dimensão Expressão Emocional apenas evolui do pré para o pós-teste no 4º ano. O estudo levado a cabo por Herba e cols. (2006) com o objetivo de examinar o efeito da idade, da intensidade da emoção e da sua categoria no processamento emocional de crianças e jovens entre os 4 e os 15 anos, revelou que a idade tem efeito no reconhecimento das expressões emocionais, no sentido em que, à medida que a criança/jovem se desenvolve, fica mais apto para identificar corretamente expressões emocionais com base em pistas faciais. Assim, o estudo referido corrobora os resultados da presente investigação. Atendendo à importância que a idade tem no reconhecimento de emoções, seria de esperar que também no 3º ano de escolaridade se verificassem resultados positivos no sentido de confirmar uma melhoria na aquisição de competências do pré para o pós-teste, algo que não se verificou no presente estudo. Seria, assim, importante aprofundar este resultado, considerando que o tamanho da amostra ($n = 22$ no 3º ano de escolaridade) poderá ter-se constituído como limitação na identificação de diferenças com relevância estatística. A análise das medianas revela que existem de facto diferenças no sentido da melhoria, nomeadamente na dimensão Comportamentos Emocionais, mas estas não são significativas.

Por fim, registaram-se diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões avaliadas pelo instrumento EACE em função da variável fratria, isto é, os alunos que têm irmãos a residir no seu agregado familiar, tendem a revelar uma evolução positiva e significativa ao nível do reconhecimento de emoções, comparativamente a crianças que não têm irmãos. Está amplamente comprovado o efeito que a família tem sobre a aquisição de competências socioemocionais das crianças (e.g., Collins et al., 2000; Grusec, e Hastings, 2007; Grusec, 2011) e, nos últimos anos, os investigadores têm direcionado a sua análise para o papel da relação fraternal na aquisição destas competências (e.g., Dunn, 2007). Para além da existência ou não de irmãos, a qualidade da relação parece ter também um papel muito relevante. Buist e Vermande (2014), por exemplo, analisaram uma amostra de crianças em idade escolar, concluindo que crianças que reportam uma relação negativa com os seus irmãos tendem a manifestar problemas de comportamento de forma mais exacerbada, assim como, menor competência social e académica comparativamente a crianças que revelam ter uma relação harmoniosa com os seus irmãos. No presente estudo não foi possível averiguar a qualidade da relação entre as crianças e os seus irmãos. A literatura revela que em idades pré-escolares e escolares as relações fraternais manifestam alguma animosidade (20% das interações são negativas), embora estas relações sejam também suportadas pela ambivalência entre harmonia e conflito (Dunn, Creps, e Brown, 1996). Partindo deste dado, pode supor-se que as crianças participantes na nossa amostra têm uma relação que oscila entre interações positivas e negativas o que, ainda assim, não parece ser relevante para determinar o papel que os irmãos cumprem efetivamente na aquisição de competências socioemocionais, reforçando-se, deste modo, o contexto familiar como sendo efetivamente o primeiro laboratório social das crianças (Collins et al., 2000). A relação fraternal pauta-se pelo estabelecimento de limites horizontais e não verticais, como acontece por exemplo, na relação pai-filho (Relvas, 1996). Este aspeto permite que a relação entre irmãos seja emocionalmente menos inibida, sendo também uma das relações familiares mais duradouras temporalmente (Dunn, 2002, 2007). Além disto, os irmãos tendem a passar muito do seu tempo juntos e, por vezes, para além dos pais e da escola, partilham também o grupo de pares (Dunn, 2007). Este enquadramento permite compreender porque motivo a existência ou não de irmãos ocupa um lugar tao central na aquisição de competências socioemocionais.

A análise exploratória dos resultados da eficácia do programa “Divertidamente” abre novas perspetivas, quer em termos de aquisição de conhecimento sobre o tema, como de investigações futuras. Porém, para melhor compreender os resultados, bem como, planificar investigações vindouras, é essencial identificar as limitações do presente estudo. Uma delas prende-se com a fragilidade do desenho experimental. Com vista a tornar mais válidos os

resultados verificados, teria sido importante obter um terceiro momento de avaliação (*follow-up*) e/ou constituir um grupo de controlo. A opção por um plano de investigação 2 X 2, prendeu-se com a diretriz da SRE que indicava a necessidade de se aplicar o programa “Divertidamente” em todo o território da RAM sem exceção. Deste modo, por questões éticas, não foi possível eleger um grupo de crianças que pudesse não ser alvo da intervenção (i.e., grupo de controlo). De Anda (2007) apresentou um artigo no qual descrevia algumas das dificuldades transversais e subjacentes à realização de investigações com o objetivo de avaliar a eficácia de programas de intervenção no contexto escolar destacando, precisamente, a dificuldade de selecionar aleatoriamente a amostra e a possibilidade de constituição de grupos de controlo (devido a questões éticas).

Para além do referido, os alfas de Cronbach do EACE não revelaram uma consistência interna ideal, aspeto que poderá ser justificado pelo reduzido tamanho da amostra nas categorias analisadas. Futuramente, seria interessante prosseguir com o estudo, aumentando o tamanho da amostra, bem como, incluindo outros instrumentos de avaliação no protocolo que permitam uma leitura mais válida e aprofundada dos resultados obtidos (e.g., instrumento de avaliação sobre a qualidade da relação fraterna; analisar a relação destas diferenças com o rendimento académico).

Em conclusão, os resultados do presente estudo representam um esforço para analisar o impacto do programa “Divertidamente” que, tendo sido desenvolvido para dar resposta especificamente às necessidades das escolas da RAM, deve ser continuamente analisado e avaliado. De uma forma geral, o programa revelou-se eficaz, dando pistas sobre o que pode ser melhorado (e.g., caso específico dos alunos do 3º ano de escolaridade que não revelaram qualquer diferença significativa entre o pré e o pós-teste) e que tipo de variáveis sociodemográficas são relevantes para compreender as diferenças entre o pré e o pós-teste. Deste modo, é possível afirmar que o programa se constitui como uma ferramenta interessante e útil para aplicar em contexto escolar com vista a melhorar as capacidades socioemocionais dos alunos.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios Familiares* (3ª ed). Coimbra: Quarteto.^[1]
- Alves, D., e Cruz, O. (2016). Assessment of children’s emotion skills: Uma escala de avaliação do conhecimento emocional em crianças. In A. M. Pinto, e R. Raimundo (Coords.), *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler, p. 83-106.
- Alves, D., Cruz, O., Duarte, C., e Martins, R. (2008). Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE). In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, e V. Ramalho (Coords.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos – Actas*. Braga: Psiquilíbrios Edições. (CD-

- ROM, item nº 9789899552265).
- Buist, K. L., e Vermande, M. (2014). Sibling relationship patterns and their associations with child competence and problem behavior. *Journal of Family Psychology, 28*(4), 529–537. doi:10.1037/a0036990.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2012). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Retirado do sítio da CASEL: <http://casel.org/guide/download-the-2013-guide/>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2015). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Middle and high school edition*. Chicago: Author.
- Coelho, V. A., e Sousa, V. (2016). Desenvolvimento de um sistema de avaliação multi-informantes de competências socioemocionais. In A. M. Pinto, e R. Raimundo (Coords.), *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler, p. 135-153.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., e Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist, 55*(2), 218-232. doi:10.1037/0003-066X.55.2.218.
- Coutinho, C. P., e Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação, 15*(1), 221-243.
- De Anda, D. (2007). Intervention Research and Program Evaluation in the School Setting: Issues and Alternative Research Designs. *Children and Schools, 29*(2), 87-94.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., e Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec, e P. D. Hastings (Eds), *The Handbook of Socialization. Theory and Research*. New York: The Guilford Press, p. 614-637.
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., e Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health, 63*, 37–52. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.2007.070797>.
- DeSonneville, L.M., Verschoor, C.A., Njiokiktjien, C., Op het Veld, V., Toorenaar, N., e Vranken, M. (2002). Facial identity and facial emotions: Speed, accuracy, and processing strategies in children and adults. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 24*, 200–213.
- Dunn, J. (2002). Sibling relationships. In P. K. Smith, e C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development*. Oxford, England: Blackwell, p 223–237.
- Dunn, J. (2007). Siblings and socialization. In J. E. Grusec, e P. D. Hastings (Eds), *The Handbook of Socialization. Theory and Research*. New York: The Guilford Press, p. 309-327.
- Dunn, J., Creps, C., e Brown, J. (1996). Children's family relationships between two and five: Developmental changes and individual differences. *Social Development, 5*, 230–250.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., e Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405–432.
- Grusec, J. (2011). Socialization processes in the family: Social and emotional development. *Annual Review of Psychology, 62*, 243-269 doi:10.1146/annurev.psych.121208.131650.
- Grusec, J. E., e Hastings, P. D. (2007). *The Handbook of Socialization. Theory and Research*. New York: The Guilford Press.
- Hastings, P. D., Rubin, K. H., e DeRose, L. (2005). Links among gender, inhibition, and parental socialization in the development of prosocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly, 51*, 501–527.
- Herba, C. M., Landau, S., Russell, T., Ecker, C., e Phillips, M. L. (2006). The development of emotion-processing in children: effects of age, emotion, and intensity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(11), 1098-1106.
- Ladd, G. W., e Pettit, G. S. (2002). Parenting and the Development of Children's Peer Relationships. In M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of Parenting. Volume 3. Being and Becoming a Parent*. (2ª ed). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leeper, C., e Friedman, C. K. (2007). The socialization of gender. In J. E. Grusec, e P. D. Hastings (Eds),

- The Handbook of Socialization. Theory and Research*. New York: The Guilford Press, p. 561-586.
- Lima, A. O. (1999). O papel da família no ajustamento social e psicológico da criança. *Revista Simposium*, 3, 48-50.
- Lopes, D., e Pinto, I. R. (2016). Conhecer os métodos quantitativos e qualitativos e suas aplicações em ciências sociais e humanas. In M. V. Garrido, e M. Prada, *Manual de competências académicas*. Lisboa: Edições Sílabo, p. 281-341.
- Melim, M. (2012). *Na escola, tu és feliz? Estudo sobre as manifestações e implicações do bullying escolar*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação. Universidade do Minho. Braga. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20777>
- Melim, M., Pereira, B., e Reboło, A. (2017). Promover a convivialidade escolar: o focus group como meio de formação. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53), 889-908.
- Melim, M., Olim, G., Camacho, I., e Magalhães, G. (2016). Projeto Convivialidade Escolar - Uma escola, uma intervenção. *Revista Diversidades*, 49, 33-36.
- Neves, M. C. (2009). *Promoção de Competências de Coping em Alunos do 3º Ciclo: Um Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Osher, D., Kidron, Y., Dymnicki, A., Brackett, M., Jones, S., e Weissberg, R. (2016). Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking Back and Moving Forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681. doi:10.3102/0091732X16673595.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2016). *Código Deontológico*. Retirado do sítio da OPP: https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/web_cod_deontologico_pt_revisao_2016.pdf
- Papiéska, J., Laevers, F., Spilt, J., e Roorda, D. (2017). Promoting socioemotional competence in primary school classrooms: Intervention effects of the EMOScope. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-16. doi:10.1080/17405629.2017.1342620
- Pinto, A. M., e Alvarez, M. J., (2016). Avaliação de programas: Modelos e aplicações aos programas de Aprendizagem Socioemocional. In A. M. Pinto, e R. Raimundo (Coords.), *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler, p. 199-226.
- Pinto, A., M., e Raimundo, R. (2016). *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Relvas, A. P. (1996). *O Ciclo Vital da Família. Perspectiva Sistémica*. Porto: Afrontamento.
- Schultz, D., Izard, C. E., e Bear, G. G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16, 371-387.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., e 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.
- Wentzel, K. R., e Looney, L. (2007). Socialization in school settings. In J. E. Grusec, e P. D. Hastings (Eds), *The Handbook of Socialization. Theory and Research*. New York: The Guilford Press, p. 382-402.
- WHO (2000). *World Health Report*. Genebra: World Health Organization.
- WHO-Europe (2008). *Policies and practices for mental health in Europe*. Copenhaga: WHO Regional Office for Europe.