



Universidade de Aveiro  
Ano 2021

**Cristiana Soraia  
Parente Moitinho**

**O Programa Educativo Pro(g)natura: flexibilidade  
curricular e o desenvolvimento de competências  
socioemocionais no 1º CEB**



Universidade de Aveiro  
Ano 2021

**Cristiana Soraia  
Parente Moitinho**

**O Programa Educativo Pro(g)natura: flexibilidade curricular e o desenvolvimento de competências socioemocionais no 1º CEB**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Saúde e Reabilitação Neuropsicológica, realizada sob a orientação da Professora Doutora Marlene da Rocha Miguéis do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

“I can't change the direction of the wind, but I can adjust my sails to always reach my destination.”

Jimmy Dean

## **o júri**

presidente

**Professora Doutora Anabela Maria Sousa Pereira**  
professora associada com agregação, Universidade de Aveiro

**Doutora Joana Alexandra Soares de Freitas Luís**  
Professora adjunta convidada , Instituto Politécnico de Leiria

**Professora Doutora Marlene da Rocha Migueis**  
professora auxiliar, Universidade de Aveiro

## agradecimentos

Chegando ao fim de mais uma etapa é impossível não reviver parte do processo e relembrar, com um enorme sentimento de gratidão, as pessoas que fizeram parte dele.

Quero começar por agradecer à Professora Marlene Miguéis, por toda a disponibilidade, paciência, apoio e dedicação ao longo deste moroso, e por vezes atribulado, processo de redação.

Agradeço aos meus pais, e Ricardo, o apoio e todas as condições que me proporcionaram para que pudesse percorrer o caminho que escolhi. Aos meus irmãos, que sempre serão parte de mim, e que me fizeram sorrir quando as coisas não corriam como esperado.

À Associação Bagos D'Ouro e a toda a sua equipa, em especial ao Eduardo, por terem acreditado no meu potencial e apoiado cada passo que dei ao longo dos últimos anos académicos. Um eterno obrigada por não terem desistido de mim, mesmo quando eu parecia já o ter feito, e por me terem possibilitado este momento. A todos os professores e membros da comunidade que trouxeram a ABO para a minha vida.

À Sani, por me ter acolhido na sua casa e na sua vida. À Catarina por me ter aceite e tratado como uma irmã e amiga. A elas, e à sua família, que sempre me fizeram sentir em casa.

A todos os meus amigos, os que foram, mas principalmente os que ficaram, por todo o conforto, apoio e gargalhadas. A eles, os que ficaram, que me fizeram perceber que nunca estarei só, um enorme obrigada!

A todas as pessoas que passaram pela minha vida e que, de alguma forma, fizeram de mim quem sou e tornaram este momento possível.

Torna-se difícil enumerar as pessoas que me marcaram neste processo porque, felizmente, foram imensas. Por isso, um obrigada à vida por me ter reservado este momento e me permitir partilhá-lo com as pessoas que mais amo.

“Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” A todos vós, um obrigada!

**palavras-chave**

Pro(g)Natura, Flexibilidade Curricular, Competências Socioemocionais, Educação na Natureza.

**resumo**

A nível educacional, se considerarmos que um dos objetivos é o desenvolvimento integral do aluno, não podemos ignorar o seu desenvolvimento emocional, já que terá influência na formação da sua identidade e forma de adaptação ao meio. Surge assim o programa PRO(g)NATURA (PgN), onde é aplicada uma metodologia, centrada nos interesses e motivações dos alunos, que faz a articulação entre educação na natureza e a utilização do software Scratch, desenvolvida no âmbito da flexibilidade curricular. O presente estudo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos após implementação do PgN a nível das dificuldades e capacidades dos alunos medidas através do Questionário de Dificuldades e Capacidades (SDQ). Concluimos que o PgN produz efeitos positivos nas dificuldades das crianças.

**keywords**

Pro(g)Nature, Curriculum Flexibility, Socio-emotional skills, Education in Nature.

**abstract**

At an educational level, if we consider that one of the school's goals is the student's integral development, we cannot ignore their emotional development, as it will influence the formation of their identity and form of adaptation to the environment. This gave rise to the PRO(g)NATURA (PgN), a program where a methodology is applied, centered on the interests and motivations of students, which links education in nature and the use of Scratch software, developed within the scope of curriculum flexibility. This study aims to present the results obtained after the implementation of the PgN in terms of the difficulties and abilities of students measured through the Questionnaire of Difficulties and Abilities (SDQ). We conclude that PgN has positive effects on children's difficulties.

## **Índice**

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>3</b>
FLEXIBILIDADE CURRICULAR .....	3
ENQUADRAMENTO DO PRO(G)NATURA .....	4
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	5
<b>MÉTODO</b> .....	<b>8</b>
AMOSTRA .....	9
INSTRUMENTOS.....	10
PROCEDIMENTOS .....	11
ANÁLISE DE DADOS.....	12
<b>RESULTADOS</b> .....	<b>12</b>
CONJUNTO A.....	12
CONJUNTO B.....	13
CONJUNTO C.....	14
<b>DISCUSSÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>17</b>
LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES.....	18
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>19</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>22</b>

## Introdução

Na escola ocorre, não só, o desenvolvimento de competências ao nível das diferentes áreas do conhecimento, como também a preparação das crianças para que desempenhem, com sucesso, os múltiplos papéis que poderão adotar no seu futuro (Vale, 2009). Desta forma, é importante que as escolas incluam, no seu plano curricular, conteúdos programáticos que permitam às crianças desenvolverem as suas competências pessoais, valores e aptidões interpessoais, dentro das quais se pressupõem as competências socioemocionais, de forma a que estas sirvam de suporte para as várias posições que irão ocupar na sociedade (Vale, 2009).

Um dos principais obstáculos à resolução eficaz de problemas e à construção de amizades bem sucedidas na infância é o controlo inadequado de impulsos e de comportamentos agressivos (Webster-Stratton, 2018). As crianças, na ausência de orientação, podem demonstrar dificuldades em considerar soluções não agressivas ou pró-sociais quando se confrontam com uma situação de conflito (Gouze, 1987). Estas podem evidenciar, ainda, limitações na interpretação de situações sociais, uma vez que distorcem ou utilizam, de forma errada, as pistas sociais (Webster-Stratton, 2018).

Nesta perspetiva, o surgimento de programas educativos que enfatizam o desenvolvimento de competências socioemocionais tem assumido cada vez mais relevância.

O Pro(g)natura (PgN) é um programa que tem como objetivo o desenvolvimento dessas competências. É desenvolvido em parceria com o Projeto Limites Invisíveis, com organizações da comunidade e o com o Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola (CASPAE). O PgN surgiu no âmbito do desenvolvimento do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), implementado em 2017, no âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação, com o objetivo promover a aprendizagem dos alunos.

O Pro(g)Natura, através da articulação entre a educação em contexto natureza, o *software Scratch* e a sala de aula, procura dar resposta às necessidades apresentadas pelos alunos, facilitando o desenvolvimento de ferramentas e das competências indispensáveis para que estes sejam capazes de alcançar o sucesso académico, profissional e pessoal.

Assim, o presente estudo procura compreender as potencialidades do PgN e respetivas práticas educativas enquanto fator decisivo para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Para isso, foram traçadas

duas hipóteses que irão possibilitar uma otimização da compreensão acerca da influência que o programa teve nos alunos participantes do estudo.

Após a participação no PgN espera-se que:

H1: Exista um decréscimo nos níveis de dificuldades apresentadas pelos alunos.

H2: Exista uma otimização das capacidades de relacionamento, traduzidas num aumento dos níveis de comportamento pró-social dos alunos.

## Enquadramento Teórico

### Flexibilidade Curricular

O projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) foi instituído em Portugal no ano letivo de 2016/2017 com o objetivo de melhorar as aprendizagens e a formação geral dos alunos. Este projeto procura resgatar um movimento ocorrido nos anos 90 que tinha como objetivo fazer com que as escolas e os seus professores antecipassem os possíveis problemas no contexto educativo, para que fossem traçados planos de ação (Leite, 2006). No entanto, a ideia de flexibilidade curricular não é recente. Surgiu, já no final do século XX, o projeto de gestão curricular local que procurava envolver as instituições de ensino na identificação de problemas, dotando-as de uma maior autonomia na gestão do seu próprio currículo (Despacho Normativo n.º 48/97, 1997).

Segundo Fritsch e Leite (2020), a autonomia escolar concede aos estabelecimentos de ensino, características de natureza jurídico-administrativa que lhes permitem uma autogestão dos espaços, dos tempos de atividades, da formação do corpo docente e não docente, dos apoios educativos, das instalações e equipamentos, e das questões de natureza pedagógica, conferindo-lhes poder para fazerem uma gestão própria dos currículos e programas de atividades de complemento curricular, orientação e acompanhamento dos alunos. Esta autonomia procura dotar as escolas de estratégias que lhes permitam responder de forma mais eficaz aos desafios do quotidiano (Fritsch & Leite, 2020).

A autonomia é, de acordo com Nóvoa (1998), fundamental para a criação da identidade da escola, facilitando a elaboração de um projeto próprio (cit. in Fritsch & Leite, 2020). No caso da educação escolar, o conceito de flexibilidade está fortemente relacionado com o de autonomia, uma vez que permite aos professores adequarem o currículo às características dos alunos com quem trabalham, mobilizando os recursos de que dispõem (Fritsch & Leite, 2020). Neste sentido, as escolas passam a ter a possibilidade de gerir o seu currículo de forma a conciliar “o ensino de todos e as aprendizagens de cada um” (Palmeirão & Alves, 2017 cit. in Duque, Migueis, de Almeida, et al., 2020), desde que sejam “considerados os princípios e regras orientadoras da conceção, operacionalização e avaliação do currículo de modo a alcançar o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória” (Despacho 6478/2017, 2017). Esta autogestão permite a criação de ambientes educativos, nos quais as disciplinas são englobadas num saber integrador e contextualizado, que se encontram centrados na resolução de problemas significativos para os alunos (Duque, Migueis, de Almeida, et al., 2020).

Segundo Trindade (2018), é importante assegurar a possibilidade de os alunos recorrerem aos conhecimentos das áreas disciplinares para a sua capacitação tanto ao nível intelectual como social. Pretende-se ainda que os alunos sejam capazes de desenvolver projetos que surjam como resposta aos problemas por eles identificados, potencializando a aplicação e ampliação do conhecimento (Cosme & Trindade, 2019; Trindade, 2018).

### **Enquadramento do Pro(g)Natura**

O Pro(g)Natura (PgN) surgiu em 2018, no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), publicado em Decreto-Lei n.º 55/2018. Este é um programa educativo que procura extrair, de forma articulada e integrada, os benefícios do contacto com a natureza, da tecnologia e da inclusão social, aliando-os ao processo de ensino e de aprendizagem. Assim, o PgN resulta da articulação de três projetos: o Projeto Trampolim E7G, de inclusão social; o Projeto All in Scratch, de educação tecnológica; e ainda o Projeto Limites Invisíveis, de educação na natureza (Duque, Migueis, Almeida, et al., 2020).

Este programa educativo é desenvolvido em parceria com o Projeto Limites Invisíveis, com a cooperação entre organizações da comunidade e o Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola (CASPAE), uma instituição de solidariedade social. Procura integrar os programas acima referidos de forma a obter um programa mais completo e centrado no aluno com o objetivo de satisfazer a necessidade de desenvolvimento de competências gerais, específicas e transversais, tendo por base o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Duque, Migueis, Almeida, et al., 2020). Desta forma, o projeto foi desenvolvido de forma a aliar a aprendizagem de uma linguagem de programação, com o ambiente educativo na natureza e a aprendizagem em sala de aula. As sessões ocorreram, de forma alternada, em contexto natureza e em sala de aula, na qual foi desenvolvida a linguagem Scratch. As sessões na natureza envolveram a abordagem de conteúdos curriculares, mais tarde transferidos e aprofundados em sala de aula com recurso ao *Scratch* (Duque, Migueis, Almeida, et al., 2020).

A primeira fase experimental do PgN, decorrida no ano letivo 2017/2018, contou com a participação de 24 alunos de uma turma do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), cujos resultados permitiram compreender as potencialidades da articulação dos contextos mencionados para o desenvolvimento de competências computacionais e de responsabilidade ambiental (Duque, Migueis, de Almeida, et al., 2020). Estes resultados motivaram o Agrupamento de Escolas (AE) da turma participante a encarar o PgN como uma

oportunidade para o desenvolvimento do PAFC. Assim, no ano letivo 2018/2019 deu-se início ao PgN com um novo desenho, abrangendo três turmas do 1.º ano do 1.º CEB do AE. Este novo formato assume uma participação regular em contexto natureza e em ambiente tecnológico, onde cada sessão é planificada, de forma articulada, com os respetivos professores titulares de turma (PTT) de cada uma das turmas envolvidas no projeto (Duque, Migueis, de Almeida, et al., 2020).

O trabalho desenvolvido em ambiente natureza consiste numa componente de exploração que serve como ponto de partida para a realização de atividades que integrem todas as áreas disciplinares que, mais tarde, são desenvolvidas com recurso ao *Scratch* e, na restante componente letiva, assegurada pelo PTT. Assim, o PgN assume uma abordagem pedagógica que incentiva a exploração autónoma e a iniciativa dos alunos, permitindo-lhes, não só a construção e consolidação de competências de carácter cognitivo, como também o desenvolvimento de competências físico-motoras e socioemocionais (Duque, Migueis, de Almeida, et al., 2020).

Dadas as evidências que comprovam a potencialidade da natureza, o desenvolvimento neste contexto tem vindo a ser explorado. Um estudo realizado por Bentsen et al. (2009) demonstrou que a elevada disseminação destas práticas se deve aos benefícios da conciliação deste modelo com os benefícios do ensino em sala de aula e, particularmente, com os benefícios ao nível social, da saúde e do bem-estar. Na Grã-Bretanha, a *Forest School* surgiu na sequência da implementação desta abordagem e evidenciou um impacto positivo nas crianças, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento da autoconfiança, da autoestima, da motivação, da concentração, da compreensão do ambiente e de competências sociais essenciais à colaboração entre pares (O'Brien & Murray, 2007).

### **Competências Socioemocionais**

Durante a infância, as crianças têm tendência a compreender situações ambíguas como agressivas ou hostis, traduzindo-se, mais tarde, em experiências sociais negativas resultantes, em parte, da falta de competências sociais, o que leva ao aumento das dificuldades de adaptação e à perpetuação de problemas de autocontrolo. Assim, para que as mesmas possam resolver os problemas de forma eficaz, é necessário que sejam dotadas de capacidades que lhes permitam reconhecer e compreender as suas respostas emocionais (Webster-Stratton, 2018).

A competência emocional é, na perspectiva de Saarni (1999, p.57), uma “demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam emoção”, sendo que a mesma não pode ser dissociada do contexto cultural, que lhe atribui um significado social. Todas as relações sociais estabelecidas influenciam as nossas emoções, o que, por sua vez, tem impacto nos vínculos criados (Vale, 2009).

De acordo com Saarni (1990), aquando da entrada para o jardim de infância, a tarefa fundamental que é requerida à criança é que esta demonstre ter competências emocionais, permitindo-lhe fazer uma gestão das suas emoções e estando diretamente associada às interações sociais que serão imprescindíveis no seu relacionamento com os pares.

De forma a maximizar as competências sociais, é impreterível explorar de que forma as competências emocionais possibilitam à criança mobilizar os recursos pessoais e ambientais necessários para estabelecer uma relação com os outros. Atualmente, sabe-se que as crianças que possuem um maior conhecimento acerca das suas emoções estabelecem relações mais positivas, facilitando as interações que exigem empatia (Vale, 2009). Segundo Denham (1998), as crianças que são capazes de falar acerca das suas emoções possuem uma maior capacidade de negociação nas disputas entre os seus pares. A perceção que as crianças têm das suas emoções permite-lhes adotar uma reação adequada, enquanto que a capacidade de gestão emocional as ajuda a que tenham mais sucesso junto dos seus pares (Denham, 1998; Vale, 2009). Estes são apenas dois dos quatro domínios que estão por trás do conceito de Inteligência Emocional, que, de acordo com Mayer e Salovey (1993), se prende com a capacidade em compreender e exprimir as emoções, assimilá-las ao pensamento, perceber e raciocinar com elas e saber regulá-las em nós e nos outros. Para estes autores, existe uma Inteligência Intrapessoal, permitindo uma maior compreensão acerca do próprio, e outra Interpessoal, entendida como a capacidade para perceber os outros com empatia. Estas são também designadas como Inteligência Emocional Percebida e Inteligência Emocional Social, respetivamente (Ramos et al., 2007).

Com a necessidade de explicar diversas competências cognitivas que não eram contempladas através da avaliação do Quociente de Inteligência (QI), Howard propôs, em 1983, a teoria das inteligências múltiplas, a qual foi, mais tarde, complementada por Gardner, que sugeriu a existência de oito tipos de inteligência, entre as quais se encontram as inteligências intrapessoal e a interpessoal referidas anteriormente por Salovey e Mayer, os pioneiros no estudo da Inteligência Emocional (Cardeira, 2012)

Goleman (2021) estabelece um paralelismo entre o QI e as competências pessoais relacionadas com a Inteligência Emocional, que, segundo ele, se define pela capacidade

existente em reconhecer as próprias emoções e as emoções alheias e a habilidade em fazer a gestão das mesmas. Através de estudos longitudinais, realizados em alunos com diferentes níveis de QI, foi possível concluir que elevados valores de QI não são a chave para o sucesso e que, inversamente, indivíduos capazes de lidar com frustrações, de controlar as emoções e de estabelecer relações sociais saudáveis demonstram ser mais bem-sucedidos e tendem a ser mais produtivos, bem remunerados e a terem maior sucesso laboral (Cardeira, 2012). Neste sentido, o formato de escola na qual predomina um ensino acadêmico em detrimento do desenvolvimento das competências emocionais tem sido alvo de crítica por parte de vários autores, nomeadamente o próprio Goleman . É importante perceber que o QI e a Inteligência Emocional não são opostos, sendo a vida emocional, segundo o autor, um domínio que, tal como a matemática ou a leitura, pode ser tratado com maior ou menor destreza. Desta forma, a aprendizagem formal deve explorar também as múltiplas inteligências presentes na teoria de Gardner (Cardeira, 2012).

Ao colocar-se em causa a importância atribuída às aprendizagens cognitivas, acolhe-se uma visão mais holística que compreende aspetos sociais, emocionais, interpessoais e morais (Faria, 2011, cit. in Cardeira, 2012, p.5), indo ao encontro do conceito de Inteligência Emocional. Goleman (2021) considera que a Inteligência Emocional se traduz na competência que “os indivíduos têm para se automotivar e fazer face às frustrações, para controlarem os seus impulsos, fazerem autorregulação do seu estado de espírito e fomentando o sentimento de empatia e esperança”. Além disso, para o autor, existem evidências de que o QI não é influenciado pela experiência do indivíduo ao longo da vida, defendendo, contudo, que as competências a nível emocional são passíveis de serem desenvolvidas e aperfeiçoadas. O mesmo autor afirma ainda que a Inteligência Emocional pode ser entendida como o conjunto específico de competências que estão implicitamente presentes dentro das capacidades englobadas pela Inteligência Social, permitindo uma recolha da informação do ambiente em que nos inserimos de forma que seja possível emitir respostas adequadas aos estímulos apresentados.

Uma vez que o ser humano dispõe de cognição social e de inteligência emocional, as emoções têm impacto nas relações interpessoais que são estabelecidas, como é o caso da relação aluno-professor, essencial às aprendizagens escolares (Lima et al., 2020) A emoção conduz a cognição, desempenhando um papel fundamental no processo de aprendizagem, surgindo assim a necessidade de equacionar igualmente o seu papel no ensino, “algo único da espécie humana, uma vez que ensinar é uma das suas especificidades mais singulares e que envolve processamento de emoções em dois sujeitos em interação intencional e

transcendente” (Fonseca, 2016, p. 370). A aprendizagem, tratando-se de um processo de transmissão cultural e entre gerações, é inseparável do ensino e envolve uma relação entre aluno (ser imaturo e inexperiente) e professor (ser maturo e experiente) e as emoções de cada um deles. Desta forma, compete ao professor criar, gerir e planejar o envolvimento social em sala de aula, ou no ecossistema pedagógico, para que se criem condições emocionais e afetivas que maximizem a aprendizagem (Sousa, 2010). As emoções afetam todas as aprendizagens e, quanto mais estiverem envolvidas no processo, mais mobilizadas são as funções cognitivas da atenção, percepção e memória, sendo possível, desta forma, uma melhor gestão das funções executivas de planificação, priorização, monitorização e verificação de respostas. Aquando do *input* emocional no processo de aprendizagem, os estímulos são captados e processados de forma mais significativa, o que facilita a sua retenção e recuperação, permitindo uma melhor elaboração e regulação de respostas (Fonseca, 2014). Desta forma, é importante ser realizada uma regulação emocional adequada para que as competências cognitivas superiores ou racionais sejam traduzidas em comportamentos fluentes e expressivos (Fonseca, 2014, 2016)

É indispensável que as crianças sejam dotadas de um sistema cerebral operativo, quer em termos emocionais, quer em termos sociais, para que sejam capazes de obter o sucesso escolar e na vida (Fonseca, 2016). Existem seis competências emocionais e sociais que se revelaram, segundo Fonseca (2016), essenciais para que o sucesso seja atingido: integração sensorial de sinais sociais; raciocínio social; teoria da mente; afiliação e empatia; autogestão de estados emocionais; e avaliação de recompensas. À medida que a criança cresce e se vai desenvolvendo, as emoções vão sendo reabsorvidas neurologicamente em benefício de outras formas comportamentais mais diferenciadas e complexas, surgindo assim a aprendizagem, e estas são inicialmente lideradas pelas emoções e, mais tarde, pelas cognições (Jensen, 2010).

Em suma, para que as crianças possam aprender na escola de forma a alcançarem o sucesso escolar e, mais tarde, o sucesso pessoal e profissional, devem exibir dois sistemas operativos: o cognitivo e ainda o socioemocional (Fonseca, 2016).

### **Método**

O PgN teve início no ano letivo 2018/2019 e contou com a participação de três turmas de dois agrupamentos de escolas distintos. Na transição do primeiro ano de implementação do projeto para o segundo, 2019/2020, duas turmas deram continuidade ao programa

educativo, tendo a outra saído do programa e uma nova, de um agrupamento de escolas diferente, dado entrada para o mesmo.

As sessões do programa realizaram-se semanalmente, em dois dias, sendo um dia dedicado à exploração em ambiente na natureza e outro dedicado a uma sessão em contexto sala laboratorial para a utilização do *software Scratch*.

### **Amostra**

Foram retirados à amostra inicial os sujeitos cujos dados obtidos não se mostraram suficientes para responder às questões do presente estudo.

Dadas as alterações ocorridas durante os dois anos em que se realizou o projeto, a amostra foi agrupada em três conjuntos (A, B, C), de acordo com os períodos a serem analisados, de forma a garantir que a análise de dados realizada pudesse ir ao encontro do objetivo do estudo e, posteriormente, aceitar ou rejeitar as hipóteses colocadas.

No conjunto A, foram tidos em conta os dados obtidos no início e final do ano letivo 2018/2019. A amostra deste conjunto foi constituída por 39 alunos, sendo que 20 eram do sexo feminino (51.3%) e 19 do sexo masculino (48%). Durante o intervalo analisado, as idades dos participantes encontravam-se compreendidas entre os 5 e os 8 anos, correspondendo ao mínimo e máximo do início e fim do ano letivo, respetivamente.

No conjunto B, considerámos os dados recolhidos no início e no final do segundo ano de implementação do PgN (2019/2020). Este conjunto era composto por 56 alunos, sendo que 29 eram do sexo feminino (51.8%) e 27 do sexo masculino (48.2%), com idades compreendidas entre os 5 e os 9 anos. A amostra deste conjunto é superior à amostra do conjunto A uma vez que, no ano letivo de 2019/2020, deu entrada uma nova turma para o programa.

No conjunto C, foram considerados os dados obtidos no início e final do programa. Esta amostra foi formada por 34 alunos, sendo 20 do sexo feminino (58.8%) e 14 do sexo masculino (41.2%). Os participantes deste conjunto tinham idades compreendidas entre os 5 e os 9 anos, sendo que apresentavam uma idade média de 5.94 e de 7.79 no início e final da implementação do projeto, respetivamente. A amostra deste conjunto difere da amostra geral uma vez que, durante o programa, se verificaram alterações em relação aos alunos participantes. Estas alterações devem-se ao facto de uma das turmas ter saído do programa na passagem para o segundo ano de aplicação do mesmo, e uma outra ter dado entrada no último

ano. Ainda dentro das turmas, existiram oscilações no número de participantes uma vez que não nos foi possível aceder aos dados de todos eles nos vários momentos de avaliação.

### **Instrumentos**

Neste estudo, foi utilizado, como instrumento para recolha de dados, o Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ), versão para professores.

O SDQ, criado por Goodman em 1994, é um questionário que pretende avaliar os comportamentos sociais adequados (capacidades) e não adequados (dificuldades) de crianças e adolescentes, com idades compreendidas entre os 3 e os 16 anos (Saud & Tonelotto, 2005). Este é um questionário, composto por 25 itens, que pode ser aplicado em pais e professores, existindo ainda uma versão de autorrelato, para a faixa etária dos 11 aos 16 anos.

O SDQ encontra-se dividido em cinco escalas, compostas por cinco itens cada, das quais quatro representam indicadores de dificuldades ao nível dos problemas emocionais, problemas comportamentais, hiperatividade e problemas de relacionamento com os pares, e ainda uma escala que avalia o comportamento pró-social.

Existem três categorias de resposta numa escala do tipo *Likert* em que, com base no comportamento da criança nos últimos seis meses, o participante deve assinalar uma das seguintes respostas: “Não é verdade”; “É um pouco verdade”; e “É muito verdade”. A cada um dos itens são atribuídos valores de 0 (“Não é muito verdade”) a 2 (“É muito verdade”), sendo que nos itens 7, 11, 14, 21 e 25 o sentido de cotação é o inverso. Os resultados de cada uma das subescalas são obtidos através da soma dos valores dos cinco itens de cada uma delas, podendo ser interpretados como valores normais, limítrofes ou anormais em comparação com os valores normalizados. A pontuação total de cada uma das cinco escalas pode variar entre 0 e 10 se os cinco itens tiverem sido preenchidos, podendo o resultado ser considerado desde que pelo menos três itens tenham sido respondidos. A soma de todos os 20 itens correspondentes às quatro escalas de comportamentos difíceis representa o Total de Dificuldades da criança, variando este resultado entre 0 e 40. O suplemento de impacto procura perceber se a criança tem algum problema e, em caso afirmativo, são colocadas questões relativas à cronicidade do mesmo, ao nível de stress que o mesmo provoca, ao ajustamento social da criança e ainda à sobrecarga implicada, pelo problema, para as outras pessoas.

Esta escala, por ter um formato abrangente e breve, permite uma fácil aplicação e uma melhor comparação entre as perspetivas dos pais e dos professores, possibilitando uma maior

focalização e informação acerca das capacidades e dificuldades das crianças. Este questionário foi aferido para português de Portugal por Bacy Fleitlich, Mário Jorge Loureiro, António Fonseca e Filomena Gaspar, tendo a versão portuguesa sido traduzida e adaptada por Fonseca, Loureiro e Gaspar (Gaspar & Paiva, 2003)

No âmbito deste estudo utilizou-se o questionário aferido para Portugal, mais especificamente a versão para pais e professores, uma vez que as crianças que constituem a amostra se encontram na faixa etária entre os seis e os oito anos de idade.

Na tabela 1, são apresentados os valores de consistência interna obtidos na amostra portuguesa em idade pré-escolar, sendo que todos se verificaram iguais ou superiores a .58 em todas as subescalas, podendo ser considerado aceitável do ponto de vista estatístico se for considerado o número de itens (cinco) que compõe cada uma delas (Vale, 2009). As subescalas com valores mais elevados são a de Hiperatividade ( $\alpha = .86$ ), seguida pela de Comportamento Pró-Social ( $\alpha = .85$ ) e pela do Total de Dificuldades ( $\alpha = .85$ ).

**Tabela 1**

*Consistência interna do SDQ-Professores: alfas de Cronbach e número de itens (n=502)*

Subescalas	Alfa Pré-teste	Nº de itens
Sintomas Emocionais	.58	5
Problemas de Comportamento	.76	5
Hiperatividade	.86	5
Problemas de relacionamento com os colegas	.64	5
Total de Dificuldades	.85	20
Comportamento Pró-Social	.85	5

## **Procedimentos**

O Programa desenvolveu-se durante dois anos letivos, sendo que os questionários foram aplicados no início e no final de cada um deles. Estes questionários foram preenchidos pelos Professores Titulares de Turma (PTT) e pelos Encarregados de Educação (EE), sendo que o presente estudo irá apenas contemplar os dados obtidos dos questionários preenchidos pelos PTT. Neste sentido, o presente estudo baseia-se numa recolha de dados previamente realizada pela equipa responsável pela implementação do programa.

Inicialmente, os questionários foram disponibilizados em formato de papel, tendo os mesmos, mais tarde, sido convertidos para um questionário no Google Forms<sup>®</sup>, para que, mais facilmente, tanto os PTT como os EE tivessem acesso ao mesmo.

### **Análise de Dados**

A análise estatística dos dados recolhidos foi realizada com recurso ao IBM<sup>®</sup> SPSS<sup>®</sup>, versão 28. As variáveis relacionadas com as cotações dos instrumentos foram computadas e a normalidade dos dados foi averiguada para cada conjunto (A, B, C).

Uma vez que todos os conjuntos têm uma amostra superior a 30, podemos assumir, segundo o Teorema do Limite Central, que seguem uma distribuição normal. Dada a normalidade da distribuição, para análise dos resultados, recorreu-se ao teste *t de Student* para amostras emparelhadas.

## **Resultados**

### **Conjunto A**

Baseado no teste *t de Student*, pode-se observar que, para a escala de dificuldades, representada pela pontuação total de dificuldades, a média inicial foi de 11.67 (DP = 1.90) e a final de 11.15 (DP = 2.43). Para a escala de capacidades, representada pela escala de comportamento pró-social, a média inicial foi de 7.95 (DP = 2.52) e a final de 8.64 (DP = 2.16) (Tabela 2).

### **Tabela 2**

*Estatísticas de amostras emparelhadas para o ano letivo 2018/2019*

		Média	N	Desvio Padrão
Escala de Dificuldades	Inicial	11.67	39	1.90
	Final	11.15	39	2.43
Escala de Capacidades	Inicial	7.95	39	2.52
	Final	8.64	39	2.16

A diferença entre as médias obtidas na escala de dificuldades foi de 0.52 (DP = 1.85), não se revelando significativa. No caso da escala de capacidades, verificou-se uma diferença de 0.70 (DP = 1.36) estatisticamente significativa, com um tamanho de efeito médio ( $d = .51$ ) (Tabela 3).

**Tabela 3***Teste de amostras emparelhadas para o ano letivo 2018/2019*

Pares		Estatísticas				
		Diferenças emparelhadas			Significância	
		Média	Desvio Padrão	t	df	Bilateral p
Escala de Dificuldades	Inicial - Final	.513	1.858	1.733	38	.091
Escala de Capacidades	Inicial - Final	-.692	1.360	-3.178	38	.003

**Conjunto B**

Através do teste *t de Student* pode observar-se que, para a escala de dificuldades, representada pela pontuação total de dificuldades, a média inicial foi de 8.68 (DP = 2.10) e a final de 5.21 (DP = 2.46). No caso da escala de capacidades, representada pela escala de comportamento pró-social, a média inicial foi de 3.48 (DP = 1.65) e a final de 2.68 (DP = 2.82) (Tabela 4).

**Tabela 4***Estatísticas de amostras emparelhadas para o ano letivo 2019/2020*

		Média	N	Desvio Padrão
Escala de Dificuldades	Inicial	8.68	56	2.10
	Final	5.21	56	2.46
Escala de Capacidades	Inicial	3.48	56	1.65
	Final	2.68	56	2.82

A diferença de médias obtidas foi de 3.46 (DP = 2.68) para a escala de dificuldades e de 0.80 (DP = 2.28) para a escala de capacidades (Tabela 5).

Segundo os resultados observados, ambas as diferenças se revelaram estatisticamente significativas, com um tamanho de efeito elevado ( $d = 1.30$ ) para a escala de dificuldades e baixo ( $d = .35$ ) para a escala de capacidades.

**Tabela 5**

*Teste de amostras emparelhadas para o ano letivo 2019/2020*

Pares		Estatísticas				
		Diferenças emparelhadas			Significância	
		Média	Desvio Padrão	t	df	Bilateral p
Escala de Dificuldades	Inicial - Final	3.464	2.676	9.687	55	<.001
Escala de Capacidades	Inicial - Final	.804	2.276	2.642	55	.011

**Conjunto C**

Recorrendo ao teste *t* de *Student* pode verificar-se que, para a escala de dificuldades, representada pela pontuação total de dificuldades, a média obtida no início da implementação do programa (ano letivo 2018/2019) foi de 11.21 (DP = 2.63) e a obtida no final do último ano de implementação do programa (2019/2020) foi de 4.71 (DP = 2.08) (Tabela 6). Para a escala de capacidades, representada pela escala de comportamento pró-social, a média obtida no início do programa foi de 8.00 (DP = 2.58) e a final de 2.21 (DP = 2.54) (Tabela 6).

**Tabela 6**

*Estatísticas de amostras emparelhadas para o início (ano letivo 2018/2019) e final do programa (ano letivo 2019/2020)*

		Média	N	Desvio Padrão
Escala de Dificuldades	Início	11.21	34	2.63
	Final	4.71	34	2.08
Escala de Capacidades	Início	8.00	34	2.58
	Final	2.21	34	2.54

A diferença de médias obtidas foi de 5.50 (DP = 3.85) para a escala de dificuldades e de 5.80 (DP = 4.30) para a escala de capacidades (Tabela 7).

De acordo com os resultados observados, a diferença obtida entre as médias do momento inicial e do momento final de implementação do programa observou-se significativa para ambas as escalas (Tabela 7), com um tamanho de efeito elevado ( $d = 1.69$  para a escala de dificuldades e  $d = 1.35$  para a escala de capacidades).

**Tabela 7**

*Teste de amostras emparelhadas para o início (ano letivo 2018/2019) e final do programa (ano letivo 2019/2020)*

Pares		Estatísticas				
		Diferenças emparelhadas			Significância	
		Média	Desvio Padrão	t	df	Bilateral p
Escala de Dificuldades	Inicial - Final	6.500	3.847	9.851	33	<.001
Escala de Capacidades	Inicial - Final	5.794	4.298	7.861	33	<.001

### Discussão

Ao contrário do que se acreditava na escola tradicional, atualmente sabe-se que a inteligência acadêmica, por si só, não garante o sucesso dos indivíduos (D’Addario, 2019). Dada a relação que as emoções e os sentimentos têm na motivação para a aprendizagem, a inteligência emocional encontra-se relacionada com o sucesso escolar e com a presença ou ausência de comportamentos disruptivos em contexto educativo (Pena & Repetto, 2008). Uma vez que a inteligência emocional é adquirida através das interações e experiências vividas, é importante fornecer todas as ferramentas necessárias para a promoção do desenvolvimento da mesma (Webster-Stratton, 2018). Assim, a escola tem o desafio de ensinar aos alunos a serem emocionalmente inteligentes, fornecendo-lhes estratégias e competências emocionais básicas que funcionem como fatores de proteção (D’Addario, 2019). De forma a dar resposta a este desafio, foi lançado o PgN, um programa de flexibilidade curricular.

Os objetivos deste estudo procuravam, assim, compreender a influência que a participação no PgN tem no desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos do 1.º CEB. Estas competências foram avaliadas com recurso ao SDQ, versão para professores, e este estudo incidiu essencialmente em duas escalas: Dificuldades e Capacidades.

De forma a perceber a influência que o programa teve na amostra, foram traçadas duas hipóteses. A primeira hipótese, referente à escala de dificuldades, estabelecia que a pontuação da mesma iria diminuir após a implementação do programa, traduzindo-se numa média final inferior à obtida inicialmente. A segunda hipótese, referente à escala de

capacidades, avaliada através do comportamento pró-social, previa um aumento da pontuação da mesma após implementação do PgN, exprimindo-se numa média final superior à obtida na fase inicial.

De acordo com os principais resultados obtidos, o conjunto A, referente à escala de dificuldades, obteve uma média inicial superior à final. Contudo, uma vez que a diferença não se revelou estatisticamente significativa, não é possível associar a diminuição alcançada com a eficácia do programa. Por outro lado, para a mesma amostra, a diferença entre as médias dos resultados obtidos na escala de capacidades mostrou ser estatisticamente relevante, com um tamanho de efeito médio, traduzindo-se num aumento dos valores da mesma, indo ao encontro de H2. Recorrendo à interpretação da cotação do SDQ, é possível perceber que, no primeiro ano de implementação do programa (2018/2019), o valor médio apresentado pelos alunos deixou de ser limítrofe, passando a apresentar valores normativos para a escala de capacidades.

No conjunto B, a média inicial verificou-se igualmente superior à final para a escala de dificuldades, observando-se, nesta amostra, uma diferença estatisticamente significativa e com um tamanho de efeito elevado. Estes dados vão ao encontro da primeira hipótese formulada que procurava explicar que, após a implementação do programa, as dificuldades dos alunos participantes iriam diminuir em relação às inicialmente apresentadas. Esta amostra reportou ainda uma diminuição da pontuação obtida na escala de capacidades que, embora se tenha revelado estatisticamente significativa, evidenciou um tamanho de efeito baixo, podendo esta diferença não se traduzir num elevado impacto no que se refere ao comportamento pró-social dos alunos.

Na amostra do conjunto C, foi possível observar uma diminuição da pontuação média de dificuldades obtida inicialmente, tendo esta diferença sido considerada estatisticamente significativa e com um tamanho de efeito elevado. Estes dados, tal como os resultantes da análise do conjunto B, corroboram H1. Relativamente à escala de capacidades, a média inicial verificou-se superior à final, exprimindo uma diminuição no comportamento pró-social dos alunos. Embora esta diferença se tenha revelado estatisticamente significativa e com um tamanho de efeito elevado, poderá ser explicada pela redefinição da perceção dos PTT ao longo dos dois anos de implementação do programa, bem como das mudanças causadas pelo processo de crescimento dos próprios alunos.

De uma forma geral, a análise dos três conjuntos, revelou evidências de que ocorreu uma diminuição nas dificuldades apresentadas pelos alunos participantes, atestando uma das hipóteses inicialmente formuladas (H1). As análises realizadas neste estudo não permitiram

identificar as escalas afetadas pela diminuição da pontuação total de dificuldades (Escala de dificuldades), já que a mesma resulta da soma da pontuação obtida em quatro diferentes escalas (Sintomas Emocionais, Problemas de Comportamento, Hiperatividade e Problemas com Colegas). Em estudos futuros poderão ser consideradas as pontuações obtidas individualmente em cada escala como forma de perceber de que forma o PgN, ou outro programa educativo, interfere com as diferentes competências socioemocionais dos alunos.

Em relação à segunda hipótese formulada (H2), à exceção do Conjunto A, não nos foi possível observar dados que a pudessem sustentar. Nos resultados obtidos no conjunto B e C verificou-se uma diminuição dos valores, o que indica que, na opinião dos PTT, as crianças deste conjunto reduziram as suas competências sociais. Estes dados podem ser explicados pela diminuta quantidade de itens avaliadores do comportamento pró-social em comparação aos que compõem a escala de dificuldades. Outra justificação poderá passar pelo facto de esta escala ser constituída por itens que requerem uma observação mais atenta e detalhada da interação com os pares, que, em contexto de atuação dos PTT, poderá ser inibida. Uma sugestão para aumentar a fidelidade das conclusões retiradas com base nesta escala poderá passar por utilizar, complementarmente, os questionários aplicados aos EE, já que estes poderão ter uma visão mais ampla das interações estabelecidas e relações construídas.

É importante salientar que inicialmente este programa foi projetado para ser implementado de forma estruturada e contínua ao longo de quatro anos, como forma a incluir o maior número de alunos possível, fazendo um acompanhamento regular e longitudinal de todos os envolvidos.

### **Conclusão**

O PgN, para além de assumir o papel de um Programa educativo, no âmbito da flexibilidade curricular, assume ainda, no presente estudo, o papel de um Programa de Aprendizagem Socioemocional (ASE). Vários estudos, realizados sobre os programas ASE documentaram os efeitos positivos que estes têm sobre os alunos que os frequentam (Vale, 2009). A investigação aponta para a ideia de que um programa bem estruturado e, consequentemente, bem implementado, poderá conduzir os alunos a vários resultados positivos na área social, académica, comportamental e da saúde (Zins et al., 2004).

O programa Anos Incríveis é um programa ASE que, tal como o PgN, procura desenvolver as competências socioemocionais e académicas, estratégia de resolução de

problemas e gestão do comportamento e interação positiva com os pares, com recurso a escalas para a avaliação da sua eficácia.

Com base nos resultados descritos neste estudo, podemos afirmar que os PTT, após a implementação do PgN, percecionam um défice nas dificuldades apresentadas pelos alunos em relação ao início, indicando que, de uma forma geral, os alunos participantes são descritos como apresentando menos problemas emocionais, de comportamento, de hiperatividade e de relacionamento com os colegas. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos por Vale (2009) que referem que, após a aplicação do programa Anos incríveis, ocorreu uma redução significativa no Total de Dificuldades entre o pré-teste e o pós-teste.

Quando consideramos a subescala de capacidades, designada por Comportamento Pró-Social, o expectável seria um efeito significativo inverso ao das subescalas de dificuldades. Contudo, os resultados obtidos neste estudo não nos permitiram verificar o aumento na mesma após implementação do programa, não nos sendo possível tirar conclusões acerca da influência que o programa teve no desenvolvimento do Comportamento Pró-Social dos alunos.

Tendo como base os dados do nosso estudo, podemos afirmar que os alunos que fizeram parte do PgN demonstram uma diminuição nas dificuldades avaliadas pelo SDQ, verificando-se assim que o programa se revelou eficaz na redução dos problemas socioemocionais apresentados pelos alunos.

### **Limitações e Implicações**

Em relação às limitações encontradas ao longo deste estudo, poderemos identificar a amostra reduzida em cada um dos conjuntos e a não consistência dos alunos participantes. É importante ainda perceber que os alunos participantes não estão incluídos no mesmo contexto socioeconómico e que isso poderá constituir uma variável parasita para o estudo realizado. Outra limitação ao estudo foi a não homogeneidade das condições do programa uma vez que o número de sessões em cada contexto foi diferente dentro da mesma amostra. A percepção que os PTT têm acerca dos alunos poderão também ter influência nos resultados, não existindo um critério rigoroso para avaliação e preenchimento dos questionários.

No que concerne as implicações deste estudo, o mesmo poderá revelar-se útil como ponto de partida para uma estruturação mais eficaz de programas de Flexibilidade Curricular e programas de Aprendizagem Socioemocional, nomeadamente do PgN, enfatizando a

importância que o desenvolvimento de competências socioemocionais e a educação emocional têm no sucesso dos indivíduos.

### Referências Bibliográficas

- Bentsen, P., Mygind, E. & Randrup, T. B. (2009). Towards an understanding of udeskole: Education outside the classroom in a danish context. *Education 3-13*, 37(1), 29–44. <https://doi.org/10.1080/03004270802291780>
- Cardeira, A. (2012). Educação emocional em contexto escolar. *Psicologia.Pt*, 1–14. [www.psicologia.pt](http://www.psicologia.pt)
- Cosme, A. & Trindade, R. (2019). O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular: que desafios curriculares e pedagógicos? *Revista de Estudos Curriculares*, 2(10), 22–38.
- D’Addario, M. (2019). *Inteligência Emotiva* (Terceira Edição). Babelcube Inc.
- Denham, S. A. (1998). Emotional development in young children. In *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Despacho 6478/2017, Diário da República n.º 143/2017, Série II 15484 (2017). <https://dre.pt/home/-/dre/107752620/details/2/maximized>
- Despacho Normativo n.º 48/97, Diário da República n.º 190/1997, Série I-B (1997). <https://data.dre.pt/eli/despnorm/48/1997/08/19/p/dre/pt/html>
- Duque, I., Migueis, M., Almeida, R. & de Almeida, E. B. (2020). Pro(g)Natura, flexibilidade curricular numa aliança entre contextos educativos:natureza, linguagem de programação e sala de aula. *Indagatio Didactica*, 12(5), 253–271. <https://doi.org/https://doi.org/10.34624/id.v12i5.23469>
- Duque, I., Migueis, M., de Almeida, E. B., Coelho, A. S., do Vale, V. & Figueiredo, A. (2020). Salto à Mata: Educação na natureza no 1º Ciclo do Ensino Básico. In *A Formação de Professores e Educadores: Das Políticas às Práticas Supervisionadas* (pp. 146–160).
- Fonseca, V. (2014). *Aprender a Aprender* (3.ª). Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: Uma abordagem neuropsicopedagógica. *Rev. Psicopedagogia*, 33(102), 365–384.
- Fritsch, R. & Leite, C. (2020). Possibilidades e limites da política “autonomia e flexibilidade curricular” em Portugal. *Debates Em Educação*, 12. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp321-345>
- Gaspar, M. & Paiva, P. (2003). *Parenting Practices and Children’s Socio-Emotional*

- Development: A Study with Portuguese Community Preschool Age Children*. 26.
- Goleman, D. (2021). *Inteligência Emocional* (M. D. Correia (Ed.); 27th ed.). Temas e Debates.
- Gouze, K. R. (1987). Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males. In *Journal of Abnormal Child Psychology* (Vol. 15, Issue 2, pp. 181–197). Springer. <https://doi.org/10.1007/BF00916348>
- Jensen, E. (2010). *Different Brains, Different Learners: How to Reach the Hard to Reach* (E. Jensen (Ed.); 2.<sup>a</sup>). Corwin Press.
- Leite, C. (2006). Políticas de Currículo em Portugal e (IM)Possibilidades da Escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo Sem Fronteiras*, 6(2), 67–81.
- Lima, J., Souza, L., Lima, M., Oliveira, M., Oliveira, H. & Coutinho, D. (2020). Relação interpessoal, inteligência emocional: impacto ou influência no processo ensino aprendizagem na visão docente. *Espacios*, 41(11).
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433–442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
- O'Brien, L. & Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6, 249–265. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2007.03.006>
- Pena, M. & Repetto, E. (2008). The state of research on Emotional Intelligence in Spain. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. ISSN, 15, 1696–2095.
- Ramos, N. S., Fernandez-Berrocal, P. & Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*, 21(4), 758–772. <https://doi.org/10.1080/02699930600845846>
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In *Nebraska Symposium on Motivation, 1988: Socioemotional development*. (pp. 115–182). University of Nebraska Press.
- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. In *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Saud, L. F. & Tonelotto, J. M. de F. (2005). Comportamento social na escola: diferenças entre gêneros e séries . In *Psicologia Escolar e Educacional* (Vol. 9, pp. 47–57). scieloapsic .
- Sousa, D. (2010). How Science Met Pedagogy. In *Mind, Brain, & Education: Neuroscience Implications for the Classroom*. Solution Tree.

- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular* (1.<sup>a</sup>). Leya.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, 2, 129–146.
- Webster-Stratton, C. (2018). Ajudar as crianças a aprenderem a lidar com as suas emoções. In *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças* (2.<sup>a</sup>, pp. 261–285). Psiquilibrios Edições.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

## **Anexos**

## Anexo 1

## Questionário de Capacidades e de Dificuldades (Formato Papel)

**Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ-Por)**

P 4-17

Instruções: Encontra a seguir 25 frases. Para cada uma delas marque, com uma cruz, um dos seguintes quadrados: Não é verdade; É um pouco verdade; É muito verdade. Ajuda-nos muito se responder a todas as afirmações o melhor que puder, mesmo que não tenha a certeza absoluta ou que a afirmação lhe pareça estranha. Por favor, responda com base no comportamento do seu filho / da sua filha nos últimos seis meses.

Nome da criança .....

Masculino/Feminino

Data de nascimento .....

	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
É sensível aos sentimentos dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca para quieto/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partilha facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe mandam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou choroso/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral as outras crianças gostam dele/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Distrai-se com facilidade, está sempre com a cabeça no ar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em situações novas é receoso/a, muito agarrado/a e pouco seguro/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É simpático/a e amável com crianças mais pequenas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mente frequentemente ou engana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As outras crianças metem-se com ele/a, ameaçam-no/a ou intimidam-no/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre pronto/a a ajudar os outros (pais, professores ou outras crianças)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensa nas coisas antes de as fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rouba em casa, na escola ou em outros sítios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitos medos, assusta-se com facilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tem algum outro comentário ou preocupação? Descreva.

## Anexo 2

## Cotação e Interpretação do SDQ

**Cotação do Questionário de Capacidades e Dificuldades – Versão de Pais / Professores**

Os 25 itens que constituem o SDQ estão organizados em 5 escalas, cada uma composta por 5 itens. Geralmente, é mais fácil cotar as 5 escalas antes de calcular a pontuação total de dificuldades. Cada item tem três opções de resposta: *Não é verdade*, *É um pouco verdade*, *É muito verdade*. A opção *É um pouco verdade* é sempre cotada com 1. Cada uma das outras duas opções pode ser cotada com 0 ou 2 pontos, conforme o item, tal como é apresentado em baixo, escala por escala. A pontuação total de cada uma das 5 escalas pode variar entre 0 e 10 se os 5 itens tiverem sido respondidos. O resultado de cada escala pode ser considerado desde que pelo menos 3 itens tenham sido respondidos.

<b><u>Escala de Sintomas Emocionais</u></b>	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
Queixa-se frequentemente de dores de cabeça ...	0	1	2
Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a	0	1	2
Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou choroso/a	0	1	2
Em situações novas é receoso/a, muito agarrado/a ....	0	1	2
Tem muitos medos, assusta-se com facilidade	0	1	2
<b><u>Escala de Problemas de Comportamento</u></b>	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras	0	1	2
Obedece com facilidade ...	2	1	0
Luta frequentemente com as outras crianças ...	0	1	2
Mente frequentemente ou engana	0	1	2
Rouba em casa, na escola ou em outros sítios	0	1	2
<b><u>Escala de Hiperactividade</u></b>	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca pára quieto/a	0	1	2
Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos	0	1	2
Distrai-se com facilidade	0	1	2
Pensa nas coisas antes de as fazer	2	1	0
Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção	2	1	0
<b><u>Escala de Problemas de Relacionamento com os Colegas</u></b>	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
Tem tendência a isolar-se ...	0	1	2
Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga	2	1	0
Em geral as outras crianças gostam dele/a	2	1	0
As outras crianças metem-se com ele/a ...	0	1	2
Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças	0	1	2
<b><u>Escala de Comportamento Pró-social</u></b>	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
É sensível aos sentimentos dos outros	0	1	2
Partilha facilmente com as outras crianças	0	1	2
Gosta de ajudar se alguém está magoado	0	1	2
É simpático/a e amável com crianças mais pequenas	0	1	2
Sempre pronto/a a ajudar os outros	0	1	2

**Pontuação Total de Dificuldades**

É obtida pela soma da pontuação total de todas as escalas com excepção da escala pró-social. Deste modo, a pontuação resultante pode variar entre 0 e 40 (e não pode ser computado caso a pontuação de alguma das escalas, exceto a pró-social, esteja ausente).

### **Interpretação da Pontuação dos Sintomas e Definição de “Caso”**

Os intervalos provisórios, apresentados em baixo, foram estabelecidos de tal forma que aproximadamente 80 % das crianças na comunidade são normais, 10% são limítrofes e 10% são anormais. Em estudos com amostras de **alto risco**, onde os falsos positivos não sejam a maior preocupação, os possíveis “casos” podem ser identificados por uma **pontuação alta** ou **limítrofe** em uma das quatro escalas de dificuldades. Em estudos com amostras de **baixo risco**, onde é mais importante reduzir a taxa de falsos positivos, os possíveis “casos” podem ser identificados por uma **pontuação alta** em uma das quatro escalas de dificuldades.

	Normal	Limítrofe	Anormal
<b><u>Preenchido pelos Pais</u></b>			
Pontuação Total das Dificuldades	0 - 13	14 - 16	17 - 40
Pontuação dos Sintomas Emocionais	0 - 3	4	5 - 10
Pontuação de Problemas de Comportamento	0 - 2	3	4 - 10
Pontuação para Hiperactividade	0 - 5	6	7 - 10
Pontuação para Problemas com Colegas	0 - 2	3	4 - 10
Pontuação para Comportamento Pró-social	6 - 10	5	0 - 4

### **Preenchido pelo Professor**

Pontuação Total das Dificuldades	0 - 11	12 - 15	16 - 40
Pontuação dos Sintomas Emocionais	0 - 4	5	6 - 10
Pontuação de Problemas de Comportamento	0 - 2	3	4 - 10
Pontuação para Hiperactividade	0 - 5	6	7 - 10
Pontuação p/ Problemas com Colegas	0 - 3	4	5 - 10
Pontuação para Comportamento Pró-social	6 - 10	5	0 - 4

### **Pontuação e Interpretação do Impacto**

Quando é usada a versão do SDQ que inclui o “Suplemento de Impacto”, os itens relativos ao sofrimento global e às dificuldades sociais podem ser somados para se obter a pontuação do impacto, que pode variar entre 0 e 10 na versão para pais e entre 0 e 6 na versão para professores.

	Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<b><u>Avaliação dos pais</u></b>				
As dificuldades incomodam/fazem sofrer a criança	0	0	1	2
Interferem em casa	0	0	1	2
Interferem com os amigos	0	0	1	2
Interferem na aprendizagem na escola	0	0	1	2
Interferem nas brincadeiras/tempos livres	0	0	1	2

### **Avaliação do professor**

As dificuldades incomodam/fazem sofrer a criança	0	0	1	2
Interferem nas relações com os colegas	0	0	1	2
Interferem na aprendizagem na escola	0	0	1	2

As respostas às questões sobre cronicidade e sobrecarga para os outros não são incluídas na cotação de impacto. Quando os entrevistados tiverem respondido “não” à primeira questão do suplemento de impacto (i.e. quando não se considerarem como tendo alguma dificuldade emocional ou de comportamento), não deverão responder às questões sobre sofrimento ou dificuldades e, nestas circunstâncias, a pontuação do impacto será automaticamente zero.

Uma pontuação total do impacto igual ou maior que 2 é anormal, uma pontuação de 1 é limítrofe e uma pontuação de 0 é normal.