

**Emoaction: Efeitos de um programa no
conhecimento emocional e na qualidade de
vida em alunos do 1º Ciclo**

Versão Final Após Defesa

Sofia Maria Solinho Peniche

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Psicologia Clínica e da Saúde
(2º ciclo de estudos)

julho de 2025

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo



Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

Versão Final Após Defesa

Sofia Maria Solinho Peniche

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Psicologia Clínica e da Saúde
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Professora Doutor Ana Carla Seabra Torres Pires
Coorientadora: Dra. Rosália Maria da Rocha Coelho
Coorientadora: Professora Doutora Jenny Gil Sousa

julho de 2025

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

Declaração de Integridade

Eu, Sofia Maria Solinho Peniche, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição M13598, do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridade da Universidade da Beira Interior**.

Mais concretamente afirmo não ter incorrido em qualquer das variedades de Fraude Académica, e que aqui declaro conhecer, que em particular atendi à exigida referência de frases, extratos, imagens e outras formas de trabalho intelectual, e assumindo assim na íntegra as responsabilidades da autoria.

Universidade da Beira Interior, Covilhã 16 /07 /2025

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

Dedicatória

Dedico a minha Dissertação de Mestrado a duas pessoas muito especiais, às minhas duas minhotas! À minha Mãe, Margarida Solinho, a pessoa mais importante da minha vida, a minha heroína e exemplo de vida. Uma força sem igual, meiga, doce e linda. Ensinou-me que mesmo nos dias cinzentos, nublados e chuvosos existe sempre uma réstia de raios de solinho a espreitar por trás das nuvens, apenas temos de nos esforçar um pouco para os ver. Tenho o maior orgulho do mundo nela e em poder chamá-la de Mãe, ou na maioria das vezes Momi. Quase na reta final do meu Mestrado recebemos a notícia que tem mais uma luta pela frente, mas sei que juntas a vamos vencer! Obrigada do fundo do coração por tudo Momi! Amo-te muito!

À minha Tia, Paula Solinho, que iniciou este percurso ao meu lado e permaneceu até ao final, simplesmente agora de maneira diferente. Em abril de 2024, deixei de ter o privilégio de conviver com ela da forma a que estava habituada, mas rapidamente percebi que estaria sempre comigo, agora como uma andorinha que sobrevoa os céus, por entre raios de solinho. Sei que está presente em todos os momentos da minha vida, e faço questão de a recordar muitas vezes, porque as pessoas só morrem quando nós as esquecemos. Obrigada do fundo do coração por tudo Titi! Levo no coração todos os momentos partilhados!

“Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry, O Príncipezinho

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

Agradecimentos

Um gigantesco obrigado à minha família,

À minha Mãe, a minha heroína e maior exemplo de vida, uma lutadora sem igual, e uma força da natureza. Foi Mãe sozinha, ultrapassou imensos desafios, mas hoje tem duas filhas Mestres nas suas áreas de sonho. A minha minhota, mulher de garra pronta para enfrentar qualquer desafio. Ensinou-me a acreditar nos sonhos, até que eles deixem de ser sonhos. Com ela sonhei ser Psicóloga, e estou cada dia mais perto de o ser, tornando-se assim a minha realidade. Sem ela nada disto seria possível. Deu-me força sempre que desanimei, encorajou-me e acreditou em mim, mesmo quando até eu duvidei. Tenho o maior orgulho do mundo nela e em poder chamá-la de Mãe, ou na maioria das vezes Momi! Obrigada do fundo do coração por tudo Momi!

Ao Luís, o meu Pai(drasto), que entrou na minha vida de forma inesperada, mas tornou-se numa das pessoas mais importantes. Fez-me voltar a acreditar no amor e na bondade, na persistência e na resiliência. Ajudou-me a ver as coisas com mais leveza e mais racionalidade, a confiar no destino e a agradecer por todas as coisas da vida, principalmente as mais simples. Muito obrigada por tudo!

À minha Irmã, que apesar de já não viver comigo, também esteve presente neste processo, com quem desabafei e partilhei as preocupações, mas também as conquistas. É um orgulho vê-la crescer e lutar pelos sonhos. Muito obrigada por tudo!

Um enorme agradecimento às amigas que a Covilhã me deu, à Catarina, à Marlene, à Rita, à Mariana, à Juliane, à Beatriz, à Camila, à Emília e à Ana Jorge. Com elas descobri partes de mim que ainda não conhecia. Muito obrigada!

O meu eterno agradecimento à Professora Doutora Ana Torres, pela simpatia, pela disponibilidade, pela paciência e pelo carinho. Foi mais do que orientadora de dissertação, foi um ombro amigo em momentos difíceis e a esperança nos momentos de ansiedade. Nunca esquecerei a humanidade e o respeito com que me tratou e acolheu. Ensinou-me coisas sobre mim que eu ainda não sabia, e fez-me refletir noutras com novas perspetivas. Levo comigo todos os conselhos e momentos de carinho. Muito obrigada!

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

Um gigante obrigada à Dra. Rosália, autora do Emoaction: Emoção em Ação, coorientadora da minha dissertação, e uma pessoa extraordinária. Ouviu vários desabafos e partilhas e ensinou-me a confiar, no meu trabalho e no universo. Foi um privilégio transformar o Emoaction: Emoção em Ação em conhecimento científico e espero conseguir contribuir ainda mais para o crescimento deste lindo projeto. Muito obrigada! Quero também agradecer à Professora Doutora Jenny Sousa. Apesar de não ter tido tanto contacto, foi uma coorientadora sempre presente, empenhada, prestável e simpática. Muito obrigada!

Foi um privilégio fazer parte do Emoaction: Emoção em Ação!

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

Resumo

Introdução: Têm sido implementados em Portugal vários programas de promoção de competências socioemocionais contudo, são escassos os estudos sobre a sua eficácia e análise dos resultados. Assim, este estudo propõe a avaliação da implementação do programa de promoção de competências socioemocionais, baseado nos cinco pilares da Inteligência Emocional de Daniel Goleman. Propõe-se avaliar os efeitos no reconhecimento emocional e na perceção de qualidade de vida do Emoaction: Emoção em Ação, numa amostra de crianças portuguesas. **Método:** Foram avaliadas crianças que frequentaram o 1º Ciclo do Ensino Básico dos Agrupamento de Escolas de Águeda e Agrupamento de Escolas de Águeda Sul, que escolheram o Emoaction: Emoção em Ação como atividade de enriquecimento curricular. Recorreu-se a uma metodologia quantitativa, com pré e pós-teste, com recurso aos seguintes instrumentos de avaliação, para além do Questionário Sociodemográfico: Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE) e *Kidscreen10*. **Resultados:** Os alunos demonstraram melhorias no conhecimento emocional do pré para o pós-teste. Além disso, verificou-se uma correlação entre estas duas variáveis e o efeito preditor do conhecimento emocional na perceção da qualidade de vida. **Discussão:** No geral os resultados foram ao encontro do esperado tendo em consideração a literatura científica na área, corroborando-a e trazendo para discussão o incentivo à implementação mais generalizada de programas de regulação socioemocional no 1º ciclo, com monitorização dos efeitos e aprimoramento contínuo dos mesmos.

Palavras-chave

Programa de intervenção; Competências Socioemocionais; Conhecimento Emocional; Qualidade de Vida; Crianças de 1º ciclo; Atividade de enriquecimento extracurricular.

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

Abstract

Introduction: Several programs to promote socioemotional skills have been implemented in Portugal, however, studies on their effectiveness and analysis of results are scarce. Therefore, this study proposes the evaluation of the implementation of the program to promote socio-emotional skills, based on Daniel Goleman's five pillars of Emotional Intelligence. The aim is to evaluate the effects on emotional recognition and perception of quality of life of Emoaction: Emoção em Ação, in a sample of Portuguese children. **Method:** Children who attended the 1st Cycle of Basic Education of Agrupamento de Escolas de Águeda and Agrupamento de Escolas de Águeda Sul, who chose Emoaction: Emoção em Ação as a curricular enrichment activity, were evaluated. A quantitative methodology was used, with pre- and post-test, using the following assessment instruments, in addition to the Sociodemographic Questionnaire: Assessment of Childrens Emotion Skills (ACES) and Kidscreen10. **Results:** The students showed improvements in emotional knowledge from the pre-test to the post-test. Moreover, a correlation was found between these two variables and the predictive effect of emotional knowledge on the perception of quality of life. **Discussion:** The results were in line with expectations taking into account the scientific literature in the area, corroborating it and bringing to discussion the incentive for the more widespread implementation of socioemotional regulation programs in the 1st cycle, with monitoring of the effects and continuous improvement of the same.

Keywords

Intervention program; Socioemotional skills; Emotional knowledge; Quality of life; Children in the 1st cycle; Extracurricular enrichment activity.

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

Índice

Lista de Tabelas	XVIII
Lista de Acrónimos	XX
Lista de Anexos	XXII
Introdução	1
Capítulo 1 - Enquadramento teórico	3
1.1) Conhecimento Emocional	4
1.2) Social and Emotional Learning (SEL)	5
1.3) Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)	6
1.4) Treino de Competências Socioemocionais	7
1.5) Inteligência Emocional	7
1.6) Qualidade de Vida	9
1.7) Relação entre Conhecimento Emocional e Qualidade de Vida	10
1.8) Programas de Promoção de Competências Socioemocionais	112
1.8.1) Características de Programas de Promoção de Competências Socioemocionais	12
1.8.2) Resultados Obtidos em Programas de Promoção de Competências Socioemocionais	13
1.9) Emoaction: Emoção em Ação	15
Capítulo 2 – Objetivos	16
Capítulo 3 - Método	18
3.1) Desenho do Estudo	18
3.2) Participantes	18
3.3) Critérios de Elegibilidade	19
3.4) Instrumentos de Avaliação e Intervenção	19
3.4.1) Instrumentos de Avaliação	19
3.4.1.1) Questionário Sociodemográfico	20
3.4.1.2) Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE)	20
3.4.1.3) <i>Kidscreen-10</i>	21
3.4.2) Instrumento de Intervenção	21
3.5) Procedimentos	22
3.6) Análise de Dados	23
Capítulo 4 – Resultados	24
4.1) Estatística Descritiva	24

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

4.2) Estatística Inferencial	24
Capítulo 5 – Discussão	29
5.1) Limitações	32
5.2) Direções Futuras	34
Capítulo 6 - Conclusão	36
Referências Bibliográficas	38
Anexos	47

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Caraterização da amostra em função dos dados sociodemográficos

Tabela 2 - Estatística descritiva das variáveis em estudo

Tabela 3 - Comparação dos momentos pré e pós teste através do teste de *Wilcoxon* para amostras emparelhadas

Tabela 4 - Comparação dos alunos do género feminino e masculino através do teste *U de Mann-Whitney* para amostras independentes

Tabela 5 - Comparação dos alunos do 3º ano e 4º ano de escolaridade através do teste *U de Mann-Whitney* para amostras independentes

Tabela 6 - Correlação de *Spearman* entre as variáveis em estudo

Tabela 7 – Regressão Linear Simples entre as variáveis em estudo

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

Lista de Acrónimos

UBI	Universidade da Beira Interior
SEL	Social and Emotional Learning
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
ASE	Aprendizagem Socioemocional
IE	Inteligência Emocional
QE	Quociente Da Emoção
QI	Quociente da Inteligência
QVRS	Qualidade de Vida Relacionada com a Saúde
HPS	Health Promoting School
SHE	Schools for Health in Europe
ENF	Educação Não Formal
CEB	Ciclo do Ensino Básico
EACE	Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional
PEC	Perceção Emocional Correta
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
M	Média
DP	Desvio-padrão

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

Lista de Anexos

Anexo I – Parecer Favorável da Comissão de Ética da Universidade da Beira Interior

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

Introdução

O presente estudo insere-se na unidade curricular “Dissertação” do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade da Beira Interior.

Sendo o ser humano caracterizado pela sua natureza social e relacional, torna-se de extrema relevância o estudo aprofundado destas relações e todos os aspetos inerentes às mesmas. No que toca a crianças, este pressuposto é ainda mais acentuado, pois a infância apresenta-se como uma janela de oportunidades de promoção de experiências, aquisição de conhecimento e mudanças comportamentais. Nesta fase inicial da vida, torna-se complexa a leitura das situações sociais pois estas competências são adquiridas progressivamente, pelo que importa adequar as aprendizagens relacionadas com o conhecimento emocional às diversas idades das crianças, promovendo o bem-estar e felicidade (Alves e Cruz, 2016).

O conhecimento emocional consiste numa competência social, pois é necessário haver conhecimento de forma a permitir uma leitura das situações sociais e assim, responder de forma adequada (John, 2024; Cavioni, 2024). Ou seja, a aquisição de conhecimento socioemocional torna-se uma medida de promoção da aquisição de competências relacionais positivas. Vários estudos têm vindo a referir a necessidade de desenvolvimento destas competências, principalmente após a pandemia COVID (WHO, 2022). A promoção destas competências parece estar relacionada com a aquisição de ferramentas de gestão emocional, estratégias positivas de resolução de problemas, melhoria de aptidões cognitivo-sociais, capacidade de planeamento, aumento de níveis de autocontrolo, capacidade de tolerância à frustração, melhoria no controlo de impulsos e diminuição da ansiedade, parecendo conduzir a uma melhoria na perceção da qualidade de vida (Matos et al., 2006; Soares, 2024).

Têm sido implementados diversos programas de promoção de competências socioemocionais em vários países, por exemplo Estados Unidos da América, Suécia, Reino Unido, Portugal, entre outros, que obtiveram resultados positivos e promissores (DES 2005; Kimber et al., 2008; Matos et al., 2012). Contudo, foi notória a escassez de estudos sobre a sua eficácia e análise de resultados tendo em conta o contexto em que são aplicados. Assim, este estudo propõe a avaliação da implementação do programa Emoaction: Emoção em Ação, num contexto em que foram verificadas necessidades comportamentais de desenvolvimento destas competências. O objetivo é analisar os efeitos no reconhecimento emocional e na qualidade de vida de um programa de promoção de competências socioemocionais numa amostra de alunos do 1º CEB em Portugal.

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

Neste sentido, este estudo encontra-se dividido em seis capítulos. No primeiro capítulo pode ser consultado o enquadramento teórico sobre programas de promoção de competências socioemocionais e os resultados referidos na literatura científica sobre o tema. No segundo capítulo encontra-se descrita a questão de investigação, os objetivos do estudo e as hipóteses de investigação. O terceiro capítulo incide sobre o método utilizado no estudo, a descrição dos participantes, os critérios de elegibilidade, os instrumentos de avaliação e o instrumento de intervenção, o programa Emoaction: Emoção em Ação e os procedimentos de investigação e de análise de dados. Já no quarto capítulo encontram-se referidos os resultados do estudo. O capítulo 5 consiste na discussão dos resultados obtidos e, por fim, o capítulo 6, refere as conclusões reunidas com este estudo.

Capítulo 1 - Enquadramento Teórico

A saúde mental tem vindo a ser considerada uma das áreas com maior necessidade de investimento a nível mundial, devido ao agravamento e preocupação verificados (WHO, 2022). Desta forma, a saúde mental é caracterizada como o estado de bem-estar individual, onde cada sujeito apresenta potencial intelectual e emocional, produtividade e capacidade de contribuição para a comunidade (WHO, 2022). A infância destaca-se por ser um período crítico de desenvolvimento biológico, físico, psicológico e emocional (UNICEF, 2018; UNICEF, 2024). Contudo, nem todas as crianças experienciam ao longo do seu crescimento, dinâmicas positivas de promoção de competências sociais e emocionais, o que pode influenciar a qualidade das suas interações nos diversos contextos de vida (Jagers et al., 2019; Alves, 2023). Nos últimos anos o número de crianças que desenvolveram doenças mentais aumentou, principalmente após o contexto pandémico da COVID (WHO, 2022). Tem-se verificado um aumento do isolamento social, dificuldades nos relacionamentos pessoais, labilidade de humor, perturbações de sono e de comportamento. Desta forma, têm vindo a ser identificados fatores de risco e de proteção no que concerne à saúde mental infantil (Delfabbro et al., 2021).

Fatores de risco são definidos como a presença de características, comportamentos e condições que aumentam a probabilidade de ser desenvolvida uma doença ou vulnerabilidade (Delfabbro et al., 2021). Existem fatores de risco biológicos, como vulnerabilidade genética ou complicações pré e peri natais e, ainda fatores de risco psicológicos, como baixa inteligência, temperamento difícil ou baixa autoestima (Carr, 2014). Podem ainda estar presentes fatores de risco contextuais, como por exemplo, problemas de vinculação, estilo parental menos adequado, exposição a problemas familiares e desorganização da mesma (Carr, 2014). Os fatores protetores são apresentados como sendo os que permitem alterar a resposta cognitiva e comportamental originando uma resposta com um cariz mais positivo (Delfabbro et al., 2021). Existem fatores de proteção biológicos como possuir uma boa saúde física, ou fatores protetores psicológicos como um elevado nível intelectual, autoestima elevada e locus de controlo interno (Carr, 2014). Além destes, existem ainda fatores protetores contextuais, como organização familiar, bom ajustamento parental, boa coordenação entre os diversos contextos que a criança frequenta e uma boa rede de apoio social (Carr, 2014). Vários autores têm estudado que o desenvolvimento de competências socioemocionais é um fator protetor perante momentos de dificuldades e fragilidades (Resende, 2020; Delfabbro et al., 2021). A literatura aponta que crianças que conseguem encontrar estratégias e recursos pessoais para lidar com as dificuldades

apresentam menor prevalência de sintomas depressivos, níveis de satisfação mais elevados nos relacionamentos interpessoais e bons indicadores de qualidade de vida (Lipnevich & Roberts, 2017). Segundo Holt-Lunstad (2022), o sentimento de pertença a um grupo e o estabelecimento de relações, nomeadamente com os pais e os pares, estão associados a uma maior satisfação com a vida. Segundo Singh (2022), os contextos educativos ainda apresentam um maior foco no desenvolvimento de competências de raciocínio prático, abstrato e lógico, deixando para segundo plano o desenvolvimento de competências sociais. Desta forma, a promoção de competências socioemocionais tem vindo a apresentar destaque em várias áreas de estudo e de trabalho, além da psicologia, como o caso da economia, sociologia, gestão e educação (Marraccin et al., 2021). Inclusive, em diversos contextos laborais, tem sido ressaltada a relevância destas competências, denominadas de soft-skills, pois são reconhecidas como necessárias nas relações interpessoais e na capacidade de trabalho (Miyamoto et al., 2015).

O aumento de interesse nesta área de estudos foi acompanhado por iniciativas legislativas, em vários países, de forma a sistematizar e uniformizar práticas no desenvolvimento de competências socioemocionais (Coelho et al., 2016). Desta forma, as duas abordagens mais disseminadas nesta área do conhecimento emocional foram: a *Social and Emotional Learning* (SEL) criada pelo *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2012) e a *Social and Emotional Aspects of Learning* (SEAL), desenvolvida e disseminada pelo *Department for Education and Skills* (DES, 2005, 2007) e pelo *National Institute for Health and Care Excellence* (NIHCE, 2008; Lyle, 2013).

1.1) Conhecimento Emocional

Mostra-se relevante caracterizar o conceito de conhecimento socioemocional que, segundo a DGS (2019), é definido como a capacidade de reconhecimento de expressões emocionais e a sua capacidade de as nomear, o que conseqüentemente permite ao sujeito identificar e compreender corretamente os sinais verbais e não-verbais dos outros, e assim responder de forma adequada de acordo com as expectativas sociais. Além disso, o conhecimento emocional inclui competências de interpretação de expressões emocionais e de comportamentos/situações emocionais, nomeadamente das emoções básicas - alegria, tristeza, susto, medo e nojo (Pereira et al., 2014).

1.2) Social and Emotional Learning (SEL)

Inicialmente as investigações sobre relações sociais no momento da primeira infância ocorreram na década de 30, mas só na década de 70 é que foi descrito o papel dos grupos sociais, da rede de suporte social e da relação entre pares nas crianças e jovens (Direção Geral da Saúde, 2019). Em 1994, educadores, técnicos de saúde e investigadores, criaram o *Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL)*, nos Estados Unidos da América, com o objetivo de estabelecer a Social and Emotional Learning (SEL), termo que mais tarde foi traduzido para português como Aprendizagem Socioemocional (ASE). O conceito ASE ganhou destaque, após integrar a educação em contexto escolar, desde o pré-escolar até ao secundário (Anjo, 2019). A ASE traduz-se na capacidade de reconhecer e mencionar as expressões emocionais das outras pessoas, mas também de si mesmo, o que reporta para o autoconhecimento (Izard et al, 2008). Segundo a CASEL (2015), as aprendizagens e competências socioemocionais são de natureza cognitiva, afetiva e comportamental e distribuem-se por cinco domínios principais:

1. Autoconhecimento: conhecimento das emoções do próprio, dos seus valores, objetivos, forças e limitações;
2. Consciência Social: capacidade de descentração, empatia, compaixão e compreensão das normas sociais;
3. Autorregulação: capacidade de trabalhar e gerir eficientemente com as emoções, como por exemplo, controlo dos impulsos, gestão de stress e resiliência face a objetivos pessoais;
4. Gestão dos relacionamentos: estabelecimento e promoção de relacionamentos saudáveis e gratificantes, através da utilização de estratégias como por exemplo, escuta ativa, negociação de conflitos e capacidade de colaboração na resolução de problemas;
5. Tomada de decisão responsável: capacidade de realizar escolhas que proporcionem crescimento pessoal e melhoria da qualidade das interações sociais, comportamentos éticos, análise e reflexão realista das consequências das suas ações.

Em suma, a aprendizagem de competências socioemocionais permite estabelecer relações saudáveis, desenvolver a capacidade de sentir e demonstrar empatia pelos outros e tomar decisões responsáveis (Kautz et al., 2014). De acordo com Holt-Lunstad (2022), as competências socioemocionais conjuntamente com as competências académicas constituem conhecimentos cruciais para o sucesso escolar/académico e laboral. Assim, as competências

socioemocionais devem ser aprendidas numa idade mais precoce, de forma a promover relacionamentos saudáveis e bem-estar dos futuros jovens, adultos e idosos (Weissberg, 2015). Ou seja, a infância consiste numa janela de oportunidade de diversas aprendizagens e assume um papel determinante na modelagem do desenvolvimento emocional (Fox et al., 2010).

O CASEL (2012) defende que os programas SEL apresentam eficácia e recomendam o seu início no pré-escolar com possibilidade de extensão dos programas até ao ensino secundário. Greenberg et al. (2003), mencionam que a abordagem SEL promove a saúde integrando estratégias para a redução de fatores de risco e promoção e aumento dos fatores de proteção. Os programas SEL costumam incluir materiais como manuais com planos de sessões pré-definidos, disponibilizando apoio e assistência contínua e feedback desde o começo do programa.

1.3) Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)

Segundo Coelho et al. (2016), a *Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)*, traduzida para português como *Aspetos de Aprendizagem Socioemocional*, é definida como uma abordagem que conta com o envolvimento dos estabelecimentos educativos, com o intuito do desenvolvimento de competências socioemocionais, promoção de aprendizagens efetivas, melhoria de comportamentos e bem-estar nas relações interpessoais. Estas competências devem ser desenvolvidas através de quatro estratégias de implementação da SEAL (Humphrey et al., 2009):

1. Criação de um clima de promoção de competências socioemocionais;
2. Ensino diretivo de competências socioemocionais;
3. Implementação de abordagens educativas em articulação com o desenvolvimento de competências socioemocionais;
4. Desenvolvimento contínuo dos docentes e não-docentes do contexto escolar.

De acordo com o DES (2005), o programa SEAL foi originalmente desenhado para ser aplicado a crianças do ensino básico, através da utilização de um modelo estruturado de desenvolvimento de competências sociais, emocionais e comportamentais, de todos os alunos independentemente das suas condições socioeconómicas. Atualmente a SEAL

caracteriza-se por ser uma intervenção universal, que continua a atuar com crianças pertencentes a diversos estratos socioeconómicos, mas com a possibilidade de prestar apoio mais especializado a alunos que necessitem de uma intervenção mais individual e adaptada às suas características. Segundo Coelho et al. (2016), a SEAL pode também envolver estratégias direcionadas para o Ensino Secundário.

Em suma, a SEL apresenta uma estrutura mais rígida e estruturada do que a SEAL, que por sua vez é mais flexível, levando a uma maior aceitação pela comunidade escolar. Ambas as abordagens utilizam instruções diretivas e outras menos diretivas sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais. A abordagem SEL baseia-se em programas, enquanto a abordagem SEAL promove o estabelecimento de currículos (Coelho et al., 2016). A SEL e a SEAL são ainda influenciadas por duas abordagens – Treino de Competências Sociais e Inteligência Emocional (Zins e Elias, 2006). Estas foram criadas por autores da CASEL, também pioneiros do conceito SEL, e com quem partilham diversas características.

1.4) Treino de Competências Socioemocionais

O Treino de Competências Socioemocionais apresenta vários pontos em comum com a SEL e a SEAL. O Treino de Competências Socioemocionais apresenta na sua base a Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1969) e o Comportamentalismo (Limberman, 1972). Desta forma, o objetivo desta abordagem passa pela facilitação das relações interpessoais e a flexibilização dos comportamentos tendo em conta o contexto sociocultural que nos rodeia. Para tal são promovidas competências de comunicação, cooperação, assertividade, responsabilidade, empatia e autocontrolo (Dubreucq, 2022). Esta abordagem apresenta resultados positivos e eficácia, principalmente quando aplicada a jovens portadores de deficiência (Frey et al., 2013; Weissberg et al., 2015).

1.5) Inteligência Emocional (IE)

No que diz respeito ao conceito de inteligência emocional, esta foi criada por David Goleman, um dos fundadores da CASEL. O conceito de IE é definido como a capacidade de reconhecer e gerar emoções no próprio e nos outros (Goleman, 1995). Através do conhecimento das

emoções e da percepção do funcionamento das mesmas, torna-se possível compreender o pensamento e o raciocínio dos indivíduos. Por conseguinte, é possível regular as emoções através da reflexão das mesmas, promovendo o desenvolvimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997). Além disso, Goleman (2012), refere a importância de controlar impulsos em vez da saciação imediata dos desejos, da manutenção de bem-estar, controlo da ansiedade, necessidade de empatia e autoconfiança. A IE assenta em cinco pilares, que procuram auxiliar no processo de alcance de realização pessoal, intelectual, profissional e financeira. De acordo com Goleman (1995), a IE baseia-se nos cinco pilares da inteligência emocional, a seguir descritos:

1. Autoconhecimento: conhecimento e reconhecimento das emoções; capacidade de controlo de sentimentos; introspectiva/reflexão psicológica de forma a obter clareza emocional e auto compreensão. É considerado o pilar base da IE;
2. (Auto)controlo emocional: capacidade de lidar com as emoções previamente reconhecidas. Surge na sequência do pilar anterior, o (auto)controlo emocional, como necessário à consolidação do conceito de autoconhecimento;
3. Automotivação: utilização estratégica das emoções de forma a focar a atenção, permitindo o controlo emocional e a criatividade. Esta competência encontra-se intimamente conectada com o (auto)controlo emocional, isto é, a necessidade de (auto)controlo emocional leva à automotivação, por exemplo, no caso do adiamento de uma recompensa.
4. Empatia: capacidade de desenvolvimento de autoconsciência emocional e “aptidão pessoal” necessária no reconhecimento de emoções e respetiva leitura dos sinais sociais emitidos.
5. Competências sociais: aptidão de lidar com as emoções de terceiros que, por norma, diferem em alguns aspetos como, popularidade, liderança, eficácia e eficiência nas relações interpessoais.

Os primeiros três pilares referem-se às competências pessoais (habilidades intrapessoais) e os últimos dois às competências sociais (habilidades interpessoais) (Goleman, 2011). São ainda apresentados dois conceitos, o quociente da Emoção (QE) e o Quociente de Inteligência (QI), estando o primeiro relacionado com a inteligência emocional e comportamental e o segundo com a inteligência puramente cognitiva. Ambos apresentam extrema importância para o desenvolvimento do ser humano como um todo (Singh, 2022). Segundo os autores Trentacosta e Izard (2007) e Holt-Lunstad (2022), o aumento de competências socioemocionais (QE) é apontado como preditor da aceitação pelos pares e do

desempenho académico. Assim, é possível verificar a relação entre o conhecimento/reconhecimento emocional, capacidade de estabelecimento de relações sociais positivas e percepção de qualidade de vida.

1.6) Qualidade de Vida

Segundo a WHO (2022), o conceito qualidade de vida engloba diversas áreas, como saúde física e psicológica, independência e relações interpessoais do indivíduo no contexto ambiental em que se insere. Pode ainda ser definida como a percepção do indivíduo sobre a sua vida, tendo em conta o contexto sociocultural no qual se insere e os respetivos sistemas de valores, objetivos, expectativas e padrões comportamentais (WHO, 2022). Assim, a qualidade de vida consiste num constructo que permite a avaliação e medição da percepção de cada indivíduo sobre o seu bem-estar físico, emocional, mental, social e comportamental (Matos et al., 2006), podendo cada um ser compreendido da seguinte forma:

1. Bem-estar material: caracterização da situação económica, qualidade de habitação, meio de transporte, custo de vida;
2. Bem-estar físico: capacidade física e de locomoção, segurança e integridade física;
3. Bem-estar social: relações interpessoais positivas e sentimento de pertença e envolvimento comunitário;
4. Bem-estar emocional: positivismo/otimismo, respeito, bem-estar, saúde mental, fé, autoestima e capacidade de gestão de stresse;
5. Bem-estar produtivo: competência, capacidade de produção e criatividade.

Segundo Vilaça et al. (2019), o conceito de qualidade de vida vai além da ausência de doença, sendo descrito que as experiências relacionadas com a infância e adolescência são capazes de definir a vida adulta, inclusive, na percepção da mesma. Em suma, a percepção de qualidade de vida abrange a promoção e prevenção de saúde a vários níveis (físico, emocional, psicológico), independência, segurança, entre outros. Já no contexto das Ciências Sociais e Humanas, surge ainda o conceito Qualidade de Vida Relacionada com a Saúde (QVRS), ou também denominada de saúde percebida, que consiste num constructo que engloba todas as componentes anteriormente referidas e a sua percepção, mas também a percepção realizada pelos outros (Matos et al., 2006). A QVRS tem ainda em conta, a autoavaliação que o indivíduo faz sobre o seu estado de saúde atual de acordo com expectativas pessoais e

sociais, no contexto sociocultural envolvente, oferecendo assim uma perspetiva transcultural (Frisch, 2023).

1.7) Relação entre Conhecimento Emocional e Qualidade de Vida

Vários autores defendem a importância do conhecimento emocional por ser considerado a base da comunicação e das relações sociais (Bandura, 1969; Hobson, 1993; Izard, 1971). Através do (auto)conhecimento emocional torna-se possível compreender os sinais sociais, verbais e não-verbais, das relações sociais nos diversos contextos. Além disso, a leitura adequada das pistas emocionais permite identificar as possíveis causas e consequências em diversas situações. Através deste conhecimento emocional prévio é possível estabelecer uma relação com a melhoria da perceção da qualidade de vida, e assim promover o estabelecimento de boas relações sociais e gestão de ansiedade (CASEL, 2012; Yoder, 2014).

CASEL (2012) propõe alguns métodos para a promoção de conhecimento emocional:

1. Utilização de sessões planeadas e previamente delineadas, com conteúdos programáticos e diretrizes concretas de acordo com os objetivos da intervenção;
2. Colaboração dos professores na intervenção com crianças/jovens, integrando as competências cognitivas e socioemocionais;
3. Implementação de programas que promovam o envolvimento da escola, através de uma intervenção sistémica, baseada nos vários contextos que rodeiam as crianças;
4. Criação de um currículo de aprendizagem informal, no qual é possível realizar aprendizagens fora do contexto tradicional de sala de aula, alternando com o ensino formal, promovendo a modificação de comportamentos disruptivos.

Conceitos como otimismo, psicologia positiva, resiliência e saúde mental, são diversas vezes descritos como possíveis capacidades promovidas através da implementação de alguma abordagem CASEL, SEL, IE e /ou Treino de Competências, tornando possível a promoção de saúde física, mental e emocional, e assim a predição do aumento da perceção de qualidade de vida relacionada com a saúde das crianças (Matos et al., 2012; Weissberg, 2015).

Torna-se relevante referir que em 1986, ocorreu a 1ª Conferência de Promoção de Saúde em *Ottawa* (WHO, 1986). Desta conferência surgiu a Carta de *Ottawa*, onde foi apresentada uma perspetiva pioneira no que diz respeito à promoção de saúde, a abordagem *Health Promoting School* (HPS), tradução de Escola Promotora de Saúde. A HPS consiste numa iniciativa globalmente reconhecida que defende as instituições de ensino como locais de promoção de competências académicas, físicas, mentais e sociais dos estudantes e restante comunidade escolar (Vilaça et al., 2019). Assim, propõe uma perspetiva integradora e holística da educação, promoção e prevenção de saúde e qualidade de vida, e assenta em cinco princípios (Cavioni et al., 2021, 2024):

1. Construção de políticas públicas saudáveis que apoiem a saúde física e psicológica;
2. Criação de ambientes de apoio e suporte com o intuito de promoção de ambientes saudáveis;
3. Reforço da ação comunitária através de incentivos a esforços coletivos de comunidades na identificação e resolução de fragilidades na saúde;
4. Desenvolvimento de competências pessoais e sociais necessárias à tomada de decisões informadas sobre saúde física e psicológica;
5. Alteração do paradigma vigente nos serviços de saúde no que respeita à promoção e prevenção da mesma e aumento de qualidade de vida.

Desta forma, é possível estabelecer uma relação entre os cinco princípios da Carta de *Ottawa* sobre a abordagem HPS para contextos educativos e os princípios fundamentais da estrutura CASEL para a SEL, anteriormente referidos (Vilaça et al., 2019). Torna-se assim pertinente a criação de programas de intervenções comunitárias de promoção de competências socioemocionais, inteligência emocional, capacidade de (auto)regulação e identificação emocional e comportamental, treino de habilidades sociais, melhoria do bem-estar subjetivo e melhoria da perceção da qualidade de vida (Vilaça et al., 2019). Com base nestas recomendações a União Europeia criou o *Schools for Health in Europe* (SHE), com a tradução de Redes de Escolas para a Saúde na Europa. Esta iniciativa desempenha um papel fundamental na Europa para o avanço da disseminação da abordagem HPS, contando com a participação de todos os estados-membros europeus, que prestam apoio contínuo e colaboram de forma ativa em questões sociais, de saúde e educação (Cavioni et al., 2024).

1.8) Programas de Promoção de Competências Socioemocionais

Desde a criação da CASEL, em 1994, nos Estados Unidos da América, que têm vindo a ser implementados diversos programas de aprendizagem socioemocional, multiplicando-se as iniciativas de promoção de saúde em contexto escolar em vários países da Europa, com eficácia e resultados positivos comprovados. A título de exemplo, foram encontrados projetos nesta área no Reino Unido (DES 2005, 2007), na Suécia (Kimber et al., 2008), na Austrália (Graetz et al., 2008), entre outros, e em que todos foram comprovados benéficos. Em Portugal, um dos primeiros programas de promoção de competências socioemocionais foi a “Aventura Social” (Matos et al., 2012), iniciado nos anos 80, seguido de outros - “Atitude Positiva” (Coelho et al., 2014), “Devagar se vai ao longe” (Raimundo et al., 2013) e, “Anos Incríveis” (Seabra-Santos et al., 2016). De forma geral, estes programas mostraram relevância e promoção de práticas educacionais positivas e saudáveis, enfatizando o foco numa abordagem ecológica da escola como local potencializador de aprendizagens académicas e sociais (Webster-Stratton e Bywater, 2015; John, 2024). Num momento posterior, em 2016, a Direção-Geral de Educação publicou um guia para a implementação de projetos de promoção da saúde mental e competências sociais e emocionais em contextos educativos, com diversas recomendações e sugestões baseadas em programas SEL (Carvalho et al., 2017). Ainda neste âmbito, a Fundação Calouste Gulbenkian iniciou em 2018 o movimento das Academias do Conhecimento, cujo principal objetivo passou pela identificação, apoio e disseminação de projetos de promoção de competências sociais e emocionais de crianças até aos 5 anos (Marchante & Coelho, 2021). Em suma, a implementação de programas de cariz comunitário de promoção de competências socioemocionais caracteriza uma medida pública de tentativa da diminuição dos fatores de risco e melhoria dos fatores de proteção, de forma a promover o conhecimento emocional das crianças e assim, uma melhor perceção da qualidade de vida. Torna-se, assim, possível afirmar que estamos perante o reconhecimento da importância da educação social e emocional das crianças e jovens em Portugal.

1.8.1) Características de Programas de Promoção de Competências Socioemocionais

As sessões são pré-definidas e, podem contar com o auxílio de materiais e manuais adequados às várias temáticas em estudo. A literatura menciona que os programas de promoção de competências socioemocionais são eficazes quando conduzidos por professores e, flexibilizados tendo em conta as características da turma e as necessidades identificadas pelos pais, professores e comunidade (Coelho et al., 2016). Além disso, alguns estudos apontam os benefícios da utilização de uma abordagem holística e sistémica, com articulação entre a família, a escola e a comunidade envolvente (Vestad & Tharaldsen, 2022). Cada programa apresenta as suas particularidades e faixas etárias de abrangência, desde o pré-escolar até ao ensino secundário e, em alguns casos, ensino superior (Weissberg et al., 2015). Os programas de promoção de competências socioemocionais apresentam diferentes durações, variando entre sessões bissemanais, semanais, quinzenais ou mensais (Durlak et al., 2011). Em programas de intervenção comunitária com crianças/adolescentes costuma ser utilizada uma abordagem ecológica, ou seja, a escola é vista como um todo, que integra os diversos contextos que as crianças frequentam no quotidiano, por exemplo, pais/família, escola, atividades extracurriculares, comunidade envolvente. Desta forma, torna-se mais fácil ativar os recursos individuais da criança e do ambiente envolvente (Alves & Cruz, 2016; Reid et al., 2024).

1.8.2) Resultados Obtidos em Programas de Promoção de Competências Socioemocionais

Existe uma multiplicidade de fatores que podem influenciar os resultados de programas deste género, entre eles, a idade, o ano de escolaridade e o género dos alunos ou o nível de estudos dos pais/cuidadores principais, entre outros (Matos et al., 2023). Segundo o estudo de Alves et al. (2006) e Alves e Cruz (2016), as competências de identificação e conhecimento emocional não apresentam diferenças significativas quanto ao género da criança. Contudo, Schultz et al. (2004) referem que crianças do género feminino apresentam níveis de competência mais elevados em diversas dimensões do conhecimento emocional. Uma investigação levada a cabo por Zych et al. (2018) corrobora estes resultados, tendo aferido que crianças do género feminino apresentam maior robustez de competências socioemocionais.

A implementação de programas de promoção de competências socioemocionais pode ser realizada em diversas idades, porém a literatura científica refere que o conhecimento das

emoções primárias tende a ser adquirido por volta dos três anos de idade na maioria das crianças (Martorell et al., 2020). Segundo Martorell et al. (2020), o período dos 6 aos 12 anos de idade é chamado de terceira infância, ou seja, é um período crítico de aprendizagem, marcado pelo aumento da capacidade de aprendizagem e modelagem das crianças. O que vem ao encontro da teoria de Gardner (1993), que defende a necessidade de implementação de programas de promoção de competências socioemocionais em crianças no início do período escolar (cerca de 5/6 anos de idade). Além disso, as aquisições cognitivas obtidas no início do período escolar permitem à criança uma melhor capacidade de conhecimento e regulação das emoções (Martorell et al., 2020). Desta forma, o início do período escolar consiste numa janela de oportunidades para a realização de diversas aquisições desenvolvimentais no domínio físico, emocional e cognitivo.

A intervenção realizada através da promoção de conhecimento emocional apresenta resultados promissores nos seguintes domínios: melhoria de competências de responsabilidade, promoção de empatia, comportamentos pró-sociais, criação de estratégias positivas de resolução de problemas, melhoria de aptidões cognitivo-sociais, capacidade de planeamento, partilha, solidariedade, autocontrolo, aumento de capacidades de tolerância à frustração, melhoria no controlo de impulsos, diminuição da ansiedade, identificação e reconhecimento emocional, conduzindo a um maior conhecimento e crescimento pessoal, predizendo assim uma melhoria da QVRS percebida pelos sujeitos (Matos et al., 2006; Soares, 2024). Desta forma, parece que a frequência deste tipo de programas promove a QVRS, caracterizada por ser a perceção do indivíduo sobre o seu bem-estar físico, emocional, mental, social e comportamental (Matos et al., 2006; John, 2024). Estas conclusões vão ao encontro do referido por John (2024) e Cavioni (2024), que as consequências da implementação de programas de promoção de conhecimentos socioemocionais vão além das inicialmente planeadas, apresentando melhorias no estilo de vida e na perceção de qualidade de vida.

No que respeita à análise da eficácia de programas SEL já implementados, alguns autores consideram a possibilidade de resultados bastante diversos conforme o foco e formato do programa dinamizado (Durlak et al., 2011). Estes autores ainda referem que os programas implementados nas escolas parecem ser mais eficazes quando incluem toda a comunidade escolar, através da educação não formal (ENF) e promoção da participação ativa dos estudantes, pessoal docente e não docente (Matos et al., 2022). Raimundo e Pinto (2016) trazem para debate a possibilidade da duração do programa de intervenção influenciar os

resultados do mesmo, relatando maior eficácia em programas de longa duração, acompanhados de sessões de follow-up nos meses seguintes ao seu término.

1.9) Emoaction: Emoção em Ação

Vários programas de promoção de competências socioemocionais têm sido implementados em Portugal, contudo, muitos desses programas não foram documentados em estudos sobre a sua eficácia com análise dos resultados tendo em conta o contexto em que são aplicados. Assim, existe uma carência de estudos que avaliem a adequação e eficácia da implementação deste tipo de programas no que diz respeito ao conhecimento emocional e à percepção da qualidade de vida das crianças nos contextos de aplicação específicos em que são aplicados. Neste sentido, este estudo propõe a avaliação da implementação do programa Emoaction-Emoção em Ação, num contexto específico onde foram identificadas necessidades relacionadas com o comportamento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Capítulo 2 - Objetivos

Tendo por base os conhecimentos científicos anteriormente referidos, torna-se relevante aprofundá-los e refletir sobre a sua aplicação prática. Assim este capítulo incide sobre a definição da questão de investigação, objetivos do estudo e hipóteses de investigação que norteiam o estudo.

Deste modo, a questão de investigação que guia este estudo é a seguinte: “Quais os resultados de um programa de intervenção de aprendizagem socioemocional em alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico numa cidade de Portugal?”.

Assim, o objetivo principal prende-se com o estudo dos resultados de um programa de promoção de competências socioemocionais em alunos do 1º CEB de uma cidade de Portugal. Ademais, apresenta os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar as diferenças nos resultados do conhecimento emocional, entre o momento pré-teste e pós-teste, da amostra em estudo.
2. Analisar as diferenças dos resultados da perceção da qualidade de vida, entre o momento pré-teste e pós-teste, da amostra em estudo.
3. Analisar os resultados do programa de intervenção Emoaction, em função do género;
4. Analisar os resultados do programa de intervenção Emoaction, em função do ano de escolaridade;
5. Analisar a correlação entre o conhecimento emocional e a perceção de qualidade de vida;
6. Analisar se o conhecimento emocional é preditor de perceção de qualidade de vida.

As hipóteses que serviram de base a esta investigação foram as seguintes:

H1: Alunos que frequentaram o Emoaction revelaram melhores resultados no conhecimento emocional, quando comparados com os seus resultados no momento inicial do programa de intervenção;

H2: Alunos que frequentaram o Emoaction revelaram melhores resultados na perceção da qualidade de vida, quando comparados com os seus resultados no momento inicial do programa de intervenção;

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

H3: Alunos do género feminino apresentam conhecimento emocional superior aos do género masculino;

H4: Alunos do 4º ano apresentam conhecimento emocional superior aos alunos do 3º ano;

H5: O nível de conhecimento emocional encontra-se positivamente correlacionado com a perceção de qualidade de vida;

H6: O conhecimento emocional é preditor da perceção de qualidade de vida.

Importa ainda referir, que as variáveis em estudo são o conhecimento emocional e a perceção de qualidade de vida, para além de variáveis sociodemográficas.

Capítulo 3 - Método

Optou-se por realizar um estudo quantitativo, com vista a estudar os resultados da implementação de um programa de promoção de competências socioemocionais, o Emoaction: Emoção em Ação. Segue-se a apresentação e caracterização do método de investigação utilizado, nomeadamente, os participantes e os respetivos critérios de elegibilidade. Além disso, são descritos os instrumentos de avaliação utilizados para a recolha de dados e respetivas características psicométricas. É ainda, apresentado o instrumento de intervenção, o Manual de Intervenção do 1º Ciclo – Emoção em Ação. Por fim, ainda nos métodos, são apresentados os procedimentos realizados ao longo da investigação.

3.1) Desenho do Estudo

O presente estudo apresenta uma metodologia quantitativa, utilizando dados recolhidos com três instrumentos de avaliação e um instrumento de intervenção. Importa ainda referir que estamos perante um estudo com um só grupo, onde são analisados os resultados da intervenção com o programa de promoção de competências socioemocionais Emoaction: Emoção em Ação, com pré e pós-teste, no início e fim do ano letivo 2023-2024.

3.2) Participantes

Os participantes neste estudo foram alunos que frequentavam o 3º e 4º ano do 1º CEB do Agrupamento de Escolas de Águeda e Agrupamento de Escolas de Águeda Sul, e que optaram pela escolha do Emoaction: Emoção em Ação como atividade de enriquecimento curricular. Foi possível perceber que no ano letivo 2023/2024 contou-se com a participação de 66 alunos, tendo a participação sido livre (amostragem voluntária). A inscrição nesta atividade de enriquecimento extracurricular é realizada pelos encarregados de educação, servindo como consentimento informado, que também é obtido junto das crianças no início do programa. Assim, podemos afirmar que estamos na presença de uma amostra recolhida por conveniência.

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

Importa referir que todos os alunos participantes (66 crianças) responderam aos instrumentos de avaliação nos dois momentos de recolha de dados (pré teste e pós teste). Metade dos alunos integravam o 3º ano de escolaridade (33 crianças) e a outra metade frequentava o 4º ano de escolaridade (33 crianças). De salientar que os participantes apresentam idades compreendidas entre os 8 anos e os 10 anos de idade.

De seguida, é apresentada a Tabela 1, onde podem ser consultados os dados sociodemográficos dos participantes.

Tabela 1

Caraterização da amostra em função dos dados sociodemográficos

		(N=66)	%
Género	Feminino	35	53%
	Masculino	31	47%
Ano escolaridade	3ºano	33	50%
	4º ano	33	50%

3.3) Critérios de Elegibilidade

Os participantes são alunos do 3º e 4º ano do 1º CEB de uma escola pertencente ao Agrupamento de Escolas de Águeda ou Agrupamento de Escolas de Águeda Sul, cujos encarregados de educação inscreveram na atividade de enriquecimento curricular Emoaction: Emoção em Ação, consentindo a participação dos seus educandos. As crianças foram também informadas no início do programa sobre o mesmo, tendo igualmente de concordar com a participação.

3.4) Instrumentos de Avaliação e de Intervenção

3.4.1) Instrumentos de Avaliação

De modo a avaliar as variáveis do estudo foram utilizados três instrumentos de avaliação: Questionário Sociodemográfico, Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional e *Kidscreen-10*. Serão descritos em seguida os instrumentos e as características dos instrumentos referidos. Os dois últimos instrumentos foram administrados num momento pré-teste (setembro de 2023) e num momento pós-teste (junho de 2024).

3.4.1.1) Questionário Sociodemográfico

Este questionário foi desenvolvido especificamente para o projeto Emoaction: Emoção em Ação, permitindo a recolha de dados sociodemográficos dos participantes - data de nascimento, género e ano de escolaridade que frequenta.

3.4.1.2) Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE)

A Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE) (Alves, 2006) consiste na adaptação portuguesa da Assessment of Children's Emotions Skills (ACES) (Schult et al., 2004). Pretende avaliar a capacidade de as crianças associarem corretamente diversos estímulos a cinco possíveis emoções: alegria, tristeza, medo, zanga e “normal”. Desta forma é possível avaliar a capacidade de reconhecimento de emoções. As primeiras quatro emoções são facilmente reconhecíveis, contudo a emoção “normal” é ambígua/neutra, não se referindo a nenhum estado emocional específico (Alves et al., 2006). A escala EACE é composta por 50 itens organizados nas seguintes três subescalas: Expressões Faciais (20 itens), Situações Emocionais (15 itens) e Comportamentos Emocionais (15 itens). Em suma a subescala das Expressões Faciais pretende analisar a capacidade de as crianças reconhecerem emoções através da visualização de 30 fotografias. A subescala das Situações Emocionais é constituída por 15 vinhetas onde são representadas situações que sugerem diferentes emoções. Por fim, a subescala dos Comportamentos Emocionais, é também constituída por 15 vinhetas, nas quais são descritos vários comportamentos. A cotação é realizada através da soma dos resultados corretamente identificados em cada escala (Alves et al., 2016). A pontuação máxima obtida na subescala Expressões Faciais é 20 respostas corretamente assinaladas. Já na subescala Situações Emocionais e Comportamentos Emocionais o número máximo de respostas corretamente assinaladas são 15. Para tal, existe

uma grelha com a resposta correta de cada item. É ainda possível obter a nota total da Perceção Emocional Correta (PEC), um indicador do conhecimento emocional de cada criança através da soma dos sucessos padronizados obtidos, nos itens relativos a alegria, tristeza, zanga e medo, ao longo das três subescalas (Alves et al., 2006). A escala EACE apresenta uma boa consistência interna com um alfa de *Cronbach* de .70 (Alves et al., 2006). O valor do alfa de *Cronbach* obtido neste estudo foi .72 em ambos os momentos de avaliação (pré-teste e pós-teste), o que representa uma consistência interna boa.

3.4.1.3) *Kidscreen-10*

O *Kidscreen* é um instrumento transcultural europeu que avalia a qualidade de vida relacionada com a saúde em crianças e adolescentes. A versão original do *Kidscreen* apresenta 52 itens, porém esta foi reduzida para duas versões mais breves, o *Kidscreen-27*, com 27 itens e o *Kidscreen-10*, que apresenta 10 itens (Gaspar e Gaspar, 2008). No Emoaction: Emoção em Ação foi aplicada a versão *Kidscreen-10*, resultando num valor global de Qualidade de Vida Relacionada com a Saúde (Osborn et al., 2022). A sua cotação é realizada através de uma escala de Likert de cinco pontos (1-Nada; 2-Pouco; 3-Moderadamente; 4-Muito; 5-Totalmente), com a especificidade de possuir dois itens invertidos (item 3 e 4) (Gaspar e Gaspar, 2008). A pontuação total é calculada através da soma dos itens, ou seja, a pontuação máxima obtida é 50. Maior pontuação corresponde a níveis superiores de satisfação (Gaspar e Gaspar, 2008). O *Kidscreen-10*, apresenta um alfa de *Cronbach* de .78, ou seja, uma boa consistência interna (Osborn et al., 2022). O valor do alfa de *Cronbach* obtido neste estudo foi .61 no momento do pré-teste e .77 no momento do pós-teste, respetivamente consistência interna aceitável e uma consistência interna boa.

3.4.2) Instrumento de Intervenção

O projeto de intervenção comunitária Emoaction: Emoção em Ação foi implementado por professores e psicólogos e encontra-se manualizado. Este programa assenta na teoria elaborada por Daniel Goleman, dos cinco pilares da Inteligência Emocional (Autoconhecimento, Autocontrolo/Gestão emocional, Motivação, Empatia e Competências sociais), também utilizados na ASE (Goleman, 1995). O Emoaction é composto por 30

sessões e encontra-se manualizado (Manual de Intervenção Emoaction, 2023). Importa referir que o Emoaction utiliza uma metodologia de educação não formal (ENF), tornando-se assim uma proposta educativa baseada nos valores humanos e sociais, com o objetivo de criar mudança pessoal e coletiva (Calado, 2014). Cada pilar da inteligência emocional apresenta um número de sessões específico para ser desenvolvido de um total de 30 sessões do Emoaction: Emoção em Ação. Todas as sessões encontram-se pormenorizadamente descritas no Manual de Intervenção do 1º Ciclo – Emoção em Ação, referindo a estrutura e temática de cada sessão, objetivos e propostas de possíveis competências a serem exploradas. As sessões são implementadas semanalmente, com uma duração de 60 minutos (Manual de Intervenção Emoaction, 2023).

Este é um projeto construído no âmbito da cooperação entre a Psientífica- Associação para a Promoção e Desenvolvimento Social e a Câmara Municipal de Águeda, que decorre desde o ano letivo 2016/2017. Surge das necessidades sentidas pelos Agrupamentos de Escolas de Águeda e Águeda Sul relacionadas com as necessidades identificadas de regulação do comportamento das crianças. Além disso, este projeto vai ao encontro das recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, que menciona que o contexto escolar deve promover o ensino de competências sociais e emocionais (OCDE, 2015) e cumpre as recomendações referidas pelo Ministério da Educação, que contempla as competências dos alunos do Século XXI., definidas em 2017, sobre o perfil desejável que um jovem deve apresentar no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória em Portugal (DGE, 2016).

3.5) Procedimentos

Inicialmente foi investigado o estado de arte de modo a realizar um enquadramento teórico inicial. O estudo recebeu o parecer favorável da Comissão de Ética da Universidade da Beira Interior, com o código nº CE-UBI-Pj-2025-019 (ver Anexo I). Os Agrupamentos de Escolas de Águeda e Águeda Sul disseminaram informações sobre a atividade extracurricular Emoaction: Emoção em Ação. Foi obtido o consentimento informado dos encarregados de educação através da inscrição nas AEC. Num primeiro momento, os profissionais do Emoaction: Emoção em Ação administraram o pré-teste aos alunos, em setembro de 2023. O Emoaction: Emoção em Ação foi facilitado aos alunos ao longo do ano letivo 2023-2024, por professores e psicólogos. No final da intervenção, em junho de 2024, foi administrado o pós-

teste aos mesmos alunos. A recolha de dados, em ambos os momentos, foi realizada em papel. Os dados recolhidos foram organizados numa base de dados e foi realizada análise estatística descritiva e inferencial de acordo com o interesse do estudo. Por fim, foi realizada a discussão dos resultados obtidos e a reflexão de limitações e implicações futuras do estudo.

3.6) Análise de Dados

Os dados foram analisados através do software IBM SPSS Statistical Package for the Social Sciences, versão 29. Foi realizada uma análise estatística descritiva com o objetivo de caracterizar os resultados obtidos pelos participantes nas variáveis em estudo, no que concerne às médias, desvios-padrão, valores máximos e mínimos. De forma a determinar a normalidade foram realizados os testes *Kolmogorov-Smirnov*, tendo como valores de referência de significância estatística o $p < .05$. De seguida, foi realizado teste de *Wilcoxon*, para amostras emparelhadas, com o objetivo de comparar os resultados obtidos nos dois momentos com as variáveis em estudo. Ademais, foi ainda realizado o teste U de *Mann-Whitney* para amostras independentes, de forma a comparar os resultados obtidos nas variáveis em estudo nos participantes de género feminino e do género masculino. Além disso, foi realizado outro teste de U de *Mann-Whitney* para amostras independentes, com o intuito de comparar os resultados obtidos nas variáveis em estudo nos alunos que frequentavam o 3º e o 4º ano de escolaridade. Posteriormente, tornou-se relevante realizar a correlação de *Spearman*, de modo a perceber a correlação das duas variáveis em estudo. Por fim, foi realizada uma regressão linear simples, com o intuito de analisar se o conhecimento emocional prediz a perceção da qualidade de vida.

Capítulo 4 - Resultados

4.1) Estatística Descritiva

De forma a caracterizar a amostra em estudo foram calculadas diversas medidas de estatística descritiva. Estas medidas podem ser consultadas na tabela 2.

Tabela 2

Estatística descritiva das variáveis em estudo

	M	DP	Mínimo	Máximo	Assimetria	Curtose	
Pré- teste	Expressões Faciais	13.50	1.27	10	16	-.33	.04
	Situações Emocionais	8.61	1.86	3	14	-.22	.99
	Comportamentos Emocionais	8.92	1.84	3	12	-1.21	1.51
	PEC	31.17	3.17	21	38	-.48	.49
	<i>Kidscreen10</i>	38.97	5.92	18	50	-.61	1.31
Pós- teste	Expressões Faciais	13.33	1.85	8	17	-.66	1.85
	Situações Emocionais	9.24	1.87	4	12	-.96	.96
	Comportamentos Emocionais	9.06	2.12	3	12	-.92	.28
	PEC	31.50	3.53	23	38	-.63	-.24
	<i>Kidscreen10</i>	38.98	7.56	18	50	-1.04	.63

No EACE, os alunos apresentaram valores mais elevados no segundo momento de avaliação nas subescalas Situações Emocionais, Comportamentos Emocionais e PEC. No *Kidscreen-10*, os alunos pontuaram de forma muito semelhante nos dois momentos de avaliação.

4.2) Estatística Inferencial

Com o intuito de analisar a normalidade da distribuição dos resultados foram realizados os testes *Kolmogorov-Smirnov* para todos os testes posteriormente realizados. Constatou-se que as variáveis não seguem uma distribuição normal pelo que, mesmo apresentando um tamanho amostral superior a 30 (66 alunos), optou-se por utilizar análises não paramétricas.

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

De forma a comparar as diferentes variáveis em estudo no momento de pré e pós teste, foi utilizado o teste de *Wilcoxon*. Podem-se observar os resultados na tabela 3.

Tabela 3

Comparação dos momentos pré e pós teste através do teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas

	Postos Médios			<i>p</i>
	Wilcoxon's <i>Z</i>	Pré-teste	Pós-teste	
EACE: Expressões Faciais	493	14	13	.442
EACE: Situações Emocionais	1099.50	9	9.50	.013*
EACE: Comportamentos Emocionais	630.50	9	9	.946
EACE: PEC	974	31.50	32	.358
<i>Kidscreen10</i>	876	39	39.50	.480

Nota: *p*: *p*-value; *: *p*<0.05

Como é possível verificar na tabela 3, a variável EACE: Situações Emocionais apresenta diferenças estatisticamente significativas (*p*<.05), observando-se melhores resultados de identificação emocional de situações emocionais depois da intervenção. A única variável que apresenta resultados menores no momento pós-teste, quando comparado com o momento pré-teste, ainda que não de forma significativa, foi a subescala EACE: Expressões Faciais.

De forma a comparar os participantes pertencentes ao género feminino e masculino, foi realizado o teste U de *Mann-Whitney* para amostras independentes de todas as variáveis em estudo. Os resultados podem ser consultados na tabela 4.

Tabela 4

Comparação dos alunos do género feminino e masculino através do teste U de Mann-Whitney para amostras independentes

	Postos Médios		U	<i>p</i>
	Feminino	Masculino		
Pré EACE: Expressões Faciais	14	14	524.50	.811
Pré EACE: Situações Emocionais	9	9	538	.953
Pré EACE: Comportamentos Emocionais	10	10	485	.450
Pré EACE: PEC	32	32	486.50	.469
Pré <i>Kidscreen10</i>	37	40	672	.096
Pós EACE: Expressões Faciais	13	13	541.50	.989
Pós EACE: Situações Emocionais	9	10	543.50	.990
Pós EACE: Comportamentos Emocionais	9	10	680	.072
Pós EACE: PEC	32	33	593	.513
Pós <i>Kidscreen10</i>	39	40	583	.602

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

Tal como demonstra a tabela 4, não existem variáveis que apresentem diferenças estatisticamente significativas ($p \geq .05$).

Com o objetivo de analisar a distribuição das diferentes variáveis em estudo nos alunos que frequentam o 3º e 4º ano de escolaridade, foi realizado o teste U de *Mann-Whitney* para amostras independentes de todas as variáveis em estudo. Os resultados podem ser consultados na tabela 5.

Tabela 5

Comparação dos alunos do 3º ano e 4º ano de escolaridade através do teste U de Mann-Whitney para amostras independentes

	Postos Médios		U	p
	3º ano	4º ano		
Pré EACE: Expressões Faciais	13	14	589	.555
Pré EACE: Situações Emocionais	9	9	509	.643
Pré EACE: Comportamentos Emocionais	9	10	655.50	.146
Pré EACE: PEC	31	32	595.50	.510
Pré Kidscreen10	38	41	622	.319
Pós EACE: Expressões Faciais	13	13	572.50	.713
Pós EACE: Situações Emocionais	9	10	502	.578
Pós EACE: Comportamentos Emocionais	10	9	460.50	.272
Pós EACE: PEC	32	32	492	.498
Pós Kidscreen10	40	39	493	.508

Como é possível verificar na tabela 5, não são apresentadas diferenças estatisticamente significativas ($p \geq .05$).

De forma a calcular a correlação das duas variáveis em estudo, conhecimento emocional e qualidade de vida, foi realizada uma correlação de *Spearman*, que pode ser consultada na tabela 6.

Tabela 6

Correlação de Spearman entre as variáveis em estudo

Variáveis	Pré Kidscreen10	Pós Kidscreen10
-----------	-----------------	-----------------

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

1. Pré EACE: Expressões Faciais	-0.100	
2. Pré EACE: Situações Emocionais	.228	
3. Pré EACE: Comportamentos Emocionais	.374 **	
4. Pré EACE: PEC	.311 *	
6. Pós EACE: Expressões Faciais		.000
7. Pós EACE: Situações Emocionais		.197
8. Pós EACE: Comportamentos Emocionais		.250 *
9. Pós EACE: PEC		.288 *

Nota: p: p-value; *: $p < 0.05$; p-value: **: $p < 0.01$

Tal como expectável foram encontradas várias correlações estatisticamente significativas ($p < .05$), baixas e positivas, entre o instrumento de avaliação EACE e o *Kidscreen10*, nomeadamente: entre o Pré EACE: Comportamentos Emocionais e o Pré *Kidscreen10* ($p = .374$); entre o Pré EACE: PEC e o Pré *Kidscreen10* ($p = .311$); entre o Pós EACE: Comportamentos Emocionais e o Pós *Kidscreen10* ($p = .250$); e entre o Pós EACE: PEC e Pós *Kidscreen10* ($p = .288$).

Mostrou-se relevante analisar se o conhecimento emocional é preditor de perceção de qualidade de vida. Apesar da normalidade não estar assegurada, de forma a estudar a predição anteriormente mencionada, e tendo em conta que o tamanho amostral é superior a 30, de acordo com o Teorema do Limite Central, optou-se por realizar uma regressão linear simples, que pode ser consultada na tabela 7.

Tabela 7

Regressão Linear Simples entre as variáveis em estudo

Variáveis	B	Erro	β	P
Constante	13.848	7.929		.086
Pós EACE	.766	.250	.358	.003*
R ²	.128			

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

Z 9.381

Nota: p: p-value; *: $p < 0.05$; **: $p < 0.01$

Desta forma, foi possível perceber que o conhecimento emocional é um preditor significativo da percepção de qualidade de vida [$F(1,64)=9.381$, $p=.003$]. Assim, a variância ao nível do conhecimento emocional explica 12.8% da variância da qualidade de vida. Importa referir que a equação correspondente a este modelo é a seguinte: $y= 13.848+0.766x$.

Capítulo 5 - Discussão

Após a realização da análise estatística e apresentação dos resultados da mesma, torna-se pertinente recordar o propósito deste estudo. O programa Emoaction: Emoção em Ação surge como uma proposta de colmatar a carência de estudos científicos de avaliação de eficácia e análise dos resultados provenientes da implementação deste tipo de programas em contextos específicos. Tendo assim em vista, como objetivo principal, o estudo dos resultados de um programa de promoção de competências socioemocionais numa amostra de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, em específico no contexto do concelho de Águeda.

No que diz respeito à caracterização da amostra, através da realização de estatística descritiva, foi possível observar que nos momentos de pré e pós teste os participantes apresentaram resultados positivos para todas as subescalas do EACE e para o *Kidscreen-10*.

No que respeita a estatística inferencial, realizada de acordo com as hipóteses inicialmente definidas, é importante refletir sobre os resultados obtidos relativamente a cada uma.

A hipótese 1 “Alunos que frequentaram o Emoaction revelaram melhores resultados no conhecimento emocional, quando comparados com os seus resultados no momento inicial do programa de intervenção” foi elaborada tendo por base a relevância comprovada por outros programas de promoção de competências socioemocionais e cognitivas, originando práticas educacionais positivas e saudáveis no contexto educativo (Webster-Stratton & Bywater, 2015; John, 2024). Assim, a hipótese 1 é aceite, tendo em conta que os resultados dos participantes no programa quando avaliados com recurso ao instrumento EACE (escala que avalia o conhecimento emocional), de uma forma geral, melhoraram do primeiro para o segundo momento de avaliação, sendo por isso resultados estatisticamente significativos. Contudo, verificou-se que a variável EACE: Expressões Faciais (relativa à subescala Expressões Faciais do instrumento EACE) apresentou resultados mais baixos no momento pós-teste, quando comparado com o momento pré-teste, ainda que não de forma significativa. Segundo Alves e Cruz (2016), as crianças tendem a apresentar maior nível de facilidade e resultados mais positivos nos itens relativos a esta subescala, pois não envolve a necessidade de possuir competências na área da descodificação da mensagem e conseqüente compreensão e expressão de uma resposta adequada. Tais competências são necessárias para a realizar correta das outras duas subescalas da EACE (subescala Situações Emocionais

e subescala Comportamentos Emocionais). No caso dos participantes deste estudo, alunos do concelho de Águeda, o resultado obtido foi contraditório com o esperado. Tal resultado, mesmo não sendo estatisticamente significativo, parece ser explicado pela maior dificuldade de os alunos realizarem um reconhecimento correto das emoções transmitidas em formato de fotografias (subescala Expressões faciais do instrumento de avaliação EACE). A subescala Expressões Emocionais aparenta ter uma multiplicidade de possíveis leituras e interpretações das imagens. As fotografias apresentadas nesta subescala são constituídas por uma rapariga e um rapaz com cerca de 12 anos, onde cada um representa 10 expressões faciais (alegria, tristeza, medo, zanga e normal). Isto é, apenas é apresentado um único recurso visual à criança, o que origina uma leitura idiossincrática da expressão facial representada. Além disso, as próprias autoras referem que o EACE é um instrumento adequado para a avaliação de conhecimento emocional, contudo recomendam a revisão e introdução de novos subtestes de forma a obter resultados mais consistentes (Alves & Cruz, 2016). As autoras referem ainda que pode ter sido difícil para os protagonistas das fotografias (uma rapariga e um rapaz com cerca de 12 anos) representar com clareza as emoções pretendidas (Alves & Cruz, 2016). O que contrasta com as outras duas escalas, Situações Emocionais e Comportamentos Emocionais, em que a criança pode interpretar a descrição da situação e/ou comportamento com recurso às suas experiências pessoais contextuais, não havendo lugar a recursos visuais. Por fim, os participantes frequentam escolas públicas portuguesas, onde o foco da aprendizagem ainda é maior nas competências relacionadas com raciocínio prático, abstrato e lógico, não havendo tanto investimento no desenvolvimento de competências sociais (Singh, 2022). Tal observação pode também ser uma possível explicação para a maior facilidade de identificação correta de emoções pelos participantes em momentos onde necessitavam de utilizar capacidades mais abstratas e lógicas, não sendo esta avaliada através da Escala das Expressões Emocionais.

No que diz respeito à hipótese 2, “Alunos que frequentaram o Emoaction revelaram melhores resultados na perceção da qualidade de vida, quando comparados com os seus resultados no momento inicial do programa de intervenção” não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas, tendo por isso, não sido aceite. Segundo Cavioni et al. (2024) e Vilaça et al. (2019), a perceção da QVRS apresenta como parâmetros a autoavaliação de cada sujeito em relação à sua saúde, física, psicológica, emocional, sentimento de segurança e expectativas pessoais e contextuais, que dependem de vários fatores, como por exemplo, o sentimento de pertença, o conhecimento emocional, rede de suporte social e os recursos disponíveis (Marchante & Coelho, 2021; Frisch, 2023). Ou seja,

sendo uma variável influenciada por múltiplos fatores torna-se difícil refletir de forma objetiva sobre os resultados obtidos, isolando-os do contexto onde ocorrem (Matos et al., 2023).

Sobre a influência do género das crianças no conhecimento emocional, a literatura científica refere que crianças do género feminino apresentam níveis de competência mais elevados em diversas dimensões do conhecimento emocional, do que as crianças do género masculino (Zych et al. 2018), tendo assim originado a hipótese 3 “Alunos do género feminino tendem a apresentar conhecimento emocional superior aos do género masculino”. Contudo esta hipótese não foi verificada no nosso estudo, pois não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas que a comprovem, indo de encontro a estudos como o de Alves et al. (2006) e Alves e Cruz (2016), que refere que as competências de identificação e conhecimento emocional não apresentam diferenças significativas quanto ao género da criança.

Segundo Martorell et al. (2020), o período da terceira infância (6 a 12 anos de escolaridade) caracteriza-se por ser o período crítico de aprendizagem, marcado por capacidades de aquisição e desenvolvimento de competências através da modelagem social, o que explica a população-alvo da maioria dos programas socioemocionais já implementados. Segundo Gardner (1993), o início do período escolar é um momento privilegiado para a implementação destes programas. Assim, surgiu o interesse de perceber se alunos mais velhos teriam mais competências em matéria de conhecimento emocional, dando origem à hipótese 4 “Alunos do 4º ano tendem a apresentar conhecimento emocional superior aos alunos do 3º ano”. Contudo, após a análise estatística esta hipótese não foi verificada, pois não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os participantes dos dois anos de escolaridade em estudo. Este resultado pode ser explicado pela reduzida diferença de idades (no máximo 12 meses de diferença) entre os alunos que frequentam o 3º e o 4º ano de escolaridade, pois não foram encontrados alunos retidos em nenhum momento.

A hipótese 5 “O nível de conhecimento emocional encontra-se positivamente correlacionado com a perceção de qualidade de vida” foi aceite, pois foram verificadas diferenças estatisticamente significativas. Desta forma, esta hipótese corrobora os estudos de Weissberg (2015) e Cavioni et al. (2024), onde referem que a ligação das competências socioemocionais e a qualidade de vida, em que os programas que objetivam o seu desenvolvimento promovem

a aquisição de responsabilidade, empatia, comportamentos pró-sociais, criação de estratégias positivas de resolução de problemas, competência cognitivas e de raciocínio, aumento de capacidades de tolerância à frustração, melhoria no controlo de impulsos, identificação e (re)conhecimento de emoções, qualidade de vida, entre outros (Leal e al., 2020; Soares, 2024). O que também é consonante com o que defendido pela DGS (2019), que defende que a frequência deste tipo de programas promove a QVRS, ou seja, a melhoria da perceção do indivíduo sobre o seu bem-estar físico, emocional, mental, social e comportamental (Matos et al., 2006; John, 2024), o que vai ao entro do proposto na hipótese 5.

Por fim, a hipótese 6 “O conhecimento emocional é preditor da perceção de qualidade de vida” foi aceite, após terem sido verificadas diferenças estatisticamente significativas. Assim, a variância ao nível do conhecimento emocional explica 12.8% da variância da qualidade de vida. Importa referir que em Ciências Sociais um valor de correlação de 12.8% apresenta-se como relevante, devendo ser tido em conta que o comportamento humano é influenciado por diversos fatores. O facto de a hipótese 6 ter sido aceite parece ser explicado pelo referido por Cavioni et al. (2024), que programas de promoção de conhecimento socioemocional tendem a apresentar resultados promissores na melhoria de competências de responsabilidade, promoção de empatia e comportamentos pró-sociais, criação de estratégias positivas de resolução de problemas, aumento de capacidades de tolerância à frustração, identificação e reconhecimento emocional. Assim, conduz a um maior conhecimento e crescimento pessoal, predizendo aumento da QVRS percebida pelos sujeitos (Matos et al., 2006; Leal et al., 2020; Soares, 2024).

Os resultados obtidos no nosso estudo vêm corroborar os benefícios da implementação de medidas de promoção de competências socioemocionais de crianças em contexto escolar. Desta forma, estes programas servem também o propósito inicial de mitigação de problemas comportamentais de alunos em contextos específicos, como os neste caso dos alunos do concelho de Águeda, motivo pelo qual este projeto foi criado e implementado. Percebeu-se que a melhoria do conhecimento emocional pode ter impacto na perceção da qualidade de vida, o que prevê a diminuição de comportamentos agressivos, desviantes e disruptivos (Cavioni et al., 2024).

5.1) Limitações

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

Neste momento, considera-se pertinente refletir sobre as limitações do presente estudo. A primeira limitação deste estudo relaciona-se com o tamanho da amostra, constituída por 66 alunos. Além disso esta amostra foi recolhida por conveniência, ou seja, apenas alunos que participaram no programa Emoaction: Emoção em Ação, no ano letivo 2023-2024, não sendo este número representativo da população de alunos portugueses do 1º CEB, não permitindo assim uma generalização dos resultados obtidos.

Foi ainda identificada outra limitação no que refere à não existência de um grupo de controlo, pois só desta forma seria possível realizar a comparação dos resultados obtidos pelos participantes sujeitos ao programa de intervenção Emoaction: Emoção em Ação, com os obtidos pelos participantes que não obtivessem a oportunidade de participar neste projeto, podendo atribuir as diferenças à participação nessa intervenção com mais segurança. As alterações registadas podem ter tido origem ou influência de outros fatores biopsicossociais não contemplados neste estudo, como por exemplo, diferenças individuais de cada criança, alterações na dinâmica ou estrutura familiar, mudanças contextuais ocorridas durante este período, entre outros aspetos.

Ao longo do estudo deparámo-nos com outra limitação, o uso exclusivo de instrumentos de autorrelato. Embora, estes estejam validados para a população em estudo, a triangulação com dados provenientes de professores e encarregados de educação poderia fornecer uma visão mais abrangente e robusta sobre os efeitos do programa Emoaction. Analisar dados qualitativos, como a opinião dos estudantes acerca do que sentiram e observaram ter melhorado com o programa, bem como, observações dos dinamizadores da intervenção, docentes dos alunos e pais também providenciaria um conhecimento mais aprofundado.

Por fim, outra limitação prende-se com o facto de estarmos perante um estudo que apenas se refere a um ano letivo (9 meses) de programa de intervenção Emoaction: Emoção em Ação, não permitindo a análise aprofundada dos efeitos do programa no decorrer de anos. Neste sentido, seria relevante implementar um futuro estudo com um seguimento mais prolongado, os resultados poderiam ser analisados ao longo de vários anos de implementação de programas, e assim, dar continuidade à avaliação do programa e melhorar aspetos que se demonstrem pertinentes para uma intervenção mais eficaz.

5.2) Direções Futuras

Os resultados obtidos reforçam a pertinência do desenvolvimento e promoção de competências socioemocionais junto de crianças, pois apresentam-se como um recurso de promoção de competências de gestão dos desafios inerentes a cada uma das etapas desenvolvimentais características da infância, corroborando a importância do investimento em programas de desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças (OCDE, 2015, DGE, 2016). Deste modo, são apresentadas algumas sugestões de futuro para o programa Emoaction: Emoção em Ação e, conseqüentemente aumento de resultados das competências socioemocionais e percepção de qualidade de vida.

Neste sentido, é proposta a criação de um grupo de controlo, ou seja, um grupo de alunos que não participem na intervenção, mas que preencham a EACE e o *Kidscreen-10* conjuntamente com os participantes em setembro e em junho (momento pré-teste e momento pós-teste), permitindo uma comparação mais fidedigna dos resultados da avaliação do programa. Desta forma, seria possível clarificar a atribuição de potenciais melhorias observadas nos resultados observados com a participação no programa, tanto no desenvolvimento de competências de conhecimento emocional como na percepção da qualidade de vida.

Outra sugestão de futuro encontra-se relacionada com a possibilidade de integração de sessões com os pais/família e os professores no programa Emoaction, indo ao encontro do defendido por Matos et al. (2022), sobre como a participação ativa dos estudantes, pessoal docente e não docente pode aumentar os níveis de promoção de competências socioemocionais. Assim como Cavioni et al. (2024) que apresenta o contexto educativo como um local potencializador de uma perspectiva integradora e holística da educação, promoção e prevenção de saúde e qualidade de vida. Com estas sugestões seria possível obter uma visão mais abrangente e holística dos efeitos do programa. Além disso, poderiam ser utilizadas escalas de avaliação para pais e professores, por exemplo: o SDQ - Questionário de Capacidades e de Dificuldades (Fleitlich et al., 2000), que apresenta uma versão para pais e outra para pais; a versão para pais do *Kidscreen* (Kidscreen, n.d.). Além disso, seria interessante aplicar metodologia mista, ou seja, combinar a aplicação de questionários quantitativos e qualitativos, por exemplo, com recurso a *focus group* com as crianças, professores e pais/encarregados de educação. Com a utilização de metodologia mista seria possível obter uma visão mais robusta e triangulada das informações recolhidas.

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

De referir, que um dos objetivos da equipa de investigação do Emoaction: Emoção em Ação consiste na implementação deste programa de forma contínua, todos os anos letivos, com o intuito de realizar revisões e ajustes ao mesmo, potencializando uma evolução e melhoria contínua. Desta forma, sugere-se o investimento em estudos longitudinais, que avaliem os efeitos do programa a longo prazo, com momentos de avaliação de follow-up.

Por fim, destaca-se a possibilidade e desejo de replicação do programa em outras escolas de diversas áreas geográficas de Portugal, potencializando o conhecimento emocional e a perceção de qualidade de vida de várias crianças. Além disso, com este estudo pretende-se disseminar os resultados na comunidade científica, contribuindo para o aumento de literacia sobre o tema e, incentivo a avaliações destes programas e consequente, adequação contínua dos mesmos. O aumento de literacia científica sobre programas de intervenção comunitária de promoção de competências socioemocionais em contexto escolar, parece ainda apresentar-se como uma forma de reforço de políticas públicas para a prevenção e promoção de saúde e educação (DGS, 2019).

Capítulo 6 – Conclusão

Como já referido, a intervenção comunitária através de programas de promoção de competências socioemocionais tem vindo a apresentar resultados positivos e promissores, entre eles, a promoção de competências de responsabilidade, empatia, comportamentos pró-sociais, criação de estratégias positivas de resolução de problemas, competências de planeamento, aumento das capacidades de tolerância à frustração e controlo de impulsos, identificação e reconhecimento emocional, traduzindo em crescimento pessoal e melhoria da perceção da qualidade de vida (Cavioni, 2024; Soares, 2024). No fundo, a implementação destes programas apresenta resultados promissores não apenas na saúde emocional dos indivíduos e nos relacionamentos sociais, como também na saúde física e bem-estar subjetivo (Matos et al., 2006; John, 2024).

Posto isto, este estudo reconhece os benefícios de intervenções comunitárias de promoção de competências socioemocionais junto de crianças, indo ao encontro da literatura científica da área. Desta forma, a implementação de programas como o Emoaction: Emoção em Ação, incentiva a promoção de fatores protetores e diminuição de fatores de risco associados às diversas fases desenvolvimentais das crianças e conseqüentemente, das famílias, contexto escolar e comunidade envolvente (Marraccin, 2021; Holt-Lunstad, 2022). Neste sentido, urge a necessidade de reforço de avaliações contínuas a estes programas, de forma a monitorizar os resultados e possibilitando alterações de acordo com as necessidades sentidas pelos facilitadores do mesmo.

Este estudo permitiu avaliar o programa Emoaction: Emoção em Ação, num contexto específico, o concelho de Águeda, abrindo a possibilidade de reflexão conjunta dos resultados e possíveis alterações a realizar na implementação durante as próximas edições. Além disso, este estudo contribuiu para o aumento do conhecimento científico na área, possibilitando a replicação do estudo a amostras mais abrangentes não só no município abrangido, mas noutros locais no país. Apesar das limitações sentidas e anteriormente apresentadas, conseguimos responder aos objetivos inicialmente propostos, contribuindo para a avaliação dos resultados quantitativos obtidos com o programa, demonstrando o seu potencial e a necessidade de continuar o seu estudo, com maior controlo metodologicamente e com estratégias de avaliação mistas, mais prolongadas no tempo e noutros contextos. Este estudo vem ainda salientar a importância e incentivar que os programas de promoção de competências socioemocionais a decorrer monitorizem os resultados obtidos, por forma a

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

perceber os efeitos nos contextos específicos em que ocorrem e ajustem continuamente os programas no benefício da promoção da saúde e qualidade de vida das crianças abrangidas. Este estudo vem também reforçar a necessidade do treino deste tipo de competências ser progressivamente mais generalizado a todas as crianças, com vista a que todos possam beneficiar dessa aprendizagem, como fator de proteção da sua saúde.

Referências Bibliográficas

- Alves, D., Cruz, O., Duarte, C., & Martins, R. (2006). Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE). *XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 1797–1812. <https://hdl.handle.net/10216/101998>
- Alves, D. & Cruz, O. (2016). Assessment of Children's Emotion's Skills: Uma Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional em crianças. In A. Pinto e R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal*, (83-106). Coisas de Ler. <https://hdl.handle.net/10216/87670>
- Alves, F. (2023). *Programa de Promoção de Competências Socioemocionais em Idade Pré-Escolar (Emogenius): Um Estudo Piloto*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/150680/2/632829.pdf>
- Anjo, R., & Duarte, N. (2019). O Cérebro Adolescente e o Processo Biológico Historicamente Condicionado: Contribuições Da Teoria Histórico-Cultural À Educação Escolar. *Atos de Pesquisa Em Educação*, 14(2s1), 622. <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n2s1p622-642>
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. Holt, Reinhart and Winston.
- Calado, P. (2014). O papel da educação não-formal na inclusão social: a experiência do Programa Escolhas. *Revista Interações*, 10(29). <https://doi.org/10.25755/int.3922>
- Carr, A. (2014). *Manual de psicologia clínica e do adolescente: uma abordagem contextual*. Psiquilibrios.
- Carvalho, J. S., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2017). Results of a Mindfulness-Based Social-Emotional Learning Program on Portuguese Elementary Students and Teachers: a Quasi-Experimental Study. *Mindfulness*, 8(2), 337–350. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0603-z>

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

- Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A., Pepe, A. (2021). Adolescents' mental health at school: The mediating role of life satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720628>
- Cavioni, V., Broli, L., & Grazzani, I. (2024). Bridging the SEL CASEL Framework with European educational policies and assessment approaches. *International Journal of Emotional Education*, 16(1), 6–25. <https://doi.org/10.56300/ULTX1565>
- Coelho, V., Sousa, V., Brás, P., & Marchante, M. (2014). Atitude Positiva: anos de desenvolvimento de competências socioemocionais no 1º, 2º e 3º ciclo. *Actas do XI Congresso Iberoamericano de Psicologia: 2º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses*, 1, 1192–1205.
- Coelho, V., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61–72. <https://doi.org/10.14417/ap.966>
- Collaborative for Academic, Social and Emotion Learning (CASEL). (2012). *CASEL Guide Effective Social and Emotional Learning Programs Preschool and Elementary School*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Collaborative for Academic, Social and Emotion Learning (CASEL). (2015). *CASEL Guide Effective Social and Emotional Learning Programs - Middle and High School Edition*. <https://www.peacemakerresources.org/uploads/5/5/9/1/55916565/casel-secondary-guide.pdf>
- Delfabbro, P., King, D. L., & Williams, J. (2021). The psychology of cryptocurrency trading: Risk and protective factors. *Journal of Behavioral Addictions*, 10(2), 201–207. <https://doi.org/10.1556/2006.2021.00037>
- Department for Education and Skills (DES). (2005). *Excellence and enjoyment: Social and emotional aspects of learning – Guidance*. <http://wsassets.s3.amazonaws.com/ws/nso/pdf/aa908cd0e53d838b70b373246bb38205.pdf>

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

Department for Education and Skills (DES). (2007). *Social and emotional aspects of learning for secondary schools*. Guidance booklet.

Direção-Geral da Educação (DGE). (2016). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

Direção Geral da Saúde (DGS). (2019). *Saúde Mental em Saúde Escolar: Manual Escolar para a Promoção de Aprendizagens Socioemocionais*. Direção Geral da Saúde (DGS). <http://hdl.handle.net/10400.26/31861>

Dubreucq, J., Haesebaert, F., Plasse, J., Dubreucq, M., Franck, N. (2022). A Systematic Review and Meta-analysis of Social Skills Training for Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(4), 1598–1609. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05058-w>

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Fleitlich, B., Cortazar, P. G. & Goodman, R. (2000). Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ). *Revista Infanto* (de Neuropsiquiatria da Infância e da Adolescência), 8, 44-50.

Fox, S., Levitt, P., Nelson, C. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the Development of brain architecture. *Child Development*, 81(1), 28-40. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x>

Frey, J. R., Elliott, S. N., & Kaiser, A. P. (2013). Social Skills Intervention Planning for Preschoolers: Using the SSiS-Rating Scales to Identify Target Behaviors Valued by Parents and Teachers. *Assessment for Effective Intervention*, 39(3), 182-192. <https://doi.org/10.1177/1534508413488415>

Frisch, M. (2023). *Quality-of-Life-Inventory*. In Maggino, F. (eds), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17299-1_2371

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books/Hachette Book Group.
- Gaspar, T. & Gaspar, M. (2008). *Qualidade de vida em crianças e adolescentes: versão portuguesa dos instrumentos Kidscreen*. Aventura Social. <https://aventurasocial.com/>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2011). *Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Objetiva.
- Goleman, D. (2012) *Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Objetiva.
- Graetz, B., Littlefield, L., Trinder, M., Dobia, M., Souter, M., Champion, C., ... Cummins, R. (2008). Kidsmatter: A population health model to support student mental health and well-being in primary schools. *International Journal of Mental Health Promotion*, 10(4), 13-20. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/14623730.2008.9721772>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474. Doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Hobson, R. (1993). *Autism and the development of mind*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Holt-Lunstad, J. (2022). Social Connection as a Public Health Issue: The Evidence and a Systemic Framework for Prioritizing the "Social" in Social Determinants of Health. *Annu Rev Public Health*, 43, 193-213. Doi: 10.1146/annurev-publhealth-052020-110732.
- Humphrey, N., Lendrum, A., Wigelsworth, M., & Kalambouka, A. (2009). Primary social and emotional aspects of learning (SEAL) small group interventions: A qualitative study of factors affecting implementation and the role of local authority support. *International Journal of Emotional Education*, 1 (2), 34-54. https://www.researchgate.net/publication/233095194_Implementation_of_primary_

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

Social_and_Emotional_Aspects_of_Learning_small_group_work_A_qualitative_study

Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. Appleton-Century-Crofts.

Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C., Schultz, D. (2008). Beyond Emotion Regulation: Emotion Utilization and Adaptive Functioning. *Child Dev Perspect.* 2(3):156-163. doi: 10.1111/j.1750-8606.2008.00058.x.

Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>

John, R. (2024). Nurturing Citizens of The Future: The Impact of Social and Emotional Learning from Early Childhood Within The Citizen School Framework. *Revista Foco*, 17(8), 01-20. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n8-143

Kautz, T., Heckman, J., Diris, R., Weel, B., Borghans, L. (2014). Fostering And Measuring Skills: Improving Cognitive And Non-Cognitive Skills To Promote Lifetime Success. *Nber Working Paper*. Doi: 10.3386/w20749

Kidscreen. (n.d.). KIDSCREEN - Health-Related Quality of Life Questionnaire for Children and Young People and their Parents. <https://www.kidscreen.org/english>

Kimber, B., Sandell, R., & Bramberg, S. (2008). Social and emotional training in Swedish schools for the promotion of mental health: An effectiveness study of 5 years of intervention. *Health Education Research*, 23, 931-940. Doi: 10.1093/her/cyn040

Leal, M., Melo-Silva, L., & Taveira, M. (2020). Edu-Car for life and career: evaluation of a program. *Estudos de Psicologia*, 37, <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e190016>

Liberman, R. (1972). A Guide to behavioral analysis and therapy. *Pergamon Press*, 4(2), 145–156. <https://archive.org/details/guidetobehaviora0000libe>

Lipnevich, A., Preckel, F., & Roberts, R. (2017). *Psychosocial skills and school systems in the 21st century: Theory, research, and practice*. Springer International Publishing

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

Lyle, S. (2013). The wrong approach to wellbeing? *School Leadership Today*, 5, 88-93.

Manual de intervenção Emoaction: Emoção em ação. (2023). Psientífica Associação para a Promoção e Desenvolvimento Social.

Marchante, M., & Coelho, V. (2021). O programa de aprendizagem socioemocional - atitude positiva 3º ciclo nas academias Gulbenkian do conhecimento. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2, 461–470. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v2.2097>

Marraccini, M., Griffin, D., O'Neill, J., Martinez, R., Chin, A., Toole, E., ... Naser, S. (2021). Fatores de risco e proteção escolar do suicídio: um modelo cultural de fatores de risco e proteção do suicídio nas escolas. *School Psychology Review*, 51 (3), 266–289. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1871305>

Martorell, G., Papalaia, D., Feldman, R. (2020). *O Mundo da Criança: da Infância à Adolescência.* AMGH Editora Ltda.

Matos, M., Simões, C., Tomé, G., Gaspar, T., Camacho, I., Diniz, J. & Equipa do Aventura Social (2006). A Saúde dos Adolescentes Portugueses – Hoje e em 8 anos – Relatório Preliminar do Estudo HBSC. *Center for Interdisciplinary Research in Health (CIIS) da Universidade Católica Portuguesa.* <https://ciencia.ucp.pt/en/publications/aventura-social-amp-sa%C3%BAde-a-sa%C3%BAde-dos-adolescentes-portugueses-re-2>

Matos, M. G., Gaspar, T., & Simões, C. (2012). Health-related quality of life in Portuguese children and adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 230–237. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000200004>

Matos, B., Militar, R., Francisco, R., Alemida, S. (2022). Qualidade De Vida E Bem-Estar De Jovens Adultos À Entrada Do Ensino Superior Militar. *Proelium*, VIII (10). https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/38927/1/Matos_et_al_2022_Proelium.pdf

Matos, M., Branquinho, C., Rodrigues, N. (2023). *Saúde Psicológica e Bem-estar - Observatório Escolar: Monitorização e Ação.* Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1357.html>

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). O que é inteligência emocional? In Salovey, P. & Sluyter, D. (Eds.), *Desenvolvimento emocional e inteligência emocional: Implicações educacionais*, 3–34. Livros básicos.
- Miyamoto, K., Huerta, M. & Kubacka, K. (2015). In P, Koji, C. Huerta e K. Kubacka. *Jornal Europeu de Educação*, 50, 147-159. <https://doi.org/10.1111/ejed.12118>
- National Institute for Health and Care Excellence (NIHCE). (2008). *Promoting children's social and emotional wellbeing in primary education*. Public health guidance.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2015). *Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais*. Fundación Santillana. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). <https://doi.org/10.1787/9789264249837-pt>.
- Osborn, T., Li, S., Saunders, R. et al. (2022.) University students' use of mental health services: a systematic review and meta-analysis. *Int J Ment Health Syst*, 16(57). <https://doi.org/10.1186/s13033-022-00569-0>
- Pereira, C., Soares, L., Alves, D., Cruz, O., Fernandez, M. (2014). Conhecer as emoções: a aplicação e avaliação de um programa de intervenção. *Psicobiologia e Psicologia Cognitiva - Estud. psicol. (Natal)*, 19 (2). • <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000200002>
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, M. (2013). Os efeitos de um programa de aprendizagem socioemocional em crianças do ensino fundamental: o papel das características dos alunos. *Psicologia nas Escolas*, 50 (2), 165–180. <https://doi.org/10.1002/pits.21667>
- Raimundo, R., & Marques-Pinto, A. (2016). “Devagar se vai ao Longe”: Síntese dos resultados relativos à eficácia e à qualidade da implementação de um programa de aprendizagem socioemocional no 1º ciclo. In A. Marques-Pinto, & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (321-346). Coisas de Ler.
- Reid, M., Webster-Stratton, C., Baydar, N. (2024). Halting the development of conduct problems in head start children: the effects of parent training. *Journal of Clinical*

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

Child and Adolescent Psychology, 33 (2), 279-291.
https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3302_10

Resende, D. (2020). *O Papel Das Competências Socioemocionais: Visão Multidisciplinar De Agentes Educativos*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade Católica Portuguesa do Porto]. Repositório Aberto da Universidade Católica do Porto.
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/32693/1/Diogo%20Manuel%20Passos%20Resende>.

Schultz, D., Izard, C. E., & Bear, G. G. (2004). Children's Emotion Processing: Relations to Emotionality and Aggression. *Development and Psychopathology*, 16, 371–387.
<https://doi.org/10.1017/S0954579404044566>

Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Azevedo, A. F., Homem, T. C., Guerra, J., Martins, V., Leitão, S., Pimentel, M., Almeida, M., & Moura-Ramos, M. (2016). Incredible Years parent training: What changes, for whom, how, for how long? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 93–104. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.04.004>

Singh, A., Prabhakar, R., & Kiran, J. S. (2022). Emotional Intelligence: A Literature Review of Its Concept, Models, And Measures. *Journal of Positive School Psychology*, 6(10), 2254–2275. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/13616/8820>

Soares, D. (2024). Estudo Exploratório sobre a Implementação de um Programa centrado na Promoção de Competências Socioemocionais em 1º Ciclo. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Aberto da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3330>

Trentacosta, C., & Izard, C. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77–88. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.77>

Unicef for every child. (2018). *Annual Report 2018 For every child, every right*. <https://www.unicef.org/reports/annual-report-2018>

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

- Unicef for every child (2024). *The state of the world's children 2024: The future of childhood in a changing world*. <https://www.unicef.org/reports/state-of-worlds-children/2024>
- Vestad, L., & Tharaldsen, K. B. (2022). Building Social and Emotional Competencies for Coping with Academic Stress among Students in Lower Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(5), 907–921. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1939145>
- Vilaça, T., Darlington, E., Velasco, M. J. M., Martinis, O., & Masson, J. (2019). *SHE SCHOOL MANUAL 2.0. A Methodological Guidebook to become a health promoting school*. Schools for Health in Europe Network Foundation (SHE). <https://hdl.handle.net/1822/71403>
- Webster-Stratton, C., & Bywater, T. (2015). Incredible partnerships: Parents and teachers working together to enhance outcomes for children through a multi-modal evidence based programme. *Journal of Children's Services*, 10, 202–217. <https://doi.org/10.1108/JCS-02-2015-0010>
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C., Gullotta, T. (2015). Social and emotional learning: Past, presente and future. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press.
- World Health Organization - WHO (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. <https://iris.who.int/handle/10665/349652>
- World Health Organization (WHO) (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>
- Yoder, N. (2014). Teaching the Whole Child Instructional Practices That Support SocialEmotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks. *Center on Great Teachers and Leaders at American Institutes for Research*, 1-44. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581718.pdf>
- Zins, J., & Elias, M. (2006). Aprendizagem social e emocional. In Bear, G. & Minke, K. (Eds.). *Necessidades das crianças III: Desenvolvimento, prevenção e intervenção*, 1–13. Associação Nacional de Psicólogos Escolares.

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em
alunos do 1º Ciclo

https://www.researchgate.net/publication/284593261_Social_and_emotional_learning

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V. J. (2018). Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q). *APA PsycTests*. <https://doi.org/10.1037/t73871-000>

Emoaction: Efeitos de um programa no conhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1º Ciclo

Anexos



Comissão de Ética
Universidade da Beira Interior

comissaodeetica@ubi.pt
Convento de Santo António
6201-001 Covilhã | Portugal

Parecer relativo ao processo n.º CE-UBI-Pj-2025-019-ID7116

Na sua reunião de 15 de abril de 2025, a Comissão de Ética apreciou a documentação submetida referente ao pedido de parecer do projeto “**Emoaction: Emoção em Ação - Estudo misto dos efeitos de um programa de promoção de competências socioemocionais**”, da proponente **Ana Carla Seabra Torres Pires**, a que atribuiu o código n.º CE-UBI-Pj-2025-019.

Na sua análise não identificou matéria que ofenda os princípios éticos e morais, pelo que esta Comissão de Ética emite um parecer **favorável** à realização do projeto, nos moldes descritos naquela documentação.

Covilhã e UBI

A Presidente da Comissão de Ética

Assinado por: **AMÉLIA MARIA MONTEIRO
FERNANDES NUNES**
Num. de Identificação: 81102417849
Data: 2025.05.16 09:10:09+01'00'



(Professora Doutora Amélia Maria Monteiro Fernandes Nunes)

(Professora Associada)

A CE-UBI e a UBI não se responsabilizam por danos ou outros atos ilícitos que possam vir a ser praticados no âmbito do estudo. As opiniões e conclusões contidas nos documentos resultantes desta investigação são da exclusiva responsabilidade dos autores do projeto.