



EDUCAÇÃO, LIBERDADE E DEMOCRACIA

Atas do XVII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação



SOCIEDADE PORTUGUESA

DE CIÊNCIAS

DA EDUCAÇÃO

Título:

Educação, Liberdade e Democracia. Atas do XVII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Organizadores:

Ana Luísa Costa,
Angélica Monteiro,
Carla Figueiredo,
Dalila Pinto Coelho,
Elsa Teixeira,
Helder Ferraz,
Isabel Menezes,
Joana Manarte,
João Caramelo,
Maria Figueiredo,
Marta Sampaio,
Norberto Ribeiro,
Paulo Marinho,
Pedro Ferreira,
Rita Tavares de Sousa,
Sofia Almeida Santos,
Teresa Dias,
Thiago Freires

Editor:

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Tratamento gráfico:

eventQualia

Suporte:

Eletrónico

Data da publicação:

30 de dezembro 2025

ISBN:

978-972-8614-15-1



Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde esteja identificado, está licenciado sob uma Licença Creative Commons.

A expressão escrita e conteúdo dos textos é da exclusiva responsabilidade do/as respetivo/as autore/as.



AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: RESULTADOS DE UM ESTUDO COM VINHETAS EM PORTUGAL

Ana Cristina Silva¹, Joana Gouveia², Patrícia Moreira³, Catarina Grande⁴, Joana Cadima⁵

¹ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (PORTUGAL),
anasilva.psi@outlook.com

² Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (PORTUGAL),
jmargaridar@gmail.com

³ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (PORTUGAL),
prmoreira@fpce.up.pt

⁴ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (PORTUGAL),
cgrande@fpce.up.pt

⁵ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (PORTUGAL),
jcadima@fpce.up.pt

Resumo

Introdução. Num mundo tão complexo, promover competências socioemocionais tornou-se imprescindível, como tal, é reconhecida a importância de promover e avaliar essas competências em contextos educativos desde o pré-escolar. Em Portugal, as políticas orientadoras da educação pré-escolar enfatizam a relevância dos educadores promoverem o desenvolvimento da compreensão emocional das crianças, além de encorajarem práticas que fomentem relações positivas e capacidade de resolução de problemas. No âmbito do Programa Escolas 2030 – numa abordagem bottom-up – foi conduzido um estudo exploratório para avaliar as competências socioemocionais de crianças em idade pré-escolar. Os objetivos deste estudo são avaliar a empatia e a resolução de problemas por meio de vinhetas, co-construídas com educadores e analisar as respostas das crianças.

Método. Em 2024, foram recrutadas 219 crianças (Idade= 5.25 anos DP= 0.6; 54% meninos) da educação pré-escolar de quatro distritos de Portugal. As vinhetas consistiam em cenários hipotéticos de situações escolares, que incitam à reflexão e tomada de perspectiva sobre questões socioemocionais. Foram colocadas três perguntas abertas para avaliar a compreensão da situação-estímulo, a identificação de emoções e as soluções propostas pela criança.

Resultados e Discussão. As respostas às vinhetas revelaram que as crianças, geralmente, descrevem as ações expostas nas situações ou identificam as causas. A maioria identifica emoções adequadas. As crianças propõem, principalmente, soluções prossociais como confortar ou ajudar e poucas oferecerem soluções verdadeiramente empáticas ou baseadas na negociação. Estes resultados sublinham a importância de adotar instrumentos que podem ser integrados nas práticas diárias para avaliar competências socioemocionais em crianças em idade pré-escolar.

Palavras-chave: competência socioemocionais; educação pré-escolar; vinhetas.

Abstract

Introduction. In an increasingly complex world, promoting socio-emotional skills has become essential. Internationally, fostering and assessing these skills in educational settings, including in early childhood education, has been widely recognized. In Portugal, early childhood education policies emphasize the importance of educators in promoting children's emotional understanding while encouraging practices that foster positive relationships and problem-solving abilities. As part of the Escolas 2030 Program—using a bottom-up approach—an exploratory study was conducted to assess the socio-emotional skills of preschool-aged children. The aims of this study are to evaluate children's empathy and problem-solving skills using vignettes co-constructed with educators and to analyze children's responses.

Method. In 2024, 219 children (Mage = 5.25 years, SD = 0.6; 54% boys) from preschool education in four districts of Portugal were recruited. The vignettes consisted of hypothetical scenarios depicting school situations designed to encourage reflection and perspective-taking on socio-emotional issues. Three open-ended questions were posed to assess the child's understanding of the stimulus situation, identification of emotions, and proposed solutions.

Results and Discussion. The responses to the vignettes showed that children generally describe the actions presented in the scenarios or identify their causes. Most children correctly identify emotions. They mainly propose prosocial solutions, such as comforting or helping, while fewer provide genuinely empathetic or negotiation-based solutions. These findings highlight the importance of adopting assessment tools that can be integrated into daily practices to evaluate socio-emotional skills in preschool-aged children.

Keywords: socioemotional skills; preschool education; vignettes.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Competências socioemocionais

A procura por uma definição de competência ou habilidade pelas diferentes disciplinas, incluindo a Psicologia, já decorre há muito tempo. Duarte e Araújo (2022) sintetizaram a evolução das perspetivas que fundamentam esses conceitos. Os autores sugerem que o conceito de competências socioemocionais, tal como é utilizado atualmente, pode ter origem nos trabalhos de Samuel Messick que passou a considerar, à luz da psicologia diferencial, o controlo e a regulação de atributos da personalidade, as motivações e as emoções como habilidades não cognitivas.

No entanto, definir competências socioemocionais é desafiador, dado que se trata de um construto complexo que engloba habilidades e competências de diferentes categorias, mas que se interligam, como por exemplo, a inteligência emocional e o desenvolvimento socioemocional. Assim, as competências socioemocionais podem ser compreendidas como o resultado do desempenho socioemocional e das suas habilidades intrínsecas. No fundo, estas competências permitem que os indivíduos mobilizem, integrem e coloquem em prática recursos, conhecimentos e habilidades sociais, emocionais e cognitivas aprendidas (Marin et al., 2017).

Com o avançar do tempo, algumas designações, teorias e modelos conceituais foram avançados (Duarte & Araújo, 2022). Entre as várias perspetivas, a que parece obter mais consenso é o modelo da aprendizagem socioemocional (Social and Emotional Learning - SEL) da Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).

1.1.1. Modelo de Aprendizagem Social e Emocional (SEL)

A CASEL define a SEL como o processo através do qual crianças, jovens e adultos adquirem e aplicam conhecimentos, competências e atitudes essenciais para desenvolver identidades saudáveis, gerir emoções, atingir objetivos, demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos e tomar decisões responsáveis e ponderadas. Segundo este modelo, existem cinco competências socioemocionais essenciais interligadas que apoiam a aprendizagem e o desenvolvimento: autoconhecimento (Self-awareness), autorregulação (Self-management), consciência social (Social awareness), relacionamento interpessoal (Relationship skills) e tomada de decisão (Responsible decision-making) (CASEL, n.d; Mahoney et al., 2020).

O autoconhecimento refere-se à capacidade de compreender as próprias emoções, pensamentos e valores, bem como a forma como estes influenciam o comportamento em diferentes contextos. Além disso, envolve o reconhecimento dos pontos fortes e limitações individuais. Por sua vez, a autorregulação é a capacidade de gerir eficazmente emoções, pensamentos e comportamentos em diversas situações, a aptidão para adiar a gratificação, controlar o stress e manter a motivação e a autonomia necessárias para alcançar objetivos. A consciência social traduz-se na capacidade de compreender diferentes perspetivas, interpretar normas sociais e demonstrar empatia, independentemente da origem, cultura ou contexto do outro. O relacionamento interpessoal está associado à capacidade de estabelecer e manter relações saudáveis e construtivas que implica comunicar de forma clara, praticar a escuta ativa, cooperar e trabalhar colaborativamente na resolução de problemas e na gestão de conflitos. Finalmente, a tomada de decisão responsável é a capacidade de fazer escolhas conscientes e ponderadas no âmbito das interações sociais, avaliando benefícios e consequências das próprias ações para o bem-estar do próprio e dos outros (CASEL, n.d; Greenberg et al., 2017).

No entanto, apesar de este ser um modelo conceitualmente completo, a aprendizagem socioemocional acompanha o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Como tal, para as crianças em idade pré-escolar os autores definem competências socioemocionais como um construto lato que traduz como a criança se sente e pensa sobre si própria e sobre os outros, a forma como experimenta, regula e expressa as suas emoções e como estabelece relações interpessoais próximas

e seguras com as pessoas do seu contexto familiar, escolar ou cultural (Darling-Churchill & Lippman, 2016; Kaur & Sharma, 2021; Yates et al., 2008).

1.2. Importância das competências socioemocionais

Na atualidade, dominar conteúdos acadêmicos e científicos não é suficiente para alcançar o sucesso pessoal e profissional, também as competências socioemocionais têm um papel fundamental no desenvolvimento integral de cada indivíduo. A Partnership for 21st Century Skills (2009) foi uma das organizações que demonstrou isto quando da publicação das competências e conhecimentos que se deveriam dominar para ter sucesso no trabalho e na vida do mundo atual. Entre as diversas competências enumeradas salientou o pensamento crítico, a resolução de problemas, a comunicação eficaz e o trabalho colaborativo.

Adicionalmente, tem-se verificado associações positivas entre as competências socioemocionais e os vários campos da vida das pessoas, como nos relacionamentos, bem-estar mental ou no desempenho acadêmico (CASEL, n.d; Durlak et al., 2011; Mahoney et al., 2020). Por norma, pessoas com mais aptidões socioemocionais tendem a desenvolver relacionamentos mais saudáveis, melhor ajustamento comportamental, possuir melhores níveis de saúde mental e bem-estar e obter melhores resultados acadêmicos (Cabello-Sanz & Muñoz-Parreño, 2023; Jones, McGarrah & Kahn, 2019; Veríssimo et al., 2022). Nas idades pré-escolares, as crianças capazes de se relacionar com os outros, com motivação para aprender, que se conseguem autorregular emocionalmente ou permitem ser reguladas pelos outros estarão mais aptas para aprender e alcançar sucesso na escola e na vida (Yates et al., 2008).

Assim, constata-se a importância da promoção destas competências nos vários contextos de desenvolvimento, como nas escolas, no seio familiar e até nas comunidades, ao longo de todas as fases da vida, assegurando uma preparação adequada não só para os desafios académicos, mas também para a vida em sociedade.

1.2.1. Competências socioemocionais e o contexto escolar

Nos últimos anos, vários autores de todo o mundo têm depositado atenção relativamente à relação entre as competências socioemocionais e o contexto escolar. Macías e Intriago (2024) na sua recente revisão sistemática concluíram que o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto educativo pode ter múltiplos benefícios nas relações interpessoais, na motivação, no pensamento crítico e no desenvolvimento de competências técnicas. Ademais, relações positivas entre competências socioemocionais, motivação para a aprendizagem e o sucesso escolar também foram reportadas (Chiappetta-Santana et al., 2022; Mira-Galvañ & Gilar-Corbi, 2020). Da mesma maneira, observou-se que competências socioemocionais, o ajuste escolar - medido através da auto percepção de competência escolar, da autorregulação escolar, da adaptação à instituição e da ansiedade escolar - e o desempenho académico estão altamente interligados (Mella et al., 2021).

Consequentemente, tanto a nível internacional como em Portugal, diversos programas para a promoção de competências socioemocionais têm sido implementados em contextos escolares. Esses programas abrangem diferentes públicos, incluindo crianças e jovens (Chiappetta-Santana et al., 2022; Macías & Intriago, 2024; Mira-Galvañ & Gilar-Corbi, 2020; Raimundo, 2012), a educação pré-escolar (Adrego, 2023; Hosokawa et al., 2023; Murano, Sawyer & Lipnevich, 2020; Näslund-Hadley et al., 2024) e até os próprios professores (Franco, 2019). Isso ocorre porque o desenvolvimento dessas competências é influenciado por múltiplos fatores, incluindo aspetos institucionais, a dinâmica de ensino e características pessoais dos alunos (Chiappetta-Santana et al., 2022; Macías & Intriago, 2024).

Além da investigação portuguesa, as políticas governamentais também procuram promover competências socioemocionais ao longo do percurso académico dos alunos desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. As orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) enfatizam a importância do desenvolvimento pessoal e social das crianças, reforçando que a compreensão emocional no processo de aprendizagem promove bem-estar e vontade de interagir com os outros e com o mundo e, como tal, solicitam aos educadores de infância que fomentem a autonomia, a cooperação, a empatia, a autorregulação emocional e a capacidade de resolução de problemas (Direção-Geral da Educação, 2016), e o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Direção-Geral da Educação, 2017) define as competências essenciais que os alunos devem potenciar, como o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas e o relacionamento interpessoal. Além das políticas educativas também foram criados manuais de apoio (Direção-Geral de Saúde, 2016) e programas de intervenção (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2020).

1.3. Avaliar competências socioemocionais

Tal como com a definição de competências socioemocionais, também a sua avaliação é desafiante, dada a diversidade conceptual e a conseqüente grande variabilidade de instrumentos (Darling-Churcill & Lippman, 2016; Marin et al., 2017). No entanto, para uma avaliação mais completa e compreensiva é importante a recolha de informações com mais do que um informante e com mais do que um método, as denominadas avaliações multi-método e multi-informantes (Engler et al., 2020), ainda mais recomendadas quando se trata de avaliações com crianças (Yates et al., 2008).

Para avaliar competências socioemocionais existem diversos métodos e ferramentas de avaliação, como é exemplo o autorrelato, a observação ou as tarefas comportamentais, aplicadas não só a crianças, como também aos adultos (Boon-Falleur et al., 2022; Yates et al., 2008). Em Portugal, tem-se assistido à tradução e adaptação para o nosso contexto de alguns instrumentos como a Social-Emotional Expertise Scale (Santos, et al., 2022.)

A avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem socioemocional é um aspeto fundamental pois fornece um perfil holístico de quem está a ser avaliado, sejam crianças ou adultos. De um modo geral, estes instrumentos têm vários objetivos, como identificar necessidades específicas, monitorizar programas de intervenção ou planificar planos individualizados (Yates et al., 2008). Nas crianças em idade pré-escolar, a avaliação das competências socioemocionais representa uma ajuda para determinar o seu funcionamento e compreender as suas necessidades, permite orientar e planear os currículos escolares, os planos individuais e até as intervenções de cariz clínico (Darling-Churchill & Lippman, 2016; Yates et al., 2008), mas também permite identificar e apoiar o desenvolvimentos destas competências num momento em que o seu cérebro e as suas capacidades de desenvolvimento são mais maleáveis (Bulotsky-Shearer et al., 2022).

1.4. Objetivos do estudo

Partindo do pressuposto da importância da avaliação e promoção das competências socioemocionais, tal como vimos anteriormente, foi conduzido um estudo exploratório para avaliar as competências socioemocionais em crianças de idade pré-escolar. O principal objetivo deste estudo foi avaliar a empatia e a resolução de problemas das crianças por meio de vinhetas co-construídas com educadores de infância. Posteriormente, analisaram-se as respostas das crianças às situações apresentadas.

2. MÉTODO

Este estudo é um estudo exploratório que se inseriu no Programa Escolas2030. O Escolas2030 é um programa de investigação-ação, que está presente em vários países do globo, entre os quais Portugal. Este programa tem como objetivo apoiar professores e educadores na implementação de medidas que potenciem a aprendizagem dando ênfase às competências holísticas. Tendo por base este objetivo, o Escolas2030 segue uma abordagem bottom-up onde o papel e as experiências dos professores e educadores são centrais para o desenvolvimento e aplicação de instrumentos e ferramentas de apoio, abordagem essa que também se encontra como base deste estudo. Em Portugal, este programa encontra-se a trabalhar em três coortes, nomeadamente, 5, 10 e 15 anos e em temáticas como a literacia e as competências socioemocionais, contudo, este estudo incide apenas sobre os dados recolhidos sobre competências socioemocionais com as crianças em idade pré-escolar.

2.1. Amostra

A amostra deste estudo é uma amostra por conveniência não probabilística, isto é, os participantes são selecionados tendo como critério a facilidade e disponibilidade de acesso, uma vez que os dados foram recolhidos com as crianças que já se encontravam no Programa Escolas2030.

Neste estudo participaram 219 crianças que frequentavam a educação pré-escolar pública em Portugal. A criança mais nova tinha 3 anos e a mais velha 7 anos de idade, sendo a média das idades de 5.25 anos (DP=0.59). Das 219 crianças, 53.4% eram meninos, 91.3% não usufruíam de qualquer medida de suporte à aprendizagem e 89% eram nascidos em Portugal. Além de Portugal, participaram crianças nascidas em outros 10 países dos diferentes continentes como, Brasil, Angola, Irão, Rússia ou Estados Unidos da América.

No total, estiveram envolvidas crianças de 11 agrupamentos de escolas de quatro distritos de Portugal do norte e centro do país. Precisamente, participaram 19 jardins de infância com grupos em

média com 21.05 crianças (DP=2.32), sendo que a turma mais pequena tinha 14 e a maior 25 crianças. Quanto aos educadores, todas eram do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 31 e os 64 anos (M=51.41; DP=8.94) e com uma média com 27.66 anos de experiência (DP=10.48) sendo o intervalo de tempo entre os 2 e os 48 anos de experiência.

2.2. Procedimento

2.2.1. Procedimento de recolha

A amostra foi recrutada através do Programa Escolas2030. Num primeiro momento, contactaram-se os educadores participantes desse programa que, por sua vez, deram conhecimento do estudo aos pais dos seus alunos e, posteriormente, fizeram-lhes chegar os devidos consentimentos informados que autorizavam a participação dos filhos. Este estudo teve aprovação pela Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Ref.^a2025-01-01b).

Entre fevereiro e maio de 2024 cinco assistentes de investigação dirigiram-se aos jardins de infância, que foram contactados anteriormente, e recolheram os dados apenas com as crianças que tinham autorização e consentimento informado assinado pelos pais à data da recolha. Em cada grupo eram recolhidos dados, no máximo, junto de dez crianças e quando existiam mais autorizações, as crianças eram selecionadas através de um processo de aleatorização. Identificadas as crianças a participar, o educador preenchia um pequeno questionário sociodemográfico, e o assistente de investigação dava início à recolha dos dados. O momento de recolha era presencial, individual e em formato de entrevista, que foi gravada e, posteriormente, transcrita para análise das respostas das crianças. O tempo de entrevista não era contado, uma vez que o instrumento utilizado requer reflexão e elaboração por parte da criança e as gravações eram identificadas com códigos de forma a manter o anonimato das respostas.

2.2.2. Procedimento de análise

Ao nível da análise das respostas alguns cuidados foram tidos em conta, nomeadamente, procedeu-se à cotação das respostas em dois momentos, um primeiro investigador cotou todas as respostas e, posteriormente, um segundo investigador cotou 60% dessas respostas para percebermos o acordo inter-cotadores, através do Kappa de Cohen, que variou entre 0.42, moderado, e 0.86, quase perfeito (Landis & Koch, 1977). Todas as respostas eram cotadas em categorias com diferentes graus de complexidade que foram definidos e delineados tendo por base esquemas desenvolvimentais de aprendizagem socioemocional.

Os esquemas desenvolvimentais de aprendizagem socioemocional indicam que consoante o desenvolvimento das pessoas, a interpretação e a forma de agir (respostas perante um estímulo) vai-se tornando mais elaborada e, conseqüentemente, mais complexa. Da mesma forma, ao nível da identificação das emoções, tendemos a passar da identificação de emoções primárias, como o medo ou a felicidade, para a identificação de emoções secundárias, como a preocupação ou a frustração (Bulotsky-Shearer, et al, 2022). A análise da interpretação da situação, da identificação de emoções e das soluções que as crianças oferecem fundamenta-se em evidências científicas que indicam que a tomada de decisão das crianças, perante situações desafiadoras, resulta de um processo contínuo de interação entre a descodificação e interpretação de pistas sociais e o processamento emocional (Lemerise & Arsenio, 2000).

As categorias de resposta eram variáveis consoante a questão, exceto no caso da identificação de emoções, que permaneceu constante tanto na empatia quanto na resolução de problemas. Além disso, em todas as perguntas estão presentes duas categorias recorrentes: “Não responde/Recusa” e “Não se enquadra”. A primeira indica a ausência de resposta, dado que não era imposto uma resposta e, como tal, as crianças tinham liberdade para não responder. A segunda categoria, “Não se enquadra”, abrange respostas que não abordam diretamente a questão, seja por serem completamente irrelevantes ou por poderem ser reutilizadas em outras questões. Esta última categoria foi introduzida para auxiliar os investigadores no processo de inserção de dados em bases de dados sem perda de informações, contudo, não constitui uma categoria de análise central para os resultados apresentados.

Após a codificação de todas as respostas, com recurso ao programa estatístico IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versão 27 procedeu-se à análise de frequências de todas as categorias para, desta forma, percebermos qual o padrão de resposta das crianças perante determinada situação.

2.3. Instrumentos de medida

Os instrumentos utilizados tinham sido previamente co-construídos com os educadores, através de ciclos que incluíam grupos de discussão e pilotagem dos mesmos. De entre vários instrumentos criados, surgiram as vinhetas, um método considerado apelativo para as crianças e de fácil administração para os adultos.

As vinhetas são pequenas histórias hipotéticas e ilustradas de situações escolares que incitam à reflexão e tomada de perspectiva sobre questões socioemocionais através de questões abertas. As situações retratadas são situações comuns e familiares às crianças, que podem acontecer em qualquer contexto escolar e, por sua vez, as ilustrações não induzem emoções para que não haja interferência na interpretação da situação e na resposta da criança, tal como podemos na Figura 1.

Para a atual avaliação utilizaram-se duas vinhetas, uma para avaliar a empatia (ilustração da esquerda na Fig.1) e outra para a resolução de problemas (ilustração da direita na Fig.1).



Figura 1 – Ilustrações das vinhetas utilizadas no estudo. Ilustrações: Rita Galante

A situação hipotética apresentada à criança na vinheta da empatia mencionava “Imagina que vês o Martim num canto do recreio, sozinho e a olhar para o chão.”, na vinheta da resolução de problemas, a situação apresentada era “É hora de tempo livre e cada menino está a brincar num cantinho da sala. O Nuno e alguns colegas estavam a brincar com os legos. De repente, chega a Leonor que tira os legos”. Após a apresentação da situação e da ilustração à criança, eram colocadas três questões abertas, “o que achas que aconteceu antes?”, “o que as personagens estão a sentir?” e, por fim, “o que farias nesta situação?”. Estas questões permitem perceber como as crianças interpretam a situação apresentada, que emoções identificam e sabem nomear e quais as soluções que oferecem para resolver o problema.

Além das vinhetas foi também utilizado um questionário sociodemográfico composto por duas secções, uma relativa a informações sobre os alunos e a outra sobre os seus educadores. Na parte dos alunos era pedido que fosse identificado o agrupamento e a escola que o aluno frequenta, a idade, data de nascimento, sexo e o país onde nasceu, nos casos em que as crianças não eram nascidas em Portugal era, ainda, questionado há quanto tempo vivia em Portugal. Por fim, a última questão era relativa ao benefício, ou não, de medidas de suporte à aprendizagem (Decreto-lei nº54/2018). Na secção dos educadores, além das questões sobre a identificação do agrupamento, sexo e idade eram questionados sobre os anos de experiência, as habilitações académicas, quantas crianças tinham nas suas turmas e quais as idades mínimas e máximas dessas crianças.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Empatia

3.1.1. Interpretação da situação

Uma interpretação é considerada adequada quando mostra compreensão dos possíveis antecedentes ou causas subjacentes à origem do problema. Contudo, uma interpretação é ainda

mais eficaz se integrar as emoções das personagens uma vez que demonstra consideração pelo outro, refletindo assim a base para comportamentos empáticos. Desta forma, as possíveis respostas nesta componente poderiam ser uma mera descrição das ações da personagem, a identificação de causas ou antecedentes para o problema ou, indo além do reconhecimento das causas, a integração de emoções da personagem nas mesmas.

Assim, quando questionados sobre o que achavam que teria acontecido antes, 49% das crianças identifica uma causa ou antecedente para o problema, como por exemplo “ele estava a jogar à bola e a seguir caiu”, 31% já consegue fazer uma integração de emoções na causa, como “chateou-se com outro menino” ou “alguém meteu ele triste” enquanto 11% das crianças refere apenas meras descrições daquilo que vê na ilustração, tal como, “está sentado”.

3.1.2. Identificação de emoções

A identificação de emoções permite não só compreensão do outro, como facilita o processo de interpretação dos seus estados mentais, assim, as crianças poderão identificar emoções primárias ou básicas, que são aquelas que requererem a consciência do próprio (ex.: alegria, tristeza, medo ou raiva), mas também, emoções secundárias ou sociais, que demonstram reconhecimento do estado mental do outro (ex.: pena, vergonha, culpa, desprezo, inveja, preocupação, entre outras...). Para avaliar esta componente as respostas poderiam incidir na identificação de simples estados físicos, na identificação de emoções primárias/básicas ou na identificação de emoções secundárias/sociais.

Ao nível da identificação de emoções na empatia, eram colocadas às crianças duas questões, uma sobre a personagem e outra sobre a própria criança. Portanto, quando questionadas sobre o que o Martim (a personagem) poderia estar a sentir, 80% das crianças nomeou emoções básicas – “triste” ou “zangado” -, 15% apenas referiu estados físicos como “está com dores”, 1% das crianças mencionou emoções secundárias, a exemplo “ele está a sentir-se assustado” e nenhuma criança conseguiu reconhecer a presença de emoções ambivalentes.

Por sua vez, quando a pergunta incidiu sobre o que a criança sentiria ao ver o Martim, o padrão de respostas foi semelhante, 47% identificou emoções básicas, 16% refere estados físicos – “sentia-me mal” - e 8% mencionou emoções secundárias como a pena e a preocupação.

3.1.3. Soluções

Uma solução é considerada empática quando integra e considera não apenas os sentimentos, mas também o estado mental do outro no processo de resolução (por exemplo, perguntar sobre como se sente, dialogar e compreender como o outro preferiria resolver o problema). Em contrapartida, ao procurar resolver o problema sem ouvir o outro ou ao agir em prol deste, mas sem atender às suas particularidades ou preferências, trata-se de uma solução meramente simpática. Ainda menos adequadas, do ponto de vista do desenvolvimento humano, são as soluções que carecem de atenção ou sensibilidade em relação ao outro.

Nesta componente, as respostas das crianças poderiam ser categorizadas em soluções agressivas, soluções que ignoram a situação, soluções que requerem o auxílio de um adulto, soluções que são reproduções de regras sociais apreendidas, soluções simpáticas e, as compreensivas no todo, as soluções empáticas. Verificamos que 63% das crianças solucionavam o problema através de soluções simpáticas, como “ia brincar com ele” ou “ia dar a mão e carinho”; 9% referem soluções empáticas como ir ter com o Martim e perguntar o que aconteceu; 4% recorriam ao auxílio de um adulto para solucionar o problema; 3% mencionam regras sociais, nomeadamente, o pedir desculpa e 1% das crianças adotam soluções que ignoram a situação ou oferecem soluções agressivas.

3.2. Resolução de problemas

3.2.1. Interpretação da situação

Na resolução de problemas, a interpretação do problema permite a deteção de pistas sobre o comportamento do outro tornando mais fácil a inferência de causas ou intenções das personagens. Relativamente à questão “o que achas que aconteceu antes?”, as respostas das crianças poderiam ser catalogadas como descrição das ações; referência a regras sociais, ou seja, além de descreverem o que aconteceu na história fazem referência a regras apreendidas anteriormente e que se enquadraram na situação; identificação de causas plausíveis ou atribuição de intenções às personagens.

Aqui observamos que 33% das crianças repetem a situação que ouviram, 11% conseguem compreender comportamentos e estados mentais e, assim, atribuir intenções às personagens como ser egoísta e não emprestar os brinquedos, 10% das crianças identificam possíveis causas para o

problema e apenas 3% faz referência a expressões ou regras consideradas socialmente aceites (ex. “ela foi mal-educada”).

3.2.2. *Identificação de emoções*

A identificação de emoções na resolução de problemas seguiu a mesma organização da empatia e, por sua vez, o mesmo padrão de respostas.

Quando questionadas sobre o que o Nuno e o colega poderiam estar a sentir, 77% das crianças identificou emoções básicas, 13% estados físicos e 1% emoções secundárias como a irritação. Da mesma forma, na pergunta sobre o que a Leonor estaria a sentir, 63% das crianças identifica emoções básicas, 20% refere estados físicos e 3% nomeia emoções secundárias como por exemplo a frustração.

3.2.3. *Soluções*

Para a análise das soluções na resolução de um problema, foi considerado se havia ponderação de diferentes perspetivas, além da valorização do diálogo e da negociação, isto é, se as crianças compreendiam a coexistência de diferentes ideias e posições, sejam elas contraditórias ou compatíveis, e se exploravam diversas alternativas de resposta. As respostas podiam refletir sensibilidade às necessidades e interesses do outro, como por exemplo a partilha e a inclusão do outro na solução. No entanto, uma resposta mais sofisticada envolve a participação ativa de todos os intervenientes, ou seja, não apenas a integração do outro na solução final, mas dialogar e negociar com ele a possível solução.

Para avaliar esta componente perguntamos às crianças o que fariam nesta situação e as suas respostas poderiam categorizar-se como soluções agressivas, soluções de evitamento, soluções que recorrem à ajuda de um adulto, soluções baseadas em regras sociais, soluções que mostram consideração pelo outro e as soluções com base no diálogo e negociação. Observamos que 27% das crianças optam por soluções que demonstram consideração e sensibilidade pelas necessidades e vontades do outro, nomeadamente, dividiam ou partilhavam os legos; 16% referem que recorriam à professora para solucionar o problema; 14% das crianças solucionam o problema fazendo referência a regras sociais apreendidas como “dizia que não podia fazer isso”; 13% das respostas são soluções agressivas, precisamente, bater no colega; 6% tentava evitar o problema não fazendo nada ou indo procurar outra brincadeira e, por fim, apenas 5% das crianças mencionam que utilizariam o diálogo e a negociação, por exemplo, “Resolvia o problema, conversava,” ou “la falar com a Leonor.”

4. CONCLUSÃO

A aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional é um elemento fundamental no desenvolvimento integral do ser humano uma vez que permite ao indivíduo mobilizar, integrar e colocar em prática recursos, conhecimentos e habilidades sociais, emocionais e cognitivas essenciais para desenvolver identidades saudáveis, gerir emoções, atingir objetivos, demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos e tomar decisões responsáveis e ponderadas (CASEL, n.d; Greenberg et al., 2017; Mahoney et al., 2020; Marin et al., 2017). Por outro lado, está altamente documentado como crianças e adultos com vastas competências socioemocionais apresentam não só melhores indicadores de bem-estar e saúde mental, como também melhores resultados e desempenho em vários campos das suas vidas (Cabello-Sanz & Muñoz-Parreño, 2023; Durlak et al., 2011; Jones, McGarrah & Kahn, 2019; Macías & Intriago, 2024; Veríssimo et al., 2022; Yates et al., 2008). Consequentemente, têm sido inúmeros os programas de intervenção e capacitação de competências socioemocionais, mesmo em idade pré-escolar (Adrego, 2023; Hosokawa et al., 2023; Murano, Sawyer & Lipnevich, 2020; Näslund-Hadley et al., 2024) uma vez que foi igualmente reportada a importância da promoção destas competências ao longo da vida e nos vários contextos de socialização e desenvolvimento.

Neste sentido, este estudo teve como objetivo avaliar as competências socioemocionais em crianças em idade pré-escolar. Especificamente, avaliou-se a empatia e resolução de problemas indo ao encontro do que é preconizado pelas OCEPE (Direção-Geral da Educação, 2016) em Portugal. Para esta avaliação foram utilizadas vinhetas, um método de avaliação co-construído com educadores. As vinhetas permitem, além de dar voz às crianças tornando-as agentes ativos das suas avaliações, compreender a sua interpretação das situações. Este é um método simples e fácil de usar, podendo ser adaptado às necessidades do educador, como por exemplo, na forma de administração ou do conteúdo da situação. Por outro lado, possibilita, ao mesmo tempo, avaliar e promover as competências socioemocionais uma vez que pode ser um ponto de partida para discussões de

aprendizagem. No entanto, e apesar de ser um método resultante do trabalho entre investigadores e educadores em exercício, tal como demonstrado anteriormente, a aplicação de avaliações multi-método e multi-informantes é mais relevante para uma avaliação mais completa e compreensiva (Engler et al., 2020), ainda mais quando se trata de avaliações com crianças, pois aumenta a sua precisão (Yates et al., 2008).

Resumidamente, analisando os resultados à luz do modelo de interpretação e processamento socioemocional (Lemerisse & Arsenio, 2000), percebemos que, de um modo geral, as crianças em idade pré-escolar recorrem mais frequentemente ao uso da descrição das ações e da atribuição de causas como forma de interpretação das situações, identificam e nomeiam principalmente emoções básicas e, adotam, na maioria das vezes, soluções prossociais, como por exemplo, brincar ou ajudar ou soluções que consideram todas as personagens como dividir ou partilhar. Estes resultados, tendo por base o grau de complexidade das categorias criadas para análise, não são os mais complexos, no entanto, respeitam aquilo que os quadros desenvolvimentais conceituais apontam. Segundo Bulotsky-Shearer e colaboradores (2022) é esperado que crianças em idade pré-escolar sejam capazes de reconhecer e compreender emoções básicas, como a felicidade ou a tristeza, e de se envolver em interações com pares através de brincadeiras, mas ainda com 6 anos também serão capazes de se envolver em interações de ajuda.

Por outro lado, estes achados enfatizam a importância dos programas educativos de promoção e desenvolvimento de competências socioemocionais desde cedo, de forma a aumentar a capacidade das crianças em reconhecer e expressar diferentes emoções ou adotar estratégias de resolução de problemas mais complexas. Enquanto educadores ou cuidadores, devemos demonstrar às crianças, mesmo com idades menores, a importância de considerar as necessidades do outro, de o escutar e envolvê-lo na procura de uma solução, incentivando o uso do diálogo e da negociação na procura de alternativas.

Em suma, a avaliação e o desenvolvimento das competências socioemocionais em crianças pré-escolares são fundamentais para o seu bem-estar e sucesso futuro, justificando a necessidade de estratégias educativas que integrem essas habilidades de forma sistemática e contínua.

REFERÊNCIAS

- Adrego, F. A. (2023). Programa de promoção de competências socioemocionais em idade pré-escolar (Emogenius): um estudo piloto [Tese de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/150680>
- Boon-Falleur, M., Bouguen, A., Charpentier, A., Algan, Y., Huillery, E., & Chevallier, C. (2022). Simple questionnaires outperform behavioral tasks to measure socio-emotional skills in students. *Scientific Reports*, 12. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-04046-5>
- Bulotsky-Shearer, R. J., Alamos, P., Futterer, J., & Bailey, J. (2023). A developmental framework for SEL assessment: Context, culture, and equity. In J. Burrus, S. H. Rikoon, & M. W. Brennehan (Eds.), *Assessing competencies for social and emotional learning: Conceptualization, development, and applications* (pp. 28–42). Routledge.
- Cabello-Sanz, S., & Muñoz-Parreño, J. A. (2023). Design, implementation, and evaluation of the “Universo Emocionante” emotional educational Program through the Service-Learning methodology. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(32), 95-105. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.8754>
- Carvalho, J. S., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2017). Results of a mindfulnessbased social-emotional learning program on portuguese elementary students and teachers: a quasi-experimental study. *Mindfulness*, 8, 337–350. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0603-z>
- Chiappetta-Santana, L. H. B., Jesuino, A. D. S. A., & Lima-Costa, A. R. (2022). Learning Motivation, Socioemotional Skills and School Achievement in Elementary School Students. *Paidéia*, 32, Artigo e3232. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3232>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (n.d). *Fundamentals of SEL*. CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1–7. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002>
- Direção-Geral da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

- Direção-Geral da Educação. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Direção-Geral de Saúde. (2016). Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.
- Duarte, P. M., & Araújo, U. F. (2022). As competências e habilidades socioemocionais: Origens, conceitos, nomenclaturas e perspectivas teóricas. *Eccos - Revista Científica*, 63. <https://doi.org/10.5585/eccos.n63.23287>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Student's Social and Emotional Learning: A Meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Engler, J. R., Alfonso, V. C., White, J. M., & Roy, C. D. (2023). Assessing Social-Emotional Abilities of Preschool-Aged Children Within a Social-Emotional Learning Framework. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 5(1). <https://doi.org/10.58948/2834-8257.1047>
- Franco, M. J. (2019). Avaliação dos efeitos de um programa de promoção de competências socioemocionais com recurso a práticas de mindfulness para professores de 1º ciclo [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da UL. <http://hdl.handle.net/10451/41509>
- Greenberg, M.T, Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The future of children*, 27(1), 13-31.
- Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K., & Mitani, A. (2023). Evaluating the effectiveness of a social and emotional learning program among preschool children in Japan: an experimental cohort study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17(93). <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00643-6>
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019) Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129-143. DOI:10.1080/00461520.2019.1625776
- Kaur, J., & Sharma, A. (2021). Conceptual ECCE happiness framework for preschools: To introduce importance of happiness to promote social and emotional competence in preschool children. *SAGE Open*, 11(3), Artigo 21582440211031873. <https://doi.org/10.1177/21582440211031873>
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*, 71(1), 107-118.
- Macías, G. A., & Intriago, J. V. (2024). Evidencia de estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y el ajuste escolar. *Revista innova educación*, 6(3), 61-79. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.03.004>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2020). Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Success for All Preschool to High School Students. *American Psychologist*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000701>
- Marin, A. H., Silva, C. T., Andrade, E. I. D., Bernardes J., & Fava, D. C. (2017). Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 92-103. DOI: 10.5935/1808-5687.20170014
- Mella, N., Pansu, P., Batruch, A., Bressan, M., Bressoux, P., Brown, G., Butera, F., Cherbonnier, A., Vives, E., & Desrichard, O. (2021). Socio-emotional competencies and school performance in adolescence: what role for school adjustment. *Frontiers in Psychology*, 12, Artigo 640661. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.640661>
- Mira-Galvañ, M-J., & Gilar-Corbi, R. (2020). Design, implementation and evaluation of an emotional education program: Effects on academic performance. *Frontiers in Psychology*, 11, Artigo 1100. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01100

- Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A Meta-Analytic Review of Preschool Social and Emotional Learning Interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227-263. <https://doi.org/10.3102/0034654320914743>
- Näslund-Hadley, E., Mateo-Berganza, M., Santos, H., Cabra, M., & Vélez, L. (2023). Socioemotional Learning in Early Childhood Education: Experimental Evidence from the Think Equal Program's Implementation in Colombia. *Early Childhood Education Journal*, 52, 1135–1148. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01503-w>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2020). SER CAPAZ: Programa de promoção de competências socioemocionais. Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). P21 framework definitions. ERIC: Education Resources Information Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>
- Raimundo, R. (2012). “Devagar se vai ao longe”: avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências socioemocionais em crianças [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/8001>
- Santos, A. B., Cunha, M., Novo, M., Massano-Cardoso, I., & Galhardo, A. (2022). Validação da versão portuguesa da Social-Emotional Expertise Scale. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.31211/rpics.2022.8.1.245>
- Veríssimo, L., Castro, I., Costa, M., Dias, P. & Miranda, F. (2022) Socioemotional Skills Program with a Group of Socioeconomically Disadvantaged Young Adolescents: Impacts on Self-Concept and Emotional and Behavioral Problems. *Children*, 9(5), Artigo 680. <https://doi.org/10.3390/children9050680>
- Yates, T., Ostrosky, M. M., Cheatham, G. A., Fetting, A., Shaffer, L., & Santos, R. M. (2008). Research synthesis on screening and assessing social–emotional competence. Retrieved from Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning http://csefel.vanderbilt.edu/documents/rs_screening_assessment.pdf