



“O Mundo dos Intergaláticos”

Rita Alexandra Rosa Antunes

Tese orientada por

Maryse Guedes, William James Center for Research, ISPA-Instituto Universitário,

Portugal

Joana Alexandre, ISCTE-IUL, Portugal

Tese submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutoramento em
Psicologia do Desenvolvimento

2021

2021

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Psicologia do Desenvolvimento, realizada sob a orientação de Maryse Guedes, William James Center for Research, ISPA-Instituto Universitário, Portugal e Joana Alexandre, ISCTE-IUL, Portugal; apresentada no ISPA - Instituto Universitário no ano de 2021

Para o Francisco e a Laurinha,
Para o Jorge,
Para o José e para a Laura.

E para todas as crianças que participaram neste programa,
Aos seus pais e professores.

Agradecimentos

Agradeço a todas as crianças, pais, professores que participaram neste programa e neste estudo.

Agradeço a todos os dinamizadores do programa que, desde o início, tanto interesse revelaram por aprender mais sobre ele.

À Professora Maryse, que sempre considerei uma inspiração como investigadora, e que tive o privilégio de ter como orientadora que foi, sem dúvida alguma, determinante especialmente nestes últimos dois anos de trabalho árduo. Cada partilha foi, além de uma aprendizagem, um incentivo enorme para que nunca parasse.

À Professora Joana Alexandre pelo incentivo e motivação, desde o início. Pela alegria e entusiasmo revelados em cada partilha desde o início da construção deste programa e projeto de investigação.

À Professora Manuela Veríssimo por toda a inspiração, pela tranquilidade transmitida ao longo de todo o processo e, principalmente, por ter acreditado sempre, mesmo nos momentos em que eu própria duvidei.

À Professora Isabel Leal que, desde sempre me incentivou a avançar para o Doutoramento.

À Professora Ana Serrão Neto, coordenadora do Centro da Criança e do Adolescente do Hospital CUF Descobertas, onde exerço funções que sempre me incentivou a progredir na carreira académica e apoiou incondicionalmente em alguns dos momentos-chave deste Doutoramento.

À minha amiga e colega, Inês Pessoa e Costa, com quem partilho tantos momentos pessoais e profissionais, obrigada pelo apoio e carinho constantes.

À minha família, em especial aos meus filhos, ao meu marido e aos meus pais, pelas palavras e não palavras de incentivo ao longo dos últimos quatro anos ... Obrigado por terem estado sempre, quando e onde eu não estava!

Palavras-chave

competências socioemocionais; problemas internalizantes e externalizantes; programa de promoção de competências e prevenção universal; infância média

Key words

socioemotional skills; externalizing and internalizing problems; promotion and universal prevention program; middle childhood

Categorias de Classificação da tese

2800 Developmental Psychology

2840 Psychosocial Development & Personality

RESUMO

A perspetiva organizacional e hierárquica de desenvolvimento socioemocional (Sroufe, 2005; Sroufe et al., 2005) e a investigação longitudinal (e.g., Bornstein et al., 2010; Jones et al., 2015; Trentacosta & Fine, 2010) reconhecem a importância das competências socioemocionais desenvolvidas na infância para a adaptação futura. As potencialidades da intervenção na infância média (Lucas & Soares, 2013) e a necessidade de programas de prevenção universais de menor duração conduziram ao desenvolvimento d'*O Mundo dos Intergalácticos*.

Esta dissertação teve como objetivos: (1) avaliar as perceções dos psicólogos portugueses acerca da aceitabilidade d'*O Mundo dos Intergalácticos* (estudo empírico 1); e (2) avaliar os benefícios da participação n'*O Mundo dos Intergalácticos* ao nível da redução dos problemas emocionais e comportamentais e da promoção de competências socioemocionais, na perspetiva de pais, professores e crianças (estudos empíricos 2 e 3).

O estudo empírico 1 envolveu 19 psicólogos que foram distribuídos em quatro grupos focais. A análise temática dedutiva conduzida por dois investigadores independentes revelou que os psicólogos portugueses percecionaram as dinâmicas, conteúdos e materiais como aceitáveis, sugerindo apenas modificações menores no sentido de: (1) maximizar a generalização de competências, (2) acompanhar os progressos das crianças ao longo do tempo, e (3) atender às especificidades desenvolvimentais e às barreiras práticas ao envolvimento de pais e professores durante a implementação do programa de intervenção.

No estudo empírico 2, participaram 11 professores de 171 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos que preencheram o *Teacher's Report Form*, antes e após os seus alunos participarem no novo programa de intervenção. Participaram ainda 43 mães de crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos que completaram o *Child Behavior Checklist*, em momentos de avaliação análogos aos dos professores. Os resultados mostraram que os professores percecionaram uma redução de magnitude pequena ao nível da psicopatologia geral, dos problemas de internalização e outros problemas (sociais e de atenção) e uma melhoria de magnitude pequena ao nível do rendimento escolar e da felicidade das crianças do pré para o pós-teste. Por sua vez, as mães percecionaram uma redução ao nível da psicopatologia geral e dos problemas externalizantes do pré para o pós-teste.

O estudo empírico 3 incluiu 95 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, que preencheram a *Escala de Depressão, Ansiedade e Stresse para Crianças* e a escala *Para mim é fácil*. Os resultados mostraram que a participação no programa é percecionada como benéfica para a redução da sintomatologia psicopatológica e para a promoção das competências socioemocionais globais pelas crianças mais novas (8-9 anos) e mais velhas (10-12 anos) de ambos os sexos.

Os resultados preliminares d'*O Mundo dos Intergalácticos* são promissores, quer no que se refere à sua aceitabilidade pelos profissionais que trabalham com o público-alvo, quer no que se refere aos seus benefícios, na perspetiva de diferentes informantes.

ABSTRACT

The organizational and hierarchical perspective of socioemotional development (Sroufe, 2005; Sroufe et al., 2005) and longitudinal research (e.g., Bornstein et al., 2010; Jones et al., 2015; Trentacosta & Fine, 2010) recognize the importance of the socioemotional skills developed during childhood for future adaptation. The potentialities of intervention during middle childhood (Lucas & Soares, 2013) and the need for universal prevention programs of shorter duration led to the development of *O Mundo dos Intergalácticos*.

This dissertation aimed to: (1) evaluate the perceptions of Portuguese psychologists about the acceptability of *O Mundo dos Intergalácticos* (empirical study 1); and (2) assess the benefits of participation in *O Mundo dos Intergalácticos* in terms of reducing emotional and behavioral problems and promoting socioemotional skills, according to the perspectives of parents, teachers and children (empirical studies 2 and 3).

Empirical study 1 involved 19 psychologists, who were distributed into four focus groups. Deductive thematic analysis conducted by two independent researchers revealed that Portuguese psychologists perceived the dynamics, contents and materials as acceptable, suggesting only minor modifications to: (1) maximize the generalization of skills, (2) monitor children's progress over time, and (3) address developmental specificities and practical barriers to parents' and teachers' involvement during the implementation of the intervention program.

In empirical study 2, participants were 11 teachers of 171 children aged between 8 and 12 who completed the *Teacher's Report Form*, before and after their students participated in the new intervention program. Forty-three mothers of children aged between 8 and 11 years who completed the *Child Behavior Checklist* also participated in the study, in similar assessment times when compared with teachers. The results showed that the teachers perceived a decrease of small magnitude in general psychopathology, internalizing problems and other problems (social and attention) and an improvement of small magnitude in school performance and levels of happiness of children from pre to the post-test. Conversely, mothers perceived a decrease in general psychopathology and externalizing problems from pre to post-test.

Empirical study 3 included 95 children aged 8-12 years, who completed the *Depression, Anxiety and Stress Scale for Children* and the *Para Mim é Fácil* Scale. The results showed that participation in the program is perceived as beneficial in decreasing psychopathological symptoms and promoting global socioemotional skills by younger (8-9 years) and older (10-12 years) children of both sexes.

The preliminary results of *O Mundo dos Intergalácticos* are promising, concerning not only its acceptability by professionals working with the target audience, but also its benefits, from the perspective of different informants.

Índice

<i>Agradecimentos</i>	<i>III</i>
<i>Palavras-chave</i>	<i>IV</i>
<i>Key words</i>	<i>IV</i>
<i>Categorias de Classificação da tese</i>	<i>IV</i>
<i>RESUMO</i>	<i>V</i>
<i>ABSTRACT</i>	<i>VI</i>
<i>Índice</i>	<i>VII</i>
<i>Lista de tabelas</i>	<i>X</i>

<i>Capítulo I - Enquadramento teórico</i>	<i>1</i>
<i>Desenvolvimento socioemocional na infância e adaptação futura</i>	<i>2</i>
<i>Programas de promoção e prevenção universais baseados no modelo de aprendizagem socioemocional (SEL)</i>	<i>5</i>
<i>Programas universais baseados no modelo SEL avaliados para crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos</i>	<i>8</i>
<i>O Mundo dos Intergalácticos</i>	<i>12</i>
<i>Objetivos e estrutura da dissertação</i>	<i>13</i>
<i>Referências</i>	<i>16</i>
<i>Capítulo II - Estudo empírico</i>	<i>24</i>
<i>Perceções de aceitabilidade dos psicólogos sobre um novo programa de aprendizagem socioemocional</i>	<i>24</i>
<i>Resumo</i>	<i>25</i>
Perceções de aceitabilidade dos psicólogos sobre um novo programa de aprendizagem socioemocional	26
<i>Método</i>	<i>28</i>
Participantes	28
Instrumentos	29
Procedimentos	29
Intervenção	30
Análise de dados	32
<i>Resultados</i>	<i>32</i>
Estrutura do Programa	33

Intervenientes	34
Dinâmicas e Conteúdos das Sessões	35
Materiais	36
Discussão	37
Referências	40
Capítulo III - Estudo empírico	44
Benefícios de um novo programa de aprendizagem socioemocional na redução de comportamentos internalizantes e externalizantes na perspetiva de mães e professores	44
Resumo	45
Benefícios de um novo programa de aprendizagem socioemocional na redução de comportamentos internalizantes e externalizantes na perspetiva de mães e professores	46
O modelo Achenbach System of Empirically Based Assessment	48
Diferenças nos problemas internalizantes, externalizantes e outros problemas e no funcionamento adaptativo, em função do sexo e da faixa etária	48
Avaliação da efetividade das intervenções baseadas no modelo SEL	50
O Presente Estudo	53
Método	54
Participantes	54
Procedimentos	55
Instrumentos	56
Intervenção	59
Análise de Dados	60
Resultados	60
Perceções dos professores acerca dos problemas de comportamento das crianças no pré-teste e no pós-teste em função do sexo da criança	60
Perceções dos professores em relação ao funcionamento adaptativo das crianças do pré-teste para o pós-teste, em função do sexo da criança	63
Perceções dos professores acerca dos problemas de comportamento das crianças no pré-teste e no pós-teste, em função da faixa etária da criança (8-9 anos vs. 10-12 anos)	65
Perceções dos professores em relação ao funcionamento adaptativo das crianças do pré-teste para o pós-teste, em função da faixa etária da criança (8-9 anos vs. 10-12 anos)	67
Perceções das mães em relação aos problemas de comportamento no pré e no pós-teste	69
Perceções das mães em relação ao funcionamento adaptativo no pré e no pós-teste	71
Discussão	73
Referências	75

Capítulo IV - Estudo empírico	80
<i>Benefícios de um novo programa de aprendizagem socioemocional na redução da sintomatologia psicopatológica e na promoção das competências socioemocionais globais, na perspectiva das crianças</i>	80
Resumo	81
Benefícios de um novo programa de aprendizagem socioemocional na redução da sintomatologia psicopatológica e na promoção das competências socioemocionais globais, na perspectiva das crianças	82
Sintomas de problemas emocionais e competências sociais nas crianças e jovens em função do sexo e da faixa etária	82
Avaliação dos resultados dos programas de SEL no pré-teste, pós-teste e follow-up, considerando os autorrelatos de crianças sobre problemas emocionais e competências socioemocionais	84
O Presente Estudo	86
Método	87
Participantes	87
Procedimentos	88
Programa de intervenção	89
Instrumentos	90
Análise de dados	91
Resultados	92
Percepções das crianças acerca da depressão e do stress no pré-teste, no pós-teste e follow-up	92
Percepções das crianças acerca da depressão e do stress no pré-teste, no pós-teste e no follow-up, em função da faixa etária	94
Percepções das crianças acerca das competências socioemocionais no pré-teste, no pós-teste e no follow-up, em função do sexo	96
Percepções das crianças acerca das competências socioemocionais no pré-teste, no pós-teste e no follow-up, em função da faixa etária	96
Discussão	96
Referências	100
Capítulo V - Discussão geral	105
Referências	116

Lista de tabelas

Capítulo I - Enquadramento teórico

Tabela 1 Principais Programas Universais baseados no modelo SEL	9
--	---

Capítulo II - Estudo empírico

Perceções de aceitabilidade dos psicólogos sobre um novo programa de aprendizagem socioemocional

Tabela 1 Características Sociodemográficas da Amostra e de Cada Grupo Focal	29
--	----

Tabela 2 Conteúdos, Intervenientes e Dinâmicas das Sessões do Programa Multimodal “O Mundo dos Intergalácticos”	31
--	----

Tabela 3 Frequência e Extensão dos Temas e Subtemas Relacionados com as Perceções de Aceitabilidade em Relação à Estrutura, Dinâmicas e Conteúdos, Intervenientes e Materiais do Programa “O Mundo dos Intergalácticos”	31
--	----

Capítulo III - Estudo empírico

Benefícios de um novo programa de aprendizagem socioemocional na redução de comportamentos internalizantes e externalizantes na perspetiva de mães e professores

Tabela 1 Comparação das Perceções dos Professores acerca do Total de Problemas, dos Problemas de Internalização, Problemas de Externalização e Outros Problemas no Pré-Teste e no Pós-Teste, em Função do Sexo da Criança.	62
---	----

Tabela 2 Comparação das Perceções dos Professores acerca do Rendimento Escolar, Trabalho Escolar, Bom Comportamento, Aprendizagem e Felicidade do pré para o pós-teste, em função do sexo.	64
---	----

Tabela 3 Comparação das Perceções dos Professores acerca do Total de Problemas, dos Problemas de Internalização, Problemas de Externalização e Outros Problemas no Pré-Teste e no Pós-Teste, em Função da Faixa Etária da Criança (8-9 anos vs. 10-12 anos).	65
---	----

Tabela 4 Comparação das Perceções dos Professores acerca do Rendimento Escolar, Trabalho Escolar, Bom Comportamento, Aprendizagem e Felicidade do pré para o pós-teste, em função da faixa etária	68
--	----

Tabela 5 Estatísticas Descritivas (Médias e Desvios-Padrão) das Perceções das Mães acerca do Total de Problemas, dos Problemas de Internalização, Problemas de Externalização e Outros Problemas no Pré-Teste e no Pós-Teste, em Função do Sexo da Criança e da Faixa Etária	70
---	----

Tabela 6 Estatísticas Descritivas (Médias e Desvios-Padrão) das Perceções das Mães acerca do Total de Atividades, Total Social, Total Escola e Total de Competências no Pré-Teste e no Pós-Teste, em Função do Sexo da Criança e da Faixa Etária.	72
--	----

Capítulo IV - Estudo empírico

Benefícios de um novo programa de aprendizagem socioemocional na redução da sintomatologia psicopatológica e na promoção das competências socioemocionais globais, na perspetiva das crianças

Tabela 1 Comparação dos Autorrelatos das Crianças acerca da Depressão e do Stress, no Pré-Teste, no Pós-Teste e no Follow-Up, em função do Sexo da Criança	81
---	----

Tabela 2 Comparação dos Autorrelatos das Crianças acerca da Depressão e do Stress, no Pré-Teste, no Pós-Teste e no Follow-Up, em função da Faixa Etária	95
--	----

Capítulo I - Enquadramento teórico

Desenvolvimento socioemocional na infância e adaptação futura

Esta dissertação fundamenta-se na perspectiva de Sroufe (2005) sobre o desenvolvimento socioemocional na infância que agrega os contributos teóricos da teoria da vinculação (Ainsworth et al., 1975; Bowlby, 1973). Segundo esta perspectiva, a regulação da estimulação da criança pelos cuidadores primários com recurso a rotinas estáveis e a um padrão previsível e responsivo de cuidados serve de base para que a criança aprenda progressivamente a regular a tensão de forma guiada pelo cuidador, a utilizar intencionalmente o cuidador para atingir os seus objetivos de regulação emocional e a autorregular-se autonomamente (Sroufe, 1996). A progressão no desenvolvimento emocional da criança possibilita novos níveis de relação e participação social (Sroufe, 1997), desde a expansão do mundo social em idade pré-escolar, ao funcionamento em grupo e estabelecimento de amizades leais em idade escolar e ao funcionamento numa rede e estabelecimento de relações íntimas na adolescência (Sroufe, 2013). Face a estas inter-relações, é frequente agregar os termos desenvolvimento social e desenvolvimento emocional sob a designação de desenvolvimento socioemocional.

Dentro da perspectiva organizacional do desenvolvimento de Sroufe (2005) (ver também Sroufe et al., 2005b), uma das premissas mais importantes reside no facto de a organização ser vista como uma característica fundamental do comportamento. Especificamente, a interpretação do comportamento da criança deve ter em conta o momento e as circunstâncias em que ocorre, os comportamentos que estão a ocorrer em simultâneo e a sua função para a adaptação do organismo ao contexto. Por conseguinte, quer a história, quer as circunstâncias atuais são importantes para o desenvolvimento: os padrões de adaptação podem ser transformados pelas novas experiências; simultaneamente, as novas experiências são influenciadas pela, interpretadas no contexto da e, em parte, desenvolvidas em função da história prévia de adaptação. Assim, o funcionamento de cada fase desenvolvimental incorpora e fundamenta-se na adaptação à fase desenvolvimental anterior, o que pressupõe continuidade. Porém, permanece a possibilidade de transformação com a resolução das questões emergentes de uma nova fase desenvolvimental, ou seja, a continuidade, em virtude do desenvolvimento, pressupõe mudança.

Esta perspectiva hierárquica de desenvolvimento reconhece o papel central da vinculação adulto-cuidador, devido à sua primazia (Sroufe, 2005). Especificamente, a vinculação cuidador-criança funciona como um elemento organizacional (Sroufe & Waters, 1977) que facilita o estabelecimento de certas estruturas que se relacionam com funções desenvolvimentais críticas (e.g., controlo inibitório, regulação emocional, coordenação do comportamento interpessoal, atitudes e expectativas em relação ao self, aos outros e às relações). Estas estruturas servem, por sua vez, de base para o desenvolvimento da

capacidade de auto-regulação da criança (Sroufe et al., 2005a) e de plataforma para a entrada no grupo de pares e para lidar com os desafios que emergem (Sroufe et al., 2010). Por conseguinte, as variações precoces na vinculação criança-cuidador são entendidas como condições iniciais que direcionam as crianças para determinadas trajetórias de desenvolvimento (Sroufe, 2005). Nesse sentido, o estudo longitudinal conduzido por Sroufe et al. (2005a, 2005b) para testar as premissas centrais da teoria da vinculação mostrou que as crianças que estabelecem relações de vinculação seguras com os cuidadores primários têm maior probabilidade de evidenciarem melhores competências de regulação emocional, sendo capazes de adaptar a expressão de emoções e impulsos de modo a corresponder às exigências situacionais em idade pré-escolar. O mesmo estudo evidenciou, ainda, associações entre vinculação segura e indicadores de melhor competência social, isto é, a uma maior capacidade de utilizar os recursos comportamentais, cognitivos e emocionais para alcançar objetivos pessoais em múltiplos contextos sociais (Waters & Sroufe, 1983), desde a primeira infância até à adolescência. Especificamente, as crianças que estabelecem uma relação de vinculação segura com os cuidadores primários demonstram ter maior probabilidade de: (a) evidenciar capacidade de se inserir no grupo de pares, expressar empatia na interação com os pares e de estabelecer relações mais profundas e mútuas durante a brincadeira em idade pré-escolar; (b) demonstrar autonomia e competência para integrar grupos mais complexos, construir relações de amizade próximas e coordená-las com o funcionamento eficaz em grupo na infância média; e (c) capacidade para a intimidade, liderança e funcionamento eficaz num grupo de pares misto na adolescência (Sroufe et al., 2005a, 2005b). Vários estudos (e.g., Fernandes et al., 2020; Fernandes et al., 2021; Veríssimo et al., 2014; Veríssimo, Fernandes et al., 2011; Veríssimo, Santos et al., 2011) e meta-análises, incluindo as mais recentes, apoiam a ideia de que a vinculação criança-cuidador tem uma significância duradoura para o desenvolvimento socioemocional e para a qualidade das relações sociais na infância e na adolescência (e.g., Colonna et al., 2011; Groh et al., 2017; Li et al., 2021; Madigan et al., 2016; Pallini et al., 2014; Pallini et al., 2019; Spruit et al., 2020).

Em suma, a perspectiva de Sroufe (2005) estabelece que a relação de vinculação criança-cuidador remete para um padrão organizado de comportamentos que não é perdido, mas integrado nas experiências subsequentes. Por conseguinte, as variações precoces na vinculação criança-cuidador permitem prever probabilisticamente o padrão de organização nas fases desenvolvimentais subsequentes. Contudo, Sroufe (2005) reconhece que a vinculação cuidador-criança deve ser perspectivada no contexto das múltiplas influências que contribuem para o progresso ao longo da trajetória de desenvolvimental inicial ou promovem desvios em relação a esta trajetória inicial. Entre essas influências, incluem-se o vasto conjunto de funções desempenhadas pelos pais (e.g., orientação e estabelecimento de limites, socialização para a expressão emocional, apoio à interação com os pares), pelos

irmãos e pelos pares, mas também os contextos circundantes. Assim, Sroufe (2005) salienta a necessidade de examinar a forma como estas múltiplas influências se interligam entre si para compreender a complexidade do processo de desenvolvimento. No mesmo sentido, a meta-análise de Groh et al. (2017) sublinha a importância de examinar os processos mediadores e mecanismos moderadores que explicam como e porque a vinculação criança-cuidador influencia o desenvolvimento socioemocional subsequente. Reconhecer a vinculação criança-cuidador como um constructo organizacional e perspetivá-la no contexto de múltiplas influências (Sroufe, 2005) é essencial para orientar o delineamento de programas de intervenção promotores de competências socioemocionais na infância que possam favorecer a adaptação bem-sucedida ao longo do ciclo de vida.

Programas de promoção e prevenção universais baseados no modelo de aprendizagem socioemocional (SEL)

Em linha com a perspectiva organizacional e hierárquica de desenvolvimento socioemocional (Sroufe, 2005), estudos longitudinais mostraram que as competências sociais e emocionais na infância funcionam como um fator de proteção em relação ao desenvolvimento de comportamentos internalizantes/externalizantes (e.g., Bornstein et al., 2010; Trentacosta & Fine, 2010) e para a adaptação em diferentes domínios na idade adulta, tais como a educação, o emprego e a saúde mental (e.g., Jones et al., 2015). A evidência teórica e empírica acerca da importância das competências socioemocionais para a adaptação futura de todas as crianças, incluindo das crianças socialmente e/ou emocionalmente vulneráveis (Domitrovitch et al., 2017) contribuiu para o crescimento substancial dos programas baseados no modelo de Aprendizagem Socioemocional (SEL) nos últimos anos (Boncu et al., 2017; Coelho et al., 2016; Cristóvão et al., 2017; Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Wigelsworth et al., 2016). Estes programas traduzem a aplicação de uma abordagem compreensiva de saúde pública à educação, englobando um vasto leque de estratégias destinadas à promoção de competências e à prevenção universal, isto é, dirigidas a todos os alunos independentemente do seu nível de risco individual (Greenberg et al., 2017). Pela sua natureza, os programas de promoção e prevenção universais baseados no modelo SEL distinguem-se dos programas de prevenção seletiva que se dirigem a um subgrupo com um ou mais fatores de risco que aumentam a probabilidade de resultados desadaptativos e dos programas de prevenção indicativa que identificam os alunos que apresentam sinais precoces de problemas comportamentais, mas em relação aos quais um diagnóstico não pode ser estabelecido (Greenberg et al., 2017).

De forma mais específica, o modelo SEL pressupõe a promoção de cinco competências cognitivas, comportamentais e emocionais inter-relacionadas, designadamente: (1) a autoconsciência (i.e., reconhecimento das emoções, forças, limitações e valores); (2) a autogestão (i.e., regulação das emoções e dos comportamentos); (3) a consciência social (i.e., colocar-se na perspectiva de pessoas de diversos contextos e culturas); (4) as competências relacionais (i.e., estabelecer e manter relações saudáveis); e (5) a tomada de decisão responsável (i.e., fazer escolhas construtivas em diferentes situações; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2012).

Várias meta-análises demonstraram os benefícios dos programas de promoção e prevenção universais baseados no modelo SEL, em diferentes fases e domínios de desenvolvimento. Especificamente, a meta-análise de Durlak et al. (2011) contemplou 213 intervenções universais em contexto escolar envolvendo 270 034 crianças do ensino pré-escolar ao ensino secundário, publicadas até dezembro de 2007. Por comparação com os

participantes das condições de controlo, as crianças envolvidas em programas de intervenção baseados no modelo SEL evidenciaram uma melhoria significativa ao nível das competências sociais e emocionais, das atitudes, do comportamento e do rendimento académico. No entanto, os efeitos da intervenção mostraram ser moderados pela qualidade das práticas utilizadas (i.e., conjunto coordenado e interrelacionado de atividades para alcançar os objetivos, recurso a metodologias ativas, existência de pelo menos um componente dedicado ao desenvolvimento de competências pessoais ou sociais, dirigido à promoção de competências específicas) e pela presença de problemas de implementação (i.e., ausência de monitorização e alterações ao plano de sessões).

Por sua vez, a meta-análise de Sklad et al. (2012) incidiu sobre 75 estudos relacionados com programas SEL universais em contexto escolar, publicados entre 1995 e 2008. A média de crianças intervencionadas foi de 543 (mínimo 13 e máximo 8280 crianças). Dos estudos analisados, a maioria não excedeu as 18 sessões de aplicabilidade e a duração de um ano. Os autores concluíram que, no pós-teste (a acontecer no máximo 6 meses após a intervenção), a participação nos programas SEL se revestiu de um efeito significativo grande ao nível da melhoria das competências socioemocionais e de um efeito significativo moderado no que se refere à promoção da autoimagem positiva, do comportamento prósocial, dos resultados académicos e à redução do comportamento antissocial. No follow-up (pelo menos 7 meses após intervenção), Sklad et al. (2012) observaram um efeito significativo, embora pequeno, no que se refere à promoção das competências socioemocionais, comportamento prósocial e realizações académicas e à redução do comportamento antissocial, dos problemas de saúde mental e do abuso de substâncias.

Em 2016, Wiglesworth e colaboradores analisaram 89 estudos de forma a examinar os diferentes resultados dos vários programas SEL universais aplicados, tendo por base as hipóteses relacionadas com a eficácia vs eficiência, o envolvimento do autor do programa na avaliação e, a aplicação do programa no seu país de origem. No que se refere à primeira hipótese, estudos codificados como de avaliação da eficácia eficazes (i.e., avaliação do programa em condições ideais de implementação) demonstraram efeitos de maior magnitude quando comparados com estudos codificados como de avaliação de efetividade (i.e., avaliação do programa em contextos naturalistas ou da vida real) no que se refere ao comportamento prósocial, problemas de comportamento, *distress* emocional e realizações académicas. O envolvimento do autor do programa não foi identificado como um fator suficiente para ter impacto nas magnitudes dos efeitos da intervenção. Porém, verificou-se que os programas implementados nos seus países de origem apresentaram efeitos de intervenção de maior magnitude do que os programas transportados para outros países no que se refere à competência socioemocional, às atitudes em relação ao self, ao comportamento prósocial e ao *distress* emocional.

Mais recentemente, Taylor et al. (2017) conduziram uma meta-análise para examinar os efeitos da participação em programas SEL universais 56 a 195 semanas após a participação nos programas SEL, nos indicadores positivos (comportamento social positivo, sucesso acadêmico) e negativos de bem-estar (problemas de conduta, stress emocional), nas atitudes acerca do self, dos outros e da escola e nas competências socioemocionais. Esta meta-análise incluiu 82 intervenções universais aplicadas em contexto escolar, envolvendo um total de 97.406 crianças e jovens (desde pré-escolar até ao ensino secundário, com uma média de idades de aproximadamente 11 anos). Os resultados demonstraram que as crianças que participaram nos programas SEL apresentam uma melhoria significativa ao nível das competências socioemocionais, atitudes em relação ao self, aos outros e à escola e indicadores de bem-estar positivo e negativo, 56 a 195 semanas após a participação nos programas SEL. Estes efeitos foram observados para crianças de diferentes etnias, oriundas de diferentes contextos socioeconómicos e de escolas de diferentes áreas geográficas. As competências socioemocionais no pós-teste foram os principais preditores dos indicadores de bem-estar positivo e negativo 56 a 195 semanas após a participação nos programas SEL. Além disso, Taylor et al. (2017) verificaram que uma subamostra dos estudos considerados na meta-análise evidenciou efeitos positivos ao nível das relações sociais, taxas de conclusão do secundário, redução do número de detenções ou perturbações clínicas até 18 anos após a participação nos programas de intervenção SEL.

Ainda em 2017, Boncu e colaboradores realizaram uma meta-análise onde consideraram 33 artigos, com 37 estudos e um número de 32742 crianças. O objetivo passou por investigar o impacto dos programas universais baseados no modelo SEL, aplicados em contexto escolar, no que se refere a alterações no comportamento. Os resultados revelaram um efeito estatisticamente significativo, embora reduzido, ao nível das alterações emocionais e comportamentais de crianças, quando comparadas com crianças do grupo de controlo, indo assim ao encontro da literatura prévia.

Por sua vez, a meta-análise de Corcoran et al. (2018) contemplou 40 estudos relacionados com programas SEL universais em contexto escolar, aplicados em crianças e jovens (entre o ensino pré-escolar e o ensino secundário). Esta meta-análise examinou os efeitos das intervenções SEL ao nível da leitura ($N=57755$), da matemática ($N=61360$) e das ciências ($N=16380$). Os autores observaram efeitos positivos nestas três áreas, embora de magnitude mais pequena nas ciências. No entanto, Corcoran et al. (2018) concluíram que os programas SEL referidos em estudos randomizados mais rigorosos (e com uma maior amostra), apresentados nas últimas décadas, podem apresentar efeitos de magnitude mais reduzida, sendo necessários mais estudos para confirmar estas conclusões.

Concluindo e em linha com a revisão de Mahoney et al. (2018), as meta-análises conduzidas até à data sublinham que os programas universais baseados no modelo SEL

aplicados desde o pré-escolar até ao ensino secundário, são exequíveis e eficazes numa variedade de contextos educacionais no que se refere à promoção de competências socioemocionais e de indicadores comportamentais e académicos positivos.

Programas universais baseados no modelo SEL avaliados para crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos

A infância média é um período desenvolvimental caracterizado por transições rápidas e intensas ao nível da maturidade física, das competências cognitivas e de aprendizagem, da diversidade e do impacto das relações com os pares e da exposição a novos contextos, oportunidades e exigências (Collins & van Dulmen, 2006). Em particular, a faixa etária dos 8 aos 12 anos é frequentemente considerada como um período ótimo para a intervenção, dada a predisposição para a aprendizagem de comportamentos por modelagem, o interesse pelo jogo simbólico (Lucas & Soares, 2013) e o nível de maturação das funções executivas e das capacidades de atenção e concentração.

A Tabela 1 sumaria os principais programas universais baseados no modelo SEL, implementados em contexto escolar, que se encontram disponíveis e que foram avaliados em amostras de crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos. De forma geral, a Tabela 1 evidencia que a maioria dos programas universais baseados no modelo SEL avaliados nesta faixa etária foi implementada nos EUA e incide na promoção de competências de autogestão (i.e., regulação emocional), consciência social (i.e., colocar-se na perspetiva do outro) e competências relacionais (i.e., estabelecer e manter relações saudáveis), com recurso a métodos expositivos e interativos (e.g., jogos, role-play, brainstorming). Além disso, a maioria dos programas encontra-se desenhada para integrar o currículo escolar, destinando-se geralmente à implementação com crianças do jardim-de-infância até ao 3º ciclo, por professores treinados. A sua duração é geralmente superior a 20 lições/sessões, à exceção dos programas *MindUp* e *Atitude Positiva*. Os programas SEL listados foram avaliados como benéficos na perspetiva das crianças e professores. Em linha com as conclusões da meta-análise de Wigelsworth et al. (2016), os resultados do *PATHS* revelaram-se inconsistentes aquando o seu transporte para novos contextos culturais (e.g., Suíça e Reino Unido).

Tabela 1

Principais Programas Universais baseados no modelo SEL

Nome do programa	País(es) onde foi avaliado	Competências trabalhadas	Metodologias utilizadas	Formato	Dinamizadores	Nº sessões	Público-alvo	Resultados da avaliação em amostras dos 8 aos 12 anos
<i>4R</i>	EUA	Gestão da raiva, Assertividade, Cooperação, Negociação, Sentido de comunidade, Respeito pelas diferenças	Leitura e discussão de livros, prática em grupo, role-play	Intervenção universal integrada no currículo escolar	Professores treinados	21-35 lições	Crianças do pré-escolar ao 5º ano	Crianças dos 3º e 4º anos (Jones et al., 2010, 2011): redução de autorrelatos de depressão e agressividade, melhorias nas competências de atenção e comportamento social e redução de agressividade, segundo os professores
<i>Competent Kids Caring Communities</i>	EUA	Resolução de problemas e responsabilidade social; autoconsciência; autogestão; regulação emocional	Utilização de fantoches ou personagens, role-play, discussão em sala de aula, modelamento, música, movimento, arte dramática	Intervenção universal, integrada no currículo académico e em contextos não-académicos	Professores treinados	26-36 lições	Crianças do pré-escolar ao 8º ano	Crianças do 3º até ao 6º ano (Linares et al., 2005): melhorias nos autorrelatos de autoeficácia e resolução de problemas; melhoria nas competências socioemocionais e nas notas de matemática, segundo os professores
<i>Promoting Alternative Thinking (PATHS)</i>	EUA; Suíça; Reino Unido	Resolução de conflitos, Regulação emocional, Empatia, Tomada de decisão responsável	Utilização de metáforas e materiais visuais; discussão em grupo na sala de aula	Intervenção universal na sala de aula e atividades para pais	Professores treinados	36-52 lições	Crianças do pré-escolar ao 6º ano	Resultados inconsistentes em crianças do 1º ao 3º ano nos EUA (Conduct Research Group, 2010), do 1º-2º ano na Suíça (Malti et al., 2011) e dos 7 aos 9 anos no Reino Unido (Humphrey et al., 2016)
<i>Mind Up</i>	Canadá	Regulação emocional, compreensão socioemocional, humor positivo, Clima escolar positivo	Práticas diárias de atenção plena	Intervenção universal integrada no currículo escolar	Professores treinados	12 sessões	Crianças do pré-escolar ao 8º ano	Crianças do 4º ao 7º ano (Schonert-Reichl, 2010, 2015): melhorias nos autorrelatos de depressão, empatia e tomada de perspetiva; melhorias na competência socioemocional, regulação emocional e atenção, na perspetiva de professores
<i>Relationship Building Intervention (RBI)</i>	EUA	Inclusão, empatia e pensamento crítico, comunicação, resolução de problemas e relação entre pares	Trabalhos de grupo, exercícios interativos, jogos, exercícios de observação e atividades	Intervenção universal integrada no currículo escolar	Professores treinados	21 atividades divididas por 5 unidades	Crianças de 5º ano – entre os 9 e os 12 anos	Avaliação da eficácia com alunos do 5º ano (Miller et al., 2017) - Autorrelatos de maior sentimento de identificação e inclusão com a turma. Melhor desempenho académico. Menor agressividade na perspetiva dos professores

Nome do programa	País(es) onde foi avaliado	Competências trabalhadas	Metodologias utilizadas	Formato	Dinamizadores	Nº sessões	Público-alvo	Resultados da avaliação em amostras dos 8 aos 12 anos
<i>RULER Feeling Words Curriculum</i>	EUA	Emoções – reconhecimento, compreensão, nomeação, expressão e regulação	Leitura, escrita, associação de palavras, brainstorming, desenho, role-play	Intervenção universal integrada no currículo escolar	Professores treinados	Lições prolongam-se ao longo do ano letivo	Crianças do pré-escolar ao 8º ano	Avaliação da eficácia com alunos do 5º e 6º ano (Brackett et al., 2012): melhores resultados académicos; melhoria nas competências sociais e emocionais na perspetiva dos professores
<i>Resolving Conflict Creatively Program (RCCP)</i>	EUA	Autoregulação, cooperação, resolução de problemas, comunicação, expressão de sentimentos	Role-play, entrevistas, brainstorming e discussões em pequenos grupos.	Intervenção universal integrada no currículo escolar	Professores treinados	51 lições	Crianças entre os 6 e os 13 anos	Avaliação da eficácia com alunos do 1º ao 6º ano (Aber et al., 2003): Redução dos autorrelatos de problemas de comportamento e depressão; menor agressividade e melhoria no comportamento prosocial na perspetiva dos professores
<i>Open Circle Program</i>	EUA	Comunicação, autoregulação, resolução de problemas sociais	Jogos, role-play	Intervenção universal integrada no currículo escolar	Professores treinados	42 lições fixas + 33 lições suplementares	Crianças do pré-escolar ao 5º ano	Avaliação da eficácia com alunos de 4º ano (Hennessey, 2007): melhorias ao nível das competências sociais e dos problemas de comportamento na perspetiva dos professores
<i>Second Step Elementary Curriculum</i>	EUA; Noruega	Empatia; tomada de perspetiva; resolução de problemas; controlo dos impulsos e gestão da raiva	Discussão com base em cartões visuais; role-play	Intervenção universal integrada no currículo escolar	Professores treinados	lições bissemanais	Crianças do pré-escolar ao 5º ano	Avaliação da eficácia em alunos americanos do 1º e 2º ano (Low et al., 2015): redução de problemas emocionais e de hiperatividade e melhoria nas competências de resolução de problemas e socioemocionais na perspetiva dos professores. Avaliação da eficácia em alunos noruegueses do 5º ao 7º ano (Holsen et al., 2008) – melhorias na competência social e diminuição dos problemas externalizantes na perspetiva das crianças
<i>Incredible Years Teacher Classroom Management Programme</i>	EUA, Reino Unido, Noruega, Irlanda, Jamaica, Nova Zelândia, Portugal	Autoregulação, resolução de problemas, comportamento pró-social	Role-play, modelamento por vídeos, atividades para desenvolver em contextos reais, discussão em grupo, fantoches	Intervenção universal integrada no currículo escolar	Educadores, professores ou outros profissionais treinados	7 sessões intercaladas de 3 a 8 semanas, 6 meses de duração	Crianças dos 3 aos 8 anos	Avaliação da eficácia com alunos dos 3 aos 8 anos: melhorias ao nível das perceções dos professores ao nível do comportamento pró-social, dos problemas emocionais e de comportamento (Webster-Stratton et al., 2015, para uma revisão)
<i>Devagar se vai ao longe</i>	Portugal	Autoconsciência, consciência social, autocontrolo, relacionamento interpessoal e tomada de decisão em situações sociais	Método expositivo, posters, leitura de histórias, brainstorming, modelagem, role-playing, feedback construtivo, automeioço, reforço social e dinâmicas de grupo	Intervenção universal integrada no currículo escolar	Professores treinados	21 sessões	Crianças de 1º ciclo	Avaliação da eficácia com alunos do 4º ano (Raimundo et al., 2013): melhorias significativas nas relações com pares e na competência social, na perspetiva de professores

Nome do programa	País(es) onde foi avaliado	Competências trabalhadas	Metodologias utilizadas	Formato	Dinamizadores	Nº sessões	Público-alvo	Resultados da avaliação em amostras dos 8 aos 12 anos
<i>Atitude positiva</i>	Portugal	Autoconsciência, consciência social, autocontrole, tomada de decisão e competências relacionais	Método ativo e interrogativo, role-playing, jogos pedagógicos, brainstorming, atividades ao ar livre e atividades colaborativas	Intervenção universal integrada no currículo escolar	Psicólogos treinados	13 sessões (8 lixas + 5 flexíveis)	Jovens de 3º ciclo – entre os 11 e os 16 anos	Avaliação da eficácia com alunos do 7º ao 9º ano (Coelho et al., 2017): autorrelatos de melhorias da consciência social e do autocontrole e diminuição da ansiedade social; hétero-relatos dos professores confirmam os autorrelatos dos jovens e evidenciam melhorias ao nível do isolamento social e da autoestima.
<i>Crescer a Brincar</i>	Portugal	Disciplina, autocontrole, autoestima, identificação e diferenciação emocional, competências sociais, regulação emocional, tomada de decisão	Banda desenhada com autocolantes, jogos, atividades, leitura de histórias, exploração e interpretação de texto, exercícios escritos, partilha de experiências em grupo, dramatizações e role-playing.	Intervenção universal integrada no currículo escolar	Professores treinados	Atividades manualizadas, implementadas durante o ano letivo durante quatro anos consecutivos	Crianças de 1º ciclo – 6 a 10 anos, Professores e Famílias	Avaliação da eficácia nos alunos do 1º ao 4º ano (Moreira et al., 2010): Melhorias nos autorrelatos de autocontrole, diferenciação emocional, regulação emocional, competências sociais e autoestima.
<i>Dream Teens</i>	Portugal	Autoregulação, pensamento criativo, resolução de problemas.	Desenvolvimento de projetos em grupo e individuais, formação em métodos e técnicas de investigação, participação em encontros anuais, participação em conferências científicas.	Intervenção universal integrada em contexto comunitário (podendo ser desenvolvido noutros contextos).	Psicólogos e professores treinados	Nº de sessões não definido; reuniões semanais online (1h) e encontros anuais presenciais	Jovens dos 11 aos 18 anos.	Do pré para o pós teste verificaram-se melhorias ao nível das expectativas em relação ao futuro, do envolvimento em atividades da comunidade, dos sentimentos em relação à tristeza, autoconfiança, responsabilidade, liderança, serenidade, desorganização, frustração, stress, desespero, ansiedade, resultados escolares e relações com a escola e a família (Matos et al., 2015)
<i>Criatividade – Problem Solvers in Action</i>	Portugal	Autoregulação, Comunicação, Pensamento criativo, Resiliência, Resolução de problemas.	Produção de relatório em grupo (booklet), redação de textos criativos individuais, resolução de problemas apresentados sob a forma de histórias, textos académicos, artigos de jornal ou outras formas de informação.	Intervenção universal integrada em contexto comunitário, familiar, escolar ou em organizações de âmbito juvenil.	Mentores treinados	75 horas de formação dividida por três módulos. Mínimo de 90 minutos por semana	Crianças, jovens e adultos, dos 10 aos 25 anos.	Avaliação da eficácia numa amostra de jovens dos 12 aos 15 anos: do pré para o pós-teste, foram observadas melhorias significativas nos testes de avaliação de competências criativas e nas perceções dos participantes acerca da eficácia do programa ao nível das competências cognitivas, emocionais ou interpessoais (Azevedo et al., 2019).
<i>Arco-Iris</i>	Portugal, Espanha, Chile, México, Moçambique, Brasil e Inglaterra	Autoregulação, Comunicação, Pensamento criativo, Resolução de problemas.	Metodologia microanalítica nas situações na sala de aula, no estudo em casa, nos trabalhos de escrita e matemática, na preparação para testes, na realização de trabalhos de casa; uso de histórias de cenários realistas do dia-a-dia	Intervenção universal integrada em comunidades, escolas e associações	Educadores, Psicólogos e Professores treinados	10 semanas (+ orientação quinzenal)	Jovens dos 10 aos 15 anos.	Avaliação da eficácia em estudantes portugueses do 7º ano do pré-teste para follow-ups (3, 6 e 9 meses após a intervenção): melhoria ao nível das perceções dos jovens ao nível das competências de aprendizagem autorregulada, autoeficácia, utilidade percebida das estratégias aprendidas e e ao nível das classificações académicas do pré-teste ao follow-up 9 meses (Núñez et al., 2013)
<i>Skills for Genius</i>	Portugal	Adaptabilidade, Pensamento Criativo, Resolução de problemas	Jogos desportivos	Intervenção universal integrada em contexto escolar e comunitário.	Profissionais treinados da área educação que atuam com crianças e jovens de 1º e 2º ciclo.	2 sessões semanais de 50 minutos. (Período mínimo de 6 meses).	Crianças e jovens dos 5 aos 13 anos	Avaliação da eficácia em crianças portuguesas em média com 9 anos do pré-teste para o pós-teste: melhorias significativas nos testes de pensamento criativo, da criatividade motora e da prestação motora (Santos et al., 2017).

O Mundo dos Intergalácticos

O estado de conhecimento acerca dos programas baseados no modelo SEL na faixa etária dos 8 aos 12 anos, as preocupações crescentes quanto à eficácia da terapia farmacológica (Feldman & Reiff, 2014) e ao sobrediagnóstico de perturbações do neurodesenvolvimento, como é o caso da perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA), reforçam a necessidade de novas metodologias de prevenção, promoção e de intervenção promotoras de uma maior capacidade de ajustamento emocional, comportamental e de atenção, aplicáveis a grupos clínicos e não-clínicos.

De facto, não é somente benéfico o trabalho com crianças do grupo clínico, como também é igualmente fundamental o trabalho com crianças do grupo não-clínico, atendendo ao fator *pares*. Os pares são um elemento fundamental para uma articulação e associação *major* entre as componentes educativa, afetiva e social; por sua vez, esta articulação é essencial para a promoção de um ambiente inclusivo. Nesse sentido, o contexto escolar surge um contexto privilegiado de intervenção, uma vez que, comparando com outros contextos sociais e educativos, se reveste de particular importância na vida de crianças e jovens, não só porque é nele que ocorre a transmissão de um conjunto vasto de conhecimentos, como também é um espaço de promoção de competências socioemocionais.

Do ponto de vista das metodologias de intervenção, vários autores (e.g. Sanders, 2008; Webster-Stratton, 2016) salientam que a transmissão de conhecimentos de uma forma estimulante, onde as crianças e jovens cumprem objetivos e alcançam resultados, leva a uma maior adesão/motivação e uma menor perceção de dificuldade para as tarefas a realizar. Em particular, as intervenções baseadas em metodologias ativas e lúdicas constituem uma mais-valia para transmitir conhecimentos de forma estimulante e criar oportunidades para o desenvolvimento de competências socioemocionais que conduzem ao reforço da relação com os pares e da flexibilidade cognitiva (Lin & Bratton, 2015; Meany-Walen & Telling, 2016; Padurean, 2013). Além disso, os programas de intervenção comportamental que integram dinâmicas de relaxamento e treino cognitivo comportamental (Carsey et al., 2015; Huguet et al., 2017; Vickery & Dorjee, 2015) constituem canais privilegiados para o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças, nos pais e nos professores, diminuindo, conseqüentemente, a predominância de comportamentos desadequados (Bierman et al., 2013).

Fundamentando-se nos princípios teóricos da perspetiva organizacional de desenvolvimento socioemocional (Sroufe, 2005) e na avaliação da adequabilidade do

jogo de tabuleiro “Os Intergalácticos – Uma Aventura do Comportamento” (Antunes, 2008), foi desenvolvido o novo programa de aprendizagem socioemocional *O Mundo dos Intergalácticos*. Na sua versão inicial, o programa era constituído por doze sessões de 90 minutos, com periodicidade semanal ou bissemanal, dinamizadas por dois facilitadores treinados em contexto escolar. Reconhecendo a necessidade de considerar múltiplas influências para examinar a complexidade do processo de desenvolvimento (Sroufe, 2005), esta versão inicial foi delineada, de modo a integrar não apenas sessões dirigidas às crianças, mas também a envolver pais e professores. Os destinatários, objetivos e dinâmicas da versão inicial d’*O Mundo dos Intergalácticos* encontram-se descritos no Estudo Empírico I.

Os resultados da avaliação da aceitabilidade do programa por psicólogos com experiência na intervenção com crianças e adolescentes (cf. Estudo Empírico I) conduziram à redução do programa a oito sessões, dirigidas às crianças. Após a apresentação do programa às crianças, as duas primeiras sessões d’*O Mundo dos Intergalácticos* têm como objetivo intervir ao nível dos processos autorregulatórios. De seguida, o enfoque do programa incide na promoção de estratégias de autocontrolo, inquietude e impulsividade (terceira sessão), de atenção plena (quarta sessão) e de atenção e inquietude motora (quinta sessão). As sessões remanescentes do programa são dedicadas à intervenção ao nível socioemocional. Os objetivos de cada sessão são trabalhados com recurso a dinâmicas de relaxamento, atenção plena e treino cognitivo-comportamental (e.g., Carsey et al., 2015; Huguet et al., 2017; Vickery & Dorjee, 2015). No final de cada sessão, as crianças são reforçadas com a atribuição de um superpoder, ilustrativo das competências trabalhadas.

Objetivos e estrutura da dissertação

As competências socioemocionais desenvolvidas na infância são fundamentais para a sua adaptação no futuro, nomeadamente na idade adulta, como comprovam a perspetiva teórica de Sroufe (2005), a investigação desenvolvimental fundamental (e.g., Bornstein et al., 2010; Jones et al., 2015; Trentacosta & Fine, 2010) e aplicada, baseada no modelo SEL (Corcoran et al., 2018; Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Wigelsworth et al., 2016).

Neste contexto, *O Mundo dos Intergalácticos* foi desenvolvido como resposta à necessidade de programas de prevenção universal adaptados à infância média que proporcionem uma intervenção de curta duração, orientada por metodologias empiricamente validadas promotoras de um leque de competências socioemocionais em grupos clínicos e não clínicos. Assim, o principal objetivo desta dissertação foi o de

avaliar a aceitabilidade do programa de intervenção *O Mundo dos Intergalácticos* e os seus benefícios em crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos.

Antes da implementação d'*O Mundo dos Intergalácticos*, o estudo empírico 1 procurou explorar se a estrutura, os conteúdos, os materiais e as dinâmicas do programa eram considerados socialmente apropriados (Wolf, 1978), justos e razoáveis (Kazdin, 1981) por um grupo de psicólogos com experiência na intervenção com crianças/jovens e os seus cuidadores (pais e professores). Este objetivo fundamentou-se nos pressupostos dos modelos compreensivos de aceitabilidade (Carter, 2008; Lennox & Miltenberger, 1990) que reconhecem a centralidade dos *insights* dos profissionais que trabalham com o público-alvo das intervenções.

No seguimento da introdução das modificações menores sugeridas pelos participantes do estudo empírico 1 e aquando a implementação do programa em contexto escolares, foram conduzidos os estudos empíricos 2 e 3 com o intuito de avaliar os benefícios da participação no programa de intervenção *O Mundo dos Intergalácticos*, na perspetiva de múltiplos informantes. Pretendeu-se realizar uma avaliação quantitativa, dimensional e multivariada dos diversos problemas emocionais e comportamentais das crianças e jovens que participaram no programa. Para tal, usou-se a triangulação de informação dos seus principais contextos com informadores-chave nas figuras dos pais, professores e crianças/adolescentes, técnica consensual na literatura (Achenbach, 2020). No entanto, muitos dos estudos sobre os benefícios dos programas de maior duração baseados no modelo SEL em idade escolar não usam esta fundamentação baseada nos hetero-relatos de medidas multidimensionais destinadas a pais e professores. Por conseguinte, constituiu-se como objetivo específico do estudo empírico 2 explorar as mudanças nas perceções de professores e mães ao nível dos problemas internalizantes, externalizantes, sociais, de atenção e pensamento e no funcionamento adaptativo das crianças/jovens com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos que participaram n'*O Mundo dos Intergalácticos* do pré-teste para o pós-teste. Com base nas especificidades identificadas na literatura, os efeitos do sexo e da faixa etária foram considerados nas análises conduzidas no estudo empírico 2.

Por outro lado, as lacunas existentes na avaliação dos benefícios percebidos pelas crianças e jovens com a participação em programas SEL de menor duração, com base no modelo tripartido de sintomatologia psicopatológica de Clark e Watson (1991) e no modelo de concetualização de competências socioemocionais de Lerner et al. (2005) fundamentaram o desenvolvimento do estudo empírico 3. Assim, estabeleceu-se como objetivo específico do último estudo da presente dissertação analisar a evolução dos autorrelatos das crianças/jovens que participaram n'*O Mundo dos Intergalácticos* no que se refere à sintomatologia psicopatológica e às competências socioemocionais do

pré-teste para o pós-teste e *follow-up* (seis meses após o término da intervenção), considerando os efeitos do sexo e da faixa etária.

Referências

- Aber, J. L., Brown, J. L., & Jones, S. M. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: course, demographic differences, and response to school-based intervention. *Developmental Psychology Journal*, 39(2), 324-348. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.39.2.324>
- Achenbach, T. M. (2020). Bottom-up and top-down paradigms for psychopathology: A Half-century odyssey. *The Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 1-24. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071119-115831>
- Antunes, R. (2018). *Os Intergalácticos: Uma aventura do comportamento*. Ideias com História.
- Azevedo, I., Morais, M. F., & Martins, F. (2019). The future problem solving program international: an intervention to promote creative skills in portuguese adolescents. *The Journal of Creative Behaviour*, 53, 263-273. <https://doi.org/10.1002/jocb.175>
- Bierman, K.L., Coie, J., Dodge, K., Greenberg, M., Lochman, J., McMohan, R., & Pinderhughes, E. (2013). School outcomes of aggressive-disruptive children: Prediction from kindergarten risk factors and impact of the Fast Track prevention program. *Aggressive Behavior*, 39(2), 114-130. <https://doi.org/10.1002/ab.21467>
- Boncu, A., Costea, I., & Minulescu, M. (2017). A meta-analytic study investigating the efficiency of socio-emotional learning programs on the development of children and adolescents. *Romanian Journal of Applied Psychology*, 19(2), 35-41. <https://doi.org/10.24913/rjap.19.2.02>
- Bornstein, M., Hahn, C., & Haynes, O. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Carter, S. L. (2008). A distributive model of treatment acceptability. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 411-420.
- Chang, F. & Muñoz, M. A. (2006). School personnel educating the whole child: Impact of character education on teachers' self-assessment and student development. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 19(1), 35-49. <https://doi.org/10.1007/s11092-007-9036-5>

- Chase, T., & Peacock, G. G. (2017). An investigation of factors that influence acceptability of parent training. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 1184–1195. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0644-x>
- 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>
- Coelho, V., Sousa, V., Raimundo, R., & Figueira, A. (2017). The impact of a Portuguese middle school social-emotional learning program. *Health Promotion International*, 32, 292-300. <https://doi.org/10.1093/heapro/dav064>
- Collins, W., & Van Dulmen, M. (2006). The significance of middle childhood peer competence for work and relationships in early adulthood. In A. Huston & M. Ripke (Eds.), *Developmental contexts in middle childhood: Bridges to adolescence and adulthood* (Cambridge Studies in Social and Emotional Development, pp. 23-40). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499760.003>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Author.
- Colonnaesi, C., Draijer, E. M., Stams, G. J. J. M., Van der Bruggen, C. O., Bögels, S. M., & Nool, M. J. (2011). The relation between insecure attachment and child anxiety: A meta-analytic review, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(4), 630-645. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.581623>
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2010). The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 156-168. <https://doi.org/10.1037/a0018607>
- Corcoran, R.P., Cheung, A.C.K., Kim, E. & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25(1), 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in Portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>

- Durlack, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Feldman, H. M., & Reiff, M. I. (2014). Attention deficit–hyperactivity disorder in children and adolescents. *The New England Journal of Medicine, 370*, 838-846. <https://doi.org/10.1056/NEJMcp1307215>
- Fernandes, C., Fernandes, M., Santos, A. J., Antunes, M., Monteiro, L., Vaughn, B. E., & Verissimo, M. (2021). Early attachment to mothers and fathers: contributions to preschoolers' emotional regulation. *Frontiers in psychology, 12*(660866), 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.660866>
- Fernandes, C., Monteiro, L., Santos, A.J., Fernandes, M., Antunes, M., Vaughn, B. E., & Verissimo, M. (2020). Early father–child and mother–child attachment relationships: contributions to preschoolers' social competence. *Attachment & Human Development, 22*(6), 687-704. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1692045>
- 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), 13–32. <http://www.jstor.org/stable/44219019>
- Groh, A. M., Narayan, A. J., Bakermans-Kranenburg, M. J., Roisman, G. I., Vaughn, B. E., Fearon, R. M. P., van IJzendoorn, M. H. (2017). Attachment and temperament in the early life course: a meta-analytic review. *Child Development, 88*(3), 770-795. <https://doi.org/10.1111/cdev.12677>
- Hennessey, B. A. (2007). Promoting social competence in school-aged children: The effects of the Open Circle program. *Journal of School Psychology, 45*, 349-360. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.007>
- Holsen, I., Smith, B. H., & Frey, K. S. (2008). Outcomes of the social competence program Second Step in Norwegian elementary schools. *School Psychology International, 29*(1), 71-88. <https://doi.org/10.1177/0143034307088504>
- Huguet, A., Ruiz, D. M., Haro, J. M., & Alda, J. A. (2017). A pilot study of the efficacy of a mindfulness program for children newly diagnosed with attention-deficit hyperactivity disorder: Impact on core symptoms and executive functions. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 17*(3), 305-316.
- Humphrey, N., Barlow, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Pert, K., Joyce, C., Stephens, E., Wo, L., Squires, G., Woods, K., Calam, R., & Turner, A. (2016). A cluster randomized controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum. *Journal of School Psychology, 58*, 73-89. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.07.002>

- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional learning and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development, 82*(2), 533-554. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x>
- Jones, S. M., Brown, J. L., Hoglund, W. L. G., & Aber, J. L. (2010). School-randomized clinical trial of an integrated social-emotional learning and literacy intervention: Impacts after 1 school year. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*(6), 829-842. <https://doi.org/10.1037/a0021383>
- Kazdin, A. E. (1981). Drawing valid inferences from case studies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49*(2), 183–192. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.49.2.183>
- Lennox, D. B., & Miltenberger, R. G. (1990). On the conceptualization of treatment acceptability. *Education and training in mental retardation, 25*(3), 211–224. <http://www.jstor.org/stable/23878597>
- Li, S., Ran, G., & Chen, X. (2021). Linking attachment to empathy in childhood and adolescence: A multilevel meta-analysis. *Journal of Social and Personal Relationships*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/02654075211031006>
- Lin, Y., & Bratton, S. (2015). A meta-analytic review of child-centered play therapy approaches. *Journal of Counseling & Development, 93*(1), 45-58. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00180.x>
- Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B., & Alvir, J. MA. J. (2005). Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools, 42*(4), 405-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20066>
- Lucas, C., & Soares, L. (2013). Programa de promoção do desenvolvimento sociocognitivo da criança. Parte 1: Intervenção com crianças. *Revista de Psicologia da IMED, 5*(2), 98-102. <https://doi.org/10.18256/2175-5027/psico-imed.v5n2p98-102>
- Madigan, S., Brumariu, L. E., Villani, V., Atkinson, L., & Lyons-Ruth, K. (2016). Representational and questionnaire measures of attachment: A meta-analysis of relations to child internalizing and externalizing problems. *Psychological Bulletin, 142*(4), 367–399. <https://doi.org/10.1037/bul0000029>

- Malti, T., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2011). The effectiveness of two universal preventive interventions in reducing children's externalizing behaviour: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(5), 677-692. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597084>
- Matos, M., Branquinho, C., Cruz, J., Tomé, G., Camacho, I., Reis, M., Ramiro, L., Gaspar, T., Simões, C., Frásquilho, D., Santos, T., & Gomes, P. (2015). "Dream Teens" – adolescentes autónomos, responsáveis e participantes. *Journal of Child and Adolescent Psychology, 6*(2), 47-58.
- Meany-Walen, K. K., & Teeling, S. (2016). Adlerian play therapy with students with externalizing behaviors and poor social skills. *International Journal of Play Therapy, 25*(2), 64 –77. <https://doi.org/10.1037/pla0000022>
- Miller, C. F., Kochel, K. P., Wheeler, L. A., Updegraff, K. A., Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2017). The efficacy of a relationship building intervention in 5th grade. *Journal of School Psychology, 61*, 75-88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.01.002>
- Moreira, P., Crusellas, L., Sá, I., Gomes, P., & Matias, C. (2010). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: results from a 4-year study in Portugal. *Health Promotion International, 25*(3), 309-317. <https://doi.org/10.1093/heapro/daq029>
- Núñez, J. C., Rosário, P., Vallejo, G., & González-Pienda, J. A. (2013). A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology, 38*(1), 11–21. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.002>
- Padurean, A. (2013). The importance of didactic games in teaching English to young learners. *Journal Plus Education, 2*, 121-125.
- Pallini, S., Baiocco, R., Schneider, B. H., Madigan, S., & Atkinson, L. (2014). Early child-parent attachment and peer relations: a meta-analysis of recent research. *Journal of family psychology, 28*(1), 118–123. <https://doi.org/10.1037/a0035736>
- Pallini, S., Morelli, M., Chirumbolo, A., Baiocco, R., Laghi, F., & Eisenberg, N. (2019). Attachment and attention problems: A meta-analysis. *Clinical psychology review, 74*, 101772. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2019.101772>
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, L. (2013). The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: The role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools, 50*, 165-180. <https://doi.org/10.1002/pits.21667>
- Reimers, T., Wacker, D., & Koepl G. (1987). Acceptability of behavioral interventions: A review of the literature. *School Psychology Review, 16*, 212-227.

- Sanders, M. R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 506–517. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.506>
- Santos, S., Jiménez, S., Sampaio, J., & Leite, N. (2017). Effects of the Skills4Genius sports-based training program in creative behavior. *PloS one*, 12(2), e0172520. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172520>
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social–emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-56. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- Sklad, Marcin & Diekstra, Rene & de Ritter, Monique & Ben, Jehonathan & Gravesteyn, Carolien. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Spruit, A., Goos, L., Weenink, N., Rodenburg, R., Niemeyer, H., Stams, G. J., & Colonesi, C. (2020). The relation between attachment and depression in children and adolescents: A multilevel meta-analysis. *Clinical child and family psychology review*, 23(1), 54–69. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00299-9>
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527661>
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349 – 367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Sroufe L. A. (2013). The promise of developmental psychopathology: past and present. *Development and psychopathology*, 25(4 Pt 2), 1215–1224. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000576>
- Sroufe, L. A., Coffino, B., & Carlson, E. A. (2010). Conceptualizing the role of early experience: lessons from the Minnesota longitudinal study. *Developmental review: DR*, 30(1), 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.002>
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, W. A. (2005a). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. Guilford.

- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, W. A. (2005b). Placing early attachment experiences in developmental context. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *The power of longitudinal attachment research: From infancy and childhood to adulthood* (pp. 48 – 70). Guilford.
- Sroufe, L. A., & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, *48*, 1184–1199.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, *88*, 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social development (Oxford, England)*, *19*(1), 1–29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>
- Veríssimo, M., Fernandes, C., Santos, A. J., Peceguina, I., Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (2011). A relação entre a qualidade da vinculação à mãe e o desenvolvimento da competência social em crianças de idade pré escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *24*(2), 292–299. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000200010>
- Veríssimo, M., Santos, A. J., Fernandes, C., Shin, N., & Vaughn, B. E. (2014). Associations between attachment security and social competence in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, *60*(1), 80–99. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.60.1.0080>
- Veríssimo, M., Santos, A. J., Vaughn, B. E., Torres, N., Monteiro, L., & Santos, O. (2011). Quality of attachment to father and mother and number of reciprocal friends. *Early Child Development and Care*, *181*(1), 27-38. <https://doi.org/10.1080/03004430903211208>
- Vickery, C., & Dorjee, D. (2015). Mindfulness training in primary schools decreases negative affect and increases meta-cognition in children. *Frontiers in Psychology*, *6*, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02025>
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, *3*(1), 79–97. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2)
- Webster-Stratton, C. (2016). The Incredible Years series: A developmental approach. In M. VanRyzin, K. Kumpfer, G. Fosco, & M. Greenburg (Eds.), *Family-centered prevention programs for children and adolescents: Theory, research, and large-scale Dissemination* (pp.42-67). Psychology Press.

- Webster-Stratton, C.H., & 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>
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, *46*(3), 347–376. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791>
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *11*(2), 203–214. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>

Capítulo II - Estudo empírico

Perceções de aceitabilidade dos psicólogos sobre um novo programa de aprendizagem socioemocional

Resumo

Os programas de competências socioemocionais têm mostrado ser benéficos para crianças com perturbação de hiperatividade com défice de atenção, sendo escassos os programas desenvolvidos neste âmbito que se direcionam especificamente a crianças com esta perturbação do neurodesenvolvimento. Para dar respostas às limitações existentes nesta área de intervenção, este estudo teve como objetivo explorar as perceções de aceitabilidade de psicólogos portugueses sobre um novo programa de promoção de competências socioemocionais. Dezanove participantes, com especialização em psicologia clínica e/ou educacional e com experiência prévia em trabalho com crianças/jovens foram distribuídos, em quatro grupos focais. Os grupos focais foram moderados por um investigador treinado, seguindo um guião de entrevista semiestruturado. A análise temática dedutiva conduzida por dois investigadores independentes revelou que os psicólogos portugueses perceberam as dinâmicas, conteúdos e materiais como aceitáveis, sugerindo apenas modificações menores no sentido de: (1) maximizar a generalização de competências, (2) acompanhar os progressos das crianças ao longo do tempo, e (3) atender às especificidades desenvolvimentais e às barreiras práticas ao envolvimento de pais e professores durante a implementação do programa de intervenção.

Palavras-Chave: Competências socioemocionais, perturbação de hiperatividade e défice de atenção, programas de promoção de competências socioemocionais

Perceções de aceitabilidade dos psicólogos sobre um novo programa de aprendizagem socioemocional

Ao longo dos últimos anos, tem existido um crescimento exponencial de crianças diagnosticadas com perturbações de neurodesenvolvimento (Alabaf et al., 2019; Haskell, 2020). Segundo Oliveira e colaboradores (2012), este grupo de patologias tem por base anomalias neurológicas ou sensoriais de carácter permanente e afetam a cognição, a comunicação, a linguagem, a motricidade, a atenção, a socialização, o comportamento ou a aprendizagem escolar, limitando a integração social de modo autónomo. Entre as perturbações de neurodesenvolvimento, a perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA) é uma das mais prevalentes, afetando 3 a 5% das crianças em idade escolar (Neto & Equipa de Neurodesenvolvimento do Hospital CUF Descobertas, 2014). Tendo em conta que a PHDA não tem cura, é importante que os sintomas sejam reduzidos e monitorizados de forma eficaz através de uma abordagem multimodal, promotora da aprendizagem socioemocional (Rief, 2012).

A aprendizagem socioemocional (SEL) define-se como um processo onde crianças, jovens e adultos “adquirem e aplicam de forma eficaz os conhecimentos, atitudes, e competências necessárias para compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas, e tomar decisões responsáveis.” (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2012, p. 4). A SEL permite a articulação dos conhecimentos adquiridos em contexto académico com o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais ao sucesso escolar, social e laboral (Coelho et al., 2016), nomeadamente da capacidade de autorregulação que integra competências de regulação cognitiva, comportamental e emocional (Wilson et al., 2001).

A capacidade de regulação cognitiva permite à criança ajustar o comportamento ao objetivo, planear uma tarefa e ter a concentração necessária à sua realização, solucionar um problema, coordenar tarefas, tomar decisões conscientes e, inibir impulsos para melhor ajustar uma resposta (Williford et al., 2013). Por sua vez, a capacidade de regulação comportamental relaciona-se com a monitorização dos impulsos e da irrequietude motora (Williford et al., 2013). Por último, as dificuldades de regulação podem ser expressas de forma emocional, através de sentimentos de tristeza e ansiedade excessivas (Casali-Robalinho et al., 2015).

A investigação evidenciou que as crianças com maior capacidade de regulação cognitiva, comportamental e emocional apresentam um comportamento mais positivo na sala de aula, um melhor desempenho académico e social e melhores indicadores de saúde física e mental (Jones et al., 2015; Jones et al., 2017; Moffit et al., 2011). Por sua

vez, os estudos evidenciaram que as crianças com dificuldades na autorregulação apresentam menor capacidade de adaptação e maior risco de desenvolver perturbações psiquiátricas, dependência de substâncias e problemas de integração social (Daly et al., 2015; Daly et al., 2016).

Nas últimas décadas, tem existido um forte investimento em programas de promoção, prevenção e intervenção ao nível das competências socioemocionais em contexto escolar (Carvalho et al., 2016). Os programas SEL em contexto escolar “promovem o desenvolvimento integrado de competências cognitivas, emocionais e sociais” (Carvalho et al., 2016, p. 21). Fundamentam-se em processos de ensino-aprendizagem centrados na criança para ensinar, modelar, praticar e aplicar competências que (1) facilitam o desempenho consistente e bem-sucedido de determinada tarefa, (2) aumentam o autoconceito das crianças, e (3) estimulam o “pensar antes de agir”, ajudando a melhorar o autocontrolo, a flexibilidade cognitiva, a relação com os pares e a reduzir a impulsividade (Lin & Bratton, 2015; Zins et al., 2004). A investigação associou a participação neste tipo de programas a melhorias significativas ao nível do bem-estar e da saúde, dos resultados académicos e da prevenção de comportamentos de risco (Carvalho et al., 2016, Durlak et al., 2010).

Por outro lado, os estudos salientaram a eficácia dos programas de intervenção que se baseiam numa estrutura colaborativa para fomentar aprendizagens académicas, sociais e emocionais e se centram não apenas nas crianças, mas também nos adultos que as rodeiam (Weissberg et al., 2015). Segundo Durlack et al. (2011), estes tipos de programas contribuem para uma melhoria significativa das competências socioemocionais, dos comportamentos pró-sociais, da autoimagem e do rendimento escolar e para uma diminuição dos comportamentos antissociais e de problemas de internalização. Os seus benefícios são particularmente evidentes, quando iniciados durante o primeiro ciclo de escolaridade (Moldavsky et al., 2013).

A literatura também refere que os programas baseados em técnicas de intervenção comportamental surgem como benéficos para o desenvolvimento de competências socioemocionais e a diminuição de comportamentos desadequados em crianças, pais e professores, principalmente na presença de perturbações neurodesenvolvimentais (Daly et al., 2007). Relativamente à PHDA, as intervenções mais eficazes fundamentam-se numa abordagem multimodal baseada em técnicas cognitivo-comportamentais, centradas no contexto da sala de aula, nas aprendizagens académicas, na relação com os pares e no treino de competências parentais, no contexto das quais o adulto funciona como um mediador (Daly et al., 2007).

São vários os programas de promoção de competências validados para a população portuguesa, tais como o *Devagar se vai ao Longe* (Raimundo, 2007), o *Crescer a Brincar*

(Moreira et al., 2010) ou o *Viver as Emoções* (Pereira & Marques-Pinto, 2017). Apesar do seu contributo, estes programas não se centram especificamente no desenvolvimento de competências socioemocionais, destinam-se a crianças/jovens com idades variáveis (8-16 anos) e não envolvem diretamente os pais e os professores na intervenção.

Face às necessidades de intervenção no contexto nacional, desenvolvemos um novo programa de intervenção destinado a crianças dos 8 aos 12 anos e aos seus pais e professores. Porém, a introdução de um novo programa de intervenção exige a avaliação prévia das perceções dos profissionais que trabalham com o público-alvo acerca da sua aceitabilidade, na medida em que estas podem influenciar a sua implementação e efetividade futura (Carter, 2008). Este estudo teve como objetivo explorar as perceções dos psicólogos portugueses sobre a aceitabilidade da estrutura, dos conteúdos, dinâmicas e materiais do novo programa de intervenção “*O Mundo dos Intergalácticos*”, assim como possíveis sugestões de modificação, antes da sua implementação.

Método

Participantes

A amostra foi constituída por 19 psicólogos. Os critérios de inclusão no estudo foram: 1) especialização em psicologia clínica e/ou educacional; 2) experiência prévia em trabalho com crianças/jovens e/ou com os seus pais e professores; 3) capacidade de compreender e comunicar em língua portuguesa. A Tabela 1 sumaria as características sociodemográficas dos participantes.

Tabela 1*Características Sociodemográficas da Amostra e de Cada Grupo Focal*

	Total (n = 19)	GF1 (n = 5)	GF2 (n = 5)	GF3 (n = 4)	GF4 (n = 5)
	M (DP)/n (%)	M (DP)/n (%)	M (DP)/n (%)	M (DP)/n (%)	M (DP)/n (%)
Idade	38,05 (6,40)	37,80 (2,06)	36,20 (2,63)	37,00 (1,47)	41,00 (4,59)
Sexo					
Feminino	19 (100)	5 (100)	5 (100)	4 (100)	5 (100)
Habilitações literárias					
Licenciatura	6 (32)	0 (0)	1 (20)	2 (50)	3 (60)
Mestrado ou equivalente	10 (53)	3 (60)	3 (60)	2 (50)	2 (40)
Pós-graduação	2 (10)	1 (20)	1 (20)	0 (0)	0 (0)
Doutoramento	1 (5)	1 (20)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Duração da experiência profissional	13,79 (5,74)	14,00 (2,61)	12,00 (2,81)	13,75 (1,55)	15,40 (3,47)
Dinamização prévia de grupos de crianças ou jovens	12 (63)	4 (80)	4 (80)	3 (75)	1 (20)

Nota: “GF” remete para grupo focal. “M” remete para média. “DP” remete para desvio-padrão.

Instrumentos

Questionário de Dados Sociodemográficos: Este questionário permitiu recolher informação relativamente ao sexo, idade, habilitações literárias, anos de experiência profissional e experiência prévia na dinamização de grupos com crianças/jovens.

Guião semiestruturado: Este guião foi desenvolvido, segundo as recomendações de Krueger e Casey (2014). Iniciou-se com uma introdução sobre os objetivos e procedimentos do estudo antes de solicitar aos participantes para se apresentarem brevemente. Num primeiro momento, foram colocadas aos participantes uma questão introdutória (definição de comportamento desadequado) e uma questão de transição para estimular a reflexão sobre as características fundamentais a programas de intervenção para a promoção de comportamentos adaptados. Após a apresentação breve do programa, foram introduzidas as questões-chave para explorar a aceitabilidade da estrutura, conteúdos, dinâmicas e materiais e solicitadas possíveis sugestões de modificação. O guião concluiu com uma questão de fecho em que foi solicitado aos participantes para destacarem um ponto forte e um aspeto a melhorar no programa de intervenção.

Procedimentos

Este estudo insere-se num projeto de investigação mais vasto intitulado “O Universo dos Intergalácticos – Uma Aventura dos Sentimentos e dos Comportamentos”. Foi

aprovado pela Comissão de Ética do ISPA – Instituto Universitário. Os dados foram recolhidos em dezembro de 2018. A amostra foi recolhida por conveniência, i.e. foram contactados psicólogos da rede de contactos da equipa de investigação que preenchiam os critérios de inclusão no estudo e que foram informados sobre os objetivos e procedimentos do estudo. Àqueles que concordaram participar, foi solicitado o preenchimento de um consentimento informado e de um questionário sociodemográfico. Os grupos focais foram agendados, de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Cada grupo focal teve uma duração de aproximadamente 120 minutos e foi moderado por uma investigadora treinada, em locais calmos e que asseguravam a confidencialidade dos dados. Depois da revisão dos objetivos e procedimentos, a moderadora obteve a autorização para a gravação áudio e vídeo do grupo focal. A discussão foi conduzida, seguindo um guião semiestruturado (cf. Instrumentos).

Intervenção

“*O Mundo dos Intergalácticos*” fundamenta-se nos princípios teóricos que reconhecem que as competências socioemocionais são um constructo organizador da primeira infância, tendo por base o processo de vinculação estabelecido com as figuras de referência e a relação entre as crianças e os seus pares (Sroufe, 2005; Sroufe et al., 2005; Waters & Sroufe, 1993). A revisão da literatura empírica e a construção de materiais clínicos multimodais (Antunes, 2018) permitiu identificar as áreas fragilizadas na presença de PHDA em idade escolar. Estes fundamentos teóricos, empíricos e clínicos conduziram ao desenvolvimento de um novo programa de intervenção, composto por 12 sessões de 90 minutos com periodicidade semanal ou bissemanal, destinado a crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, aos seus pais e professores. Esta faixa etária foi priorizada, porque corresponde ao período desenvolvimental onde existe uma maior predisposição para a aprendizagem por modelagem e durante o qual as crianças continuam a atribuir importância ao feedback dos adultos significativos e a manter o interesse pelo jogo simbólico e criativo (Lucas & Soares, 2013).

A Tabela 2 sumaria os conteúdos, dinâmicas e intervenientes de cada sessão do programa de intervenção.

Tabela 2**Conteúdos, Intervenientes e Dinâmicas das Sessões do Programa Multimodal “O Mundo dos Intergalácticos”**

Sessão	Intervenientes	Conteúdos principais	Dinâmicas principais
1	Pais e Professores	1. Apresentação do Programa de Intervenção	“O Baú das Expectativas Intergalácticas”
		2. Identificação das temáticas mais frágeis do comportamento das crianças	“Comunicação entre Planetas Casa e Escola”
		3. Definição de estratégias para a promoção de comportamentos adequados	“O meu Passaporte Intergaláctico” “Os meus superpoderes”
2	Crianças e Pais	1. Apresentação do Programa às Crianças.	Momento de relaxamento “Pais e Filhos na Galáxia das Sensações”
		2. Intervenção ao nível dos processos autorregulatórios.	“O meu Passaporte Intergaláctico” “Os meus superpoderes”
3	Crianças	1. Intervenção ao nível dos processos autorregulatórios	“Um dia Intergaláctico” “A Escola na Galáxia do Comportamento” “Os meus superpoderes”
4	Crianças	1. Intervenção ao nível das estratégias de autocontrolo, de irrequietude e de impulsividade.	“O Teatro das Emoções Intergalácticas” “O Espelho Intergaláctico” “Os meus superpoderes”
5	Crianças	1. Intervenção ao nível do conceito da atenção plena.	“O Relaxamento Intergaláctico” “Uma maçã na Galáxia do Comportamento” “Os meus superpoderes”
6	Crianças	1. Intervenção ao nível da atenção e da irrequietude motora	“Descobre os objetos Intergalácticos” “A Festa no Espaço” “Os meus superpoderes”
7	Crianças	1. Intervenção em termos socioemocionais	“Uma Estátua na Galáxia do Comportamento” “Um brinde à União Intergaláctica” “Os meus superpoderes”
8	Crianças	1. Intervenção em termos socioemocionais – continuação	“O meu amigo Intergaláctico” “As emoções no Espaço” “Os meus superpoderes”
9	Professores e Crianças	1. Promoção de Comportamentos Adequados no Contexto Escolar	“Comportamentos Espaciais na Escola das Estrelas” “A Escola Intergaláctica” “Os meus superpoderes”
10	Pais e Crianças	1. Promoção de Comportamentos Adequados no Contexto Familiar	“Comportamentos Espaciais na Casa dos Intergalácticos” “Uma Casa em Marte” “Os meus superpoderes”
11	Professores, Pais e Crianças	1. Ensino da Interação mediante o Jogo 2. Treino da Interação mediante o Jogo	“A nossa Viagem Intergaláctica” “Novo passaporte Intergaláctico” “Os meus superpoderes”
12	Pais e Professores	1. Término do Programa de Intervenção	Dinâmica de Boom-final Entrega do Passaporte Intergaláctico “Os meus superpoderes”

O programa de intervenção integra o reforço positivo ao longo da sua aplicação (i.e., atribuição de uma imagem representando um superpoder no final de cada sessão), consistentemente com a literatura que mostrou que esta é uma das técnicas com efeitos maiores nos programas de intervenção destinados à redução dos comportamentos problemáticos das crianças (Leijten et al., 2019).

Análise de dados

Os grupos focais foram transcritos integralmente, com recurso a nomes fictícios. Os dados recolhidos foram analisados com o QSR NVivo Pro 11.

Tendo em conta o objetivo do estudo, foram apenas analisadas as respostas às questões-chave do guião semiestruturado. Foi conduzida uma análise temática, seguindo os procedimentos de Braun e Clarke (2006). Os dados foram codificados em temas e subtemas, analisados, revistos e interrelacionados. A análise dos dados considerou a frequência, extensão, intensidade, especificidade, consistência interna e importância percebida dos temas/subtemas em cada grupo (Krueger & Casey, 2014).

Os dados foram analisados por dois investigadores independentes, de modo a calcular as percentagens de acordo intercodadores e os kappas de Cohen, interpretados como: baixos ($< 0,40$), satisfatórios ($0,40-0,75$) e excelentes ($> 0,75$).

Resultados

Os temas e subtemas identificados na análise temática são apresentados na Tabela 3. Os valores de *kappas de Cohen* variaram entre 0,43 e 1.

Tabela 3

Frequência e Extensão dos Temas e Subtemas Relacionados com as Perceções de Aceitabilidade em Relação à Estrutura, Dinâmicas e Conteúdos, Intervenientes e Materiais do Programa “O Mundo dos Intergalácticos”

Temas e subtemas	GF1		GF 2		GF 3		GF 4		Total		Média	
	Ref.	Part.	Ref.	Part.	Ref.	Part.	Ref.	Part.	Ref.	Part.	% ac.	Kappas
Estrutura Geral do Programa	48	4	108	5	44	4	80	5	280	18	90,94	0,52
Papel do Dinamizador	41	4	33	5	38	4	43	4	155	17	94,71	0,48
Público-alvo	0	0	42	5	2	2	12	3	56	10	97,26	0,46
Contexto de Aplicação	7	1	8	1	1	1	25	4	41	7	99,16	0,44
Duração, Número e Periodicidade das Sessões	0	0	10	3	0	0	0	0	10	3	99,95	0,96
Intervenientes	0	0	16	4	38	4	43	4	97	12	99,05	0,80
Participação dos Pais	0	0	16	4	30	4	43	4	89	12	98,95	0,69
Professores – desmotivação da classe	0	0	0	0	5	1	0	0	5	1	100	1
Resistência na participação dos formandos por parte dos pais	0	0	0	0	3	1	0	0	3	1	99,90	0,82
Dinâmicas	28	4	78	5	61	4	114	5	281	18	95,77	0,74
Sugestões	16	3	78	5	39	4	107	5	240	17	96,74	0,69
Dinâmicas Cognitivas	12	2	0	0	5	3	2	1	19	6	98,94	0,43
Dinâmicas e faixa etária	0	0	0	0	8	3	5	2	13	5	99,97	0,98
Componente de reflexão e autoconhecimento	0	0	0	0	9	1	0	0	9	1	99,95	0,89
Materiais	0	0	15	3	3	2	0	0	18	5	100	1

Nota. “GF” remete para Grupo Focal. Ref. remete para o número de referências em cada tema e subtema. Part. remete para o número de participantes que referiu determinado tema e subtema. % ac remete para percentagem de acordo.

Estrutura do Programa

Todos os grupos focais (GF) abordaram o *papel do dinamizador*. Embora tenham reconhecido a importância de capacitar adultos de referência em contexto educativo, os grupos consideraram que a equipa deve incluir um dinamizador com formação em Psicologia para identificar sinais de alarme e gerir comportamentos problemáticos no grupo. Helena (Grupo Focal 1 [GF1]) explicou:

“(...) a capacidade que o dinamizador tem que ter neste programa, que é ouvir, integrar e devolver, portanto...”

O GF1 e o grupo focal 2 (GF2) destacaram a relevância de o dinamizador ser capaz de comunicar com diferentes públicos, de estabelecer relações de confiança com as crianças, evitando a comparação social negativa no contexto do grupo e demonstrando flexibilidade para se adaptar e funcionar como um modelo para os participantes.

Embora tenha sido abordado em todos os grupos, o *contexto de aplicação* mereceu particular atenção por parte do grupo focal 4 (GF4). Este grupo antecipou dificuldades na integração do programa no horário das atividades letivas e recomendou a articulação com parceiros estratégicos (associações de pais, ATLS) para facilitar a sua

implementação após as atividades letivas. Os GF1 e GF4 valorizaram ainda a implementação do programa de intervenção de forma inclusiva e universal, como explicado por Laura (GF1):

“Nem precisamos de estar a falar na prevenção, porque já na expectativa mais uma vez de que vai correr mal, é mesmo na questão de (...) as nossas crianças têm de crescer com valores e trabalhar comportamentos de suporte... E estes comportamentos são trabalhados, são os emocionais, os cognitivos e (...) deviam ser trabalhados logo de início, portanto eu vejo mais do que o sucesso para os comportamentos, vejo isto como o futuro, porque cabe-nos a nós trabalhar isto... Até porque nós, e os que vêm, tem de perceber que isto pode ser um bom exercício para os professores, para os educadores, começarem a trabalhar de uma forma precoce com os nossos miúdos.”

Todos os grupos abordaram o *público-alvo*, com exceção do GF1. Por um lado, os GF2 e GF4 salientaram a necessidade de atender às dinâmicas pré-existentes no grupo-turma e às especificidades desenvolvimentais para constituir os grupos de intervenção. Anabela (GF2) referiu:

“A nível de desenvolvimento, nós temos diferenças...significativas, e também como gerir isso em termos da própria estratégia da sessão... Quer a nível da capacidade de concentração, quer a nível da capacidade de envolvimento nas diferentes sessões, quer a nível das próprias sessões, das próprias dinâmicas apresentadas, e também daquilo que eles próprios retiram dessa capacidade cognitiva de refletir sobre o que é trabalhar.”

O grupo focal 3 (GF3) e o GF4 anteciparam a necessidade de o dinamizador estar preparado para lidar com níveis reduzidos de literacia emocional, diferentes tipos de comportamentos problemáticos e respostas educativas (e.g., reforço do comportamento desadequado) que contribuem para a sua manutenção ao longo do tempo.

O subtema relacionado com a *duração, número e periodicidade das sessões* foi exclusivamente abordado pelo GF2. Este grupo mostrou dúvidas quanto à adequação da duração prevista das sessões (i.e., 90 minutos), na medida em que excede os tempos letivos praticados em contexto escolar.

Intervenientes

Este tema emergiu espontaneamente no decorrer da discussão na maioria dos grupos focais. Todos os grupos, à exceção do GF1, anteciparam dificuldades na *participação dos pais*, especialmente devido ao número de sessões. Anabela (GF2) referiu:

“(...) *relativamente (...) aos intervenientes, acho que no meu ideal ao nível dos pais irem colaborar num mundo real, isto é muito difícil, e pensando nos agrupamentos de escolas onde nós estamos, é algo quase impossível.*”

Face a estas dificuldades, os GF2, GF3 e GF4 debateram sugestões para facilitar a participação dos pais, nomeadamente aproveitar oportunidades naturais de deslocação dos pais à escola. Os GF3 e GF4 abordaram a possibilidade de envolver outros cuidadores (e.g., avós), capazes de transmitir os conteúdos aos pais, e a importância de privilegiar atividades dinâmicas para maximizar a adesão ao programa.

Apenas o GF3 antecipou a possibilidade de a *resistência à participação dos formandos por parte dos pais* e a *desmotivação dos professores* influenciarem negativamente a adesão ao programa. Por um lado, a *resistência à participação dos formandos por parte dos pais* foi associada à reticência comumente manifestada em relação ao envolvimento das crianças em avaliações e intervenções psicológicas em contexto escolar, especialmente na ausência de problemas socioemocionais identificados no contexto da família. Por outro lado, a *desmotivação da classe dos professores* devido à sobrecarga laboral foi considerada como uma potencial barreira à sua participação no programa.

Dinâmicas e Conteúdos das Sessões

Todos os grupos valorizaram a aceitabilidade das dinâmicas, conteúdos e sequência das competências trabalhadas. Apenas a aceitabilidade das dinâmicas cognitivas não foi consensual nos grupos. À exceção do GF2, todos os grupos reconheceram a mudança de paradigma associada à introdução de *dinâmicas cognitivas* da primeira para a segunda sessão, envolvendo mais o pensamento, a autorreflexão e a capacidade de expressão das crianças. Enquanto GF3 valorizou a importância do *componente de autorreflexão e autoconhecimento* para as crianças, o GF1 salientou o carácter protetor das dinâmicas cognitivas para as crianças, numa fase inicial de interação com o dinamizador, sem os adultos de referência. Porém, os GF3 e GF4 manifestaram alguma preocupação em relação ao nível de abstração subjacente às dinâmicas cognitivas. Rosa (GF3) sugeriu:

“*deviam fazer um desenho (...), escrevendo depois um sentimento ou uma sensação, e eu não sei se... se eles conseguem fazer isso, eu acho que isto implica uma abstração grande*”.

Os GF2 e GF3 anteciparam dificuldades na implementação de *dinâmicas* relacionadas com a autorreflexão *para a faixa etária* dos 8-9 anos, tal como explicitado por Susana (GF3):

“(...) se nós tivermos um grupo com 8 anos, nós vamos ter crianças que até podem ter uma excelente criatividade e que já conseguem muito mais chegar a esta parte abstrata, mas depois vamos ter outras que não (...). umas poderão ajudar outras, mas não sei se não poderá ser aqui alguma barreira”

Os grupos fizeram *sugestões* de modificações menores para maximizar a adesão dos intervenientes e os benefícios do programa. Enquanto o GF4 sugeriu a avaliação da satisfação das crianças no final de cada sessão, os GF1, GF2 e GF3 recomendaram a devolução de informação aos pais acerca dos progressos dos seus filhos a meio do programa de intervenção, a generalização de materiais, conteúdos e/ou dinâmicas aos contextos familiar e escolar para consolidar as competências aprendidas e a introdução de sessões de follow-up para monitorizar a manutenção das competências adquiridas após a conclusão do programa. Sara (GF2) mencionou:

“(...) no meio destas sessões (...) poderíamos ter alguma coisa que eles [as crianças] retornassem à família (...) algum material que eles possam dar aos pais, construírem com eles e devolverem na semana seguinte (...) nada muito trabalhoso, nada muito complexo, mas qualquer coisa pontual que vá continuando a manter esta ligação com as famílias”

Os GF3 e GF4 sugeriram a introdução de estratégias complementares para tornar as dinâmicas focadas na partilha das emoções menos expositivas e complexas para as crianças (e.g., cartões de identificação das diferentes emoções ou mimetização das emoções), o recurso a técnicas imagéticas para fomentar a mobilização de competências de autorregulação em momentos indutores de *stress* (metáfora do “lugar seguro”) e a consolidação da prática do relaxamento como parte integrante de todas as sessões. Graça (GF3) explicou:

“Se for um grupo de 10, é provável que ao fim de 6 emoções ou 7 se esgote, e, portanto, eu, quer na sessão 4, quer na sessão 8, levaria algum material de retaguarda para o caso de eles não conseguirem identificar. Então escolhe aqui uma destas (...), retirando aquelas que já foram identificadas, portanto sobram outras tantas ...”

Materiais

Os GF2 e GF3 valorizaram a aceitabilidade dos *materiais*, nomeadamente o componente visual e apelativo do passaporte dos superpoderes e os benefícios associados à sua devolução ao contexto familiar. Anabela (GF2) referiu:

“Eu gosto imenso desta ideia do passaporte. Acho que é giro esse sistema... e a ideia de levar para casa, faz com que os pais até possam (...) depois usar esta

linguagem. Ter em casa os superpoderes para eles os irem buscar quando precisam. Acho que passa para os pais material palpável do que se forem tudo da parte cognitiva”.

Discussão

Este estudo teve como objetivo explorar as percepções dos psicólogos sobre a aceitabilidade da estrutura, dinâmicas, conteúdos e materiais do programa “*O Mundo dos Intergalácticos*” antes da sua implementação.

Globalmente, os psicólogos valorizaram a aceitabilidade das dinâmicas, conteúdos e sequência das competências trabalhadas. Porém, a aceitabilidade das dinâmicas cognitivas foi menos consensual, tendo sido antecipadas dificuldades relacionadas com o nível de abstração necessário para os participantes mais novos. No mesmo sentido, os participantes sublinharam a importância de atender às especificidades desenvolvimentais para a constituição dos grupos, de modo a assegurar uma maior homogeneidade na aquisição das competências aprendidas. Estes resultados podem ser compreendidos à luz da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. De facto, a faixa etária à qual se destina “*O Mundo dos Intergalácticos*” abrange crianças dos 8 aos 12 anos. Segundo a teoria de Piaget, as crianças que têm aproximadamente 7 a 11 anos apresentam ainda um pensamento lógico limitado ao concreto, isto é, àquilo que reconhecem, tendo maior dificuldade no pensamento dedutivo (Lourenço, 2010). A aquisição do pensamento hipotético dedutivo ocorre presumivelmente entre os 11 e os 12 anos no estágio das operações formais (Lourenço, 2010), o que pode justificar as dificuldades antecipadas pelos psicólogos na adesão das crianças às dinâmicas cognitivas.

Os psicólogos valorizaram ainda a aceitabilidade dos materiais, nomeadamente o componente visual e apelativo do passaporte. Tal pode relacionar-se com o estágio de desenvolvimento cognitivo (estágio das operações concretas) da maioria das crianças a que o programa se destina. De facto, as crianças podem beneficiar da possibilidade de ter consigo, mexer e visualizar os materiais de forma concreta, tendo em conta as dificuldades no pensamento dedutivo (Lourenço, 2010). Por outro lado, estes resultados aproximam-se de estudos anteriores que mostraram que, na faixa etária dos 7 aos 13 anos, alguns dos sinais relevantes da PHDA são a irrequietude, a desorganização, a dificuldade em cumprir uma tarefa até ao fim, a desatenção, etc. (Neto & Equipa de Neurodesenvolvimento do Hospital CUF Descobertas, 2014). Face a estes sinais, é possível que a componente apelativa do material faça com que as crianças possam estar mais atentas à tarefa e, de forma consequente, assimilarem mais facilmente as ideias apresentadas pelo dinamizador (Parker, 2011).

Relativamente às modificações menores sugeridas, os participantes salientaram a importância da generalização aos contextos naturais, com base na partilha de materiais com a escola e a família. Estes resultados podem ser compreendidos com base no modelo teórico de Sroufe que fundamentou o desenvolvimento de “*O Mundo dos Intergalácticos*” segundo o qual as competências socioemocionais têm por base, quer o processo de vinculação estabelecido com as figuras de referência, quer a relação entre pares (Sroufe, 2005; Sroufe et al., 2005; Waters & Sroufe, 1993). Segundo o modelo ecológico (Bronfenbrenner & Morris, 2006), a escola também é um contexto central de desenvolvimento. De facto, a escola oferece um espaço social para a aprendizagem através da interação com pares, professores e encarregados de educação (Zins et al., 2004).

Por outro lado, a monitorização dos progressos sugerida pelos psicólogos parece consistente com a necessidade da avaliação contínua da implementação e dos resultados dos programas de intervenção para comprovar a eficácia da aplicação e das metodologias (CASEL, 2012; Greenberg et al., 2003). A sugestão de reforçar o enfoque na promoção da capacidade de regulação emocional (relaxamento, técnicas imagéticas, simplificação das dinâmicas emocionais) parece consistente com o reconhecimento de que esta competência está diretamente implicada na (in)existência de psicopatologia no âmbito da abordagem transdiagnóstica na intervenção com crianças (Aldao, 2012). Para esse objetivo, os participantes reconheceram os benefícios das técnicas cognitivo-comportamentais, nomeadamente das terapias de terceira geração (e.g., “lugar seguro” e reflexão sobre valores) baseadas nas terapias de aceitação e compromisso e mindfulness (Pérez-Álvarez, 2012). Estes resultados são consistentes com a ideia de que estas técnicas apresentam benefícios para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para a diminuição dos comportamentos desadequados, particularmente na presença de perturbações neurodesenvolvimentais e PHDA (Daly et al., 2007).

Relativamente à estrutura do programa, os psicólogos discutiram sobretudo a importância de o dinamizador ser dotado de competências técnicas e interpessoais específicas. Estes resultados são consistentes com a investigação anterior que mostrou que os programas SEL devem ser aplicados por dinamizadores com formação específica na área da promoção de competências, desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças e com treino específico na aplicação dos programas (CASEL, 2012).

As perspetivas dos psicólogos parecem ainda consistentes com a relevância dos programas de intervenção baseados numa estrutura colaborativa que envolvem não apenas as crianças, mas também os adultos significativos (Weissberg et al., 2015) e da

sua implementação o mais precocemente possível na vida das crianças (Moldavsky et al., 2013). No entanto, os participantes anteciparam algumas barreiras à implementação do programa em contexto escolar e ao envolvimento dos pais. Estes resultados aproximam dos encontrados em estudos empíricos anteriores (Pinkelman et al., 2015) que evidenciaram que a (in)disponibilidade de apoio por parte da direção da escola, dos professores e da restante comunidade escolar, a (in)existência de recursos para a aplicação das intervenções, o (des)alinhamento das mesmas com as políticas e prioridades da escola e a logística (e.g., horários) podem funcionar como barreiras ou facilitadores para a implementação de intervenções em contexto escolar. Por outro lado, as dificuldades antecipadas pelos participantes no envolvimento dos pais aproximam-se daquelas que foram identificadas em investigações anteriores, nomeadamente a não-identificação de potenciais benefícios (para si e para os seus filhos), principalmente em intervenções de natureza preventiva, e a existência de constrangimentos temporais que limitam a participação parental (Dumas et al., 2007). Assim, os nossos participantes procurarem identificar fatores que podem maximizar o envolvimento da família na intervenção, tais como a marcação das sessões aquando oportunidades naturais de deslocação à escola por parte dos pais, a inclusão de outros cuidadores mais disponíveis ou a utilização de metodologias de intervenção mais dinâmicas.

Este é o primeiro estudo qualitativo que explorou a aceitabilidade da estrutura, dinâmicas, conteúdos e materiais de *“O Mundo dos Intergalácticos”* antes da sua implementação em Portugal. No entanto, este estudo não se encontra isento de limitações. A amostra foi apenas constituída por participantes do sexo feminino que se encontravam a residir/trabalhar na região da Grande Lisboa. O formato de grupo e a familiaridade do moderador com alguns participantes podem ter contribuído para a desejabilidade ou inibição de algumas respostas. Tendo em conta o objetivo deste estudo, conduzimos uma análise temática baseada numa abordagem descritiva que considerou a frequência, extensão, intensidade, especificidade, consistência interna e perceção de importância dos temas. Porém, não analisamos as interações de grupo que, por vezes, são valorizadas na análise de dados provenientes de grupos focais (Krueger & Casey, 2014). Por último, não procedemos à triangulação dos resultados com outros métodos (e.g., questionários de autorresposta) para alargar a compreensão acerca das perceções dos psicólogos portugueses sobre a aceitabilidade do programa.

Sugere-se que estudos futuros ultrapassem estas limitações metodológicas e explorem a aceitabilidade do programa a nível nacional, identificando possíveis diferenças nos resultados, de acordo com a área geográfica.

Referências

- Alabaf, S., Gillberg, C., Lundstrom, S., Lichtenstein, P., Kerekes, N., Rastam, M., & Anckarsater, H. (2019). Physical health in children with neurodevelopmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 83-95. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3697-4>
- Aldao, A. (2012). Emotion regulation strategies as transdiagnostic processes: A closer look at the invariance of their form and function. *Revista de Psicopatologia y Psicología Clínica*, 17(3), 261-277. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.17.num.3.2012.11843>
- Antunes (2018). *Os Intergalácticos - Uma aventura do comportamento*. Lisboa: Ideias com histórias.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). John Wiley & Sons Inc.
- Carter, S. L. (2008). A distributive model of treatment acceptability. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 411-420.
- Carvalho, A., Almeida, C., Amann, G., Leal, P., Marta, F., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., & Lopes, I. (2016). *Saúde mental em saúde escolar. Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar* (1ª parte). Direção Geral de Saúde.
- Casali-Robalinho, I. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais como preditoras de problemas de comportamento em escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 321-330. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.17.num.3.2012.11843>
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 1(34), 61-72. <https://doi.org/10.14417/ap.966>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - Preschool and elementary school edition*. Author.
- Daly, B., Creed, T., Xanthopoulos, M., & Brown, R. (2007). Psychosocial treatments for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology Review*, 17, 73-89. <https://doi.org/10.1007/s11065-006-9018-2>

- Daly, M., Delaney, L., Egan, M., & Baumeister, R. F. (2015). Childhood self-control and unemployment throughout the life span: Evidence from two British cohort studies. *Psychological Science*, 26(6), 709-723. <https://doi.org/10.1177/0956797615569001>
- Daly, M., Egan, M., Quigley, J., Delaney, L., & Baumeister, R. F. (2016). Childhood self-control predicts smoking throughout life: Evidence from 21,000 cohort study participants. *Health Psychology*, 35(11), 1254-1263. <https://doi.org/10.1037/hea0000393>
- Dumas, J., Nissley-Tsiopinis, J., & Moreland, A. (2007). From intent to enrollment, attendance and participation in preventive parenting groups. *Journal of Child and Family Studies*, 16(1), 1-26. <https://doi.org/10.1007/s10826-006-9042-0>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294-309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Durlack, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- 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(6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Haskell M.A.M. (2020). Neurodevelopmental disorders in children. In: Noland D., Drisko J., & Wagner L. (Eds), *Integrative and functional medical nutrition therapy*. Humana, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30730-1_30
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105, 2283-2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. M. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *Future of Children*, 27(1), 49-72. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0003>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). Sage.
- Leijten, P., Gardner, F., Melendez-Torres, J., Hutchings, J., Schutz, S., Knerr, W., & Overbeek, G. (2019). What to teach parents to reduce disruptive child behaviors: Two meta-analyses of parenting program components. *Journal of the American Academy*

- of *Child & Adolescent Psychiatry*, 58(2), 180-190. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.07.900>
- Lin, Y., & Bratton, S. (2015). A meta-analytic review of child-centered play therapy approaches. *Journal of Counseling & Development*, 93(1), 45-58. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00180.x>
- Lourenço, O. (2010). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo - Teoria, dados e implicações*. (2ªed., 3ªreimp.). Edições Almedina, SA.
- Lucas, C. V., & Soares, L. (2013). Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological well-being, *Journal of Poetry Therapy: The Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, Research and Education*, 26(3), 137-147. <https://doi.org/10.1080/08893675.2013.823310>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Moldavsky, M., Groenewald, C., Owen, V., & Sayal, K. (2013). Teachers' recognition of children with ADHD: Role of subtype and gender. *Child and Adolescent Mental Health*, 18(1), 18–23. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2012.00653.x>
- Moreira, P.A.S, Crusellas, L., Sá, I., Gomes, P. & Matias, C. (2010). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: Results from a 4-year study in Portugal. *Health Promotion International*, 25(3), 309-317. <https://doi.org/10.1093/heapro/daq029>
- Neto, A. S. & Equipa de Neurodesenvolvimento do Hospital CUF Descobertas (2014). *Hiperatividade e défice de atenção*. Editora Verso de Kapa.
- Oliveira, G., Duque, F., Duarte, C., Melo, F., Teles, L., Brito, M., Vale, M. C., Guimarães, M. J., & Gouveia, R. (2012). Pediatria do neurodesenvolvimento. Levantamento nacional de recursos e necessidades. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 43(1), 1-7.
- Parker, H. C. (2011). *Desordem por défice de atenção e hiperatividade - Um guia para pais, educadores e professores*. Porto Editora.
- Pereira, N. S., & Marques-Pinto, A. (2017). Including educational dance in an after-school socioemotional learning program significantly improves pupils' self-management and relationship skills? A quasi experimental study. *The Arts in Psychotherapy*, 53, 36-43. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.01.004>
- Pérez-Álvarez, M. (2012). Third-generation therapies: Achievements and challenges. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12(2), 291-310.

- Pinkelman, S. E., McIntosh, K., Rasplica, C. K., Berg., T., & Strickland-Cohen, M. K. (2015). Perceived enablers and barriers related to sustainability of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Behavioral Disorders, 40*(3), 171-183. <https://doi.org/10.17988/0198-7429-40.3.171>
- Raimundo, R. (2007). *Programa de desenvolvimento de competências sócio-emocionais: Devagar se vai ao longe*. Manual não-publicado.
- Rief, S. (2012). *How to reach and teach children with ADD/ADHD: Practical techniques, strategies, and interventions*. John Wiley & Sons.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development, 7*(4), 349-367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, W. A. (2005). Placing early attachment experiences in developmental context. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *The power of longitudinal attachment research: From infancy and childhood to adulthood* (pp. 48-70). Guilford.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1993). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review, 3*, 79-97. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2)
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). *Social and emotional learning: Past, present, and future*. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.
- Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.
- Williford, A.P., Vick Whittaker, J.E., Vitiello, V. E., & Downer, J.T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education & Development, 24*(2), 162-187. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.628270>
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviours: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology, 17*(3), 247-272. <https://doi.org/10.1023/A:1011050217296>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). *The scientific base linking social and emotional learning to school success*. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). Teachers College Press.

Capítulo III - Estudo empírico

Benefícios de um novo programa de aprendizagem socioemocional na redução de comportamentos internalizantes e externalizantes na perspectiva de mães e professores

Resumo

As intervenções baseadas no modelo de aprendizagem socioemocional, mostraram ser eficazes na redução de comportamentos problemáticos. Porém, a maioria dos estudos incidiu essencialmente na efetividade de intervenções de longa duração. Este estudo teve como objetivo avaliar os benefícios de um novo programa de aprendizagem socioemocional, composto por oito sessões, na redução de problemas internalizantes, externalizantes e de outros problemas e na promoção do funcionamento adaptativo das crianças dos 8 aos 12 anos, de acordo com a perspectiva de professores. Onze professores de 171 crianças preencheram o *Teacher's Report Form*, antes e após os seus alunos participarem no novo programa de intervenção. Os resultados mostram que os professores percecionaram uma redução de magnitude pequena ao nível da psicopatologia geral, dos problemas de internalização e outros problemas (sociais e de atenção) e uma melhoria de magnitude pequena ao nível do rendimento escolar e da felicidade das crianças do pré para o pós-teste. O novo programa de aprendizagem socioemocional apresenta resultados promissores, na perspectiva dos professores, quer na redução de comportamentos problemáticos, quer na promoção do funcionamento adaptativo das crianças.

Palavras-chave: programa de aprendizagem socioemocional; problemas internalizantes; problemas externalizantes; funcionamento adaptativo; professores.

Benefícios de um novo programa de aprendizagem socioemocional na redução de comportamentos internalizantes e externalizantes na perspectiva de mães e professores

A aprendizagem social e emocional envolve os processos de desenvolvimento de competências sociais e emocionais nas crianças. A visão base dos programas Social and Emotional Learning (SEL) baseia-se na ideia de que as aprendizagens são mais eficazes em contextos de relações de apoio que tornam a aprendizagem desafiadora, envolvente e significativa (Coelho et al., 2016). As competências socioemocionais são essenciais para o sucesso enquanto aluno, profissional ou cidadão, e o seu desenvolvimento poderá também contribuir para diminuir a probabilidade de condutas de risco, desde o uso de substâncias ilícitas, a atos de bullying, e abandono escolar, aquando da toma de esforços integrados do florescimento destas capacidades. Autores afirmam que estas capacidades são mais bem desenvolvidas em contexto de sala-de-aula e em contexto escolar, através de instruções eficazes, com o incluir de atividades com conotação positiva para os alunos, sempre mediante um esforço e incluir comunitário e parental, desde o planeamento, implementação e posterior avaliação do impacto de cada programa de intervenção (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

De notar que, de acordo com as linhas de orientação de implementação destes programas, a sua implementação poderá começar tão cedo como no pré-escolar, podendo se estender até ao final do ensino secundário (Murano et al., 2020).

Existem cinco grandes competências centrais a serem adquiridas e/ou trabalhadas ao longo da participação nos programas de intervenção SEL, sendo elas: a autoconsciência (ou *self-awareness*), a autogestão (ou *self-management*), a consciência social (ou *social awareness*), as capacidades de relacionamento (ou *relationship skills*), e a tomada de decisões com responsabilidade (ou *responsible decision making*) (CASEL, 2012).

Numa forma simplificada, a autoconsciência (ou *self-awareness*), descreve-se como sendo a capacidade de reconhecer com precisão as próprias emoções e pensamentos e sua influência no seu próprio comportamento, sendo que tal incluiu avaliar com precisão os seus pontos fortes e limitações e possuir uma sensação de confiança e otimismo bem fundamentado em si mesmo. A autogestão (ou *self-management*), inscreve-se como sendo a capacidade de regular as emoções, pensamentos e comportamentos de uma pessoa de forma eficaz em diferentes situações. Tal, incluiu, a gestão de stress, o controlo de impulsos, a promoção da sua própria motivação e definir-se como um indivíduo que trabalha e se esforça para alcançar objetivos pessoais e académicos. A consciência social (ou *social awareness*) define-se como sendo a capacidade de assumir a perspetiva e ter empatia por outras pessoas de origens e culturas diversas, compreendendo as normas sociais e éticas de comportamento

e de reconhecer os recursos e apoios da família, da escola e da comunidade. As capacidades de relacionamento (ou *relationship skills*) incluem-se como sendo a capacidade de estabelecer e manter relações saudáveis e gratificantes com diversos indivíduos e grupos. Tal inclui aprender e conseguir comunicar com clareza, ter uma escuta ativa, saber cooperar, resistir a pressões sociais inadequadas, conseguir negociar conflitos de maneira construtiva e procurar e oferecer ajuda quando necessário. Finalmente, a tomada de decisões com responsabilidade (ou *responsible decision making*), descreve-se como sendo a capacidade de fazer escolhas construtivas e respeitadas sobre o comportamento pessoal e as interações sociais com base na consideração de padrões éticos, normas sociais, a avaliação realista das consequências de várias ações e o bem-estar de si mesmo e dos outros (Boncu et al., 2017).

Desta forma, inscrevem-se como principais objetivos da implementação dos programas SEL: a promoção das competências de autoconsciência, de autogestão, da consciência social, de relacionamento e capacidades de tomada de decisão responsável dos alunos, bem como uma melhoria das atitudes e crenças dos alunos sobre si mesmos, os outros e a escola, sempre com vista num contexto comunitário. Estes, por sua vez, fornecem uma base para um melhor ajuste e desempenho académico, conforme refletido nos comportamentos sociais e relacionamentos com colegas mais positivos, menos problemas de conduta, menos stress emocional e melhor desempenho académico em momentos pontuais de avaliação. De notar que, o sucesso da aprendizagem destas capacidades e comportamentos, parece ser mediado pela qualidade da interação entre professor e aluno, ou instrutor e aluno, bem como pela qualidade das instruções e tarefas transmitidas aos alunos (CASEL, 2012).

As crianças e jovens com problemas de comportamento sofrem de alterações ao nível da regulação emocional e comportamental sendo, de forma frequente, encaminhadas para serviços de saúde mental, tanto em contexto clínico, como em contexto escolar, o que leva, não obstante, a encargos substanciais para famílias e organizações (Scott et al., 2001). Nos últimos anos, as intervenções baseadas no modelo de aprendizagem socioemocional (SEL), implementadas em contexto escolar, mostraram ser eficazes na redução de comportamentos problemáticos (e.g., Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). De facto, estas intervenções fundamentam-se no desenvolvimento de competências sociais e emocionais por meio das quais a criança aprende a reconhecer e administrar emoções, cuidar dos outros, tomar boas decisões, comportar-se com responsabilidade e ética, desenvolver relacionamentos positivos e evitar comportamentos negativos (Faria et al., 2019). Tendo em conta os seus benefícios, é essencial avaliar a efetividade das intervenções baseadas no modelo SEL, com base em métodos de investigação desenvolvimental robustos que permitem identificar de forma precisa

e válida as mudanças percebidas por múltiplos informadores ao nível dos problemas emocionais e comportamentais nas crianças e jovens que nelas participam.

O modelo Achenbach System of Empirically Based Assessment

O modelo *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (ASEBA, Achenbach & Rescorla, 2001) é um dos mais utilizados para a avaliação dos problemas emocionais e comportamentais nas crianças e jovens por terapeutas e educadores (Peterson et al., 2014; Neukrug et al., 2013). Este modelo fundamenta-se na perspetiva desenvolvimental que reconhece que a natureza e a magnitude da expressão da psicopatologia variam ao longo do desenvolvimento, sendo, por isso, necessário atender às diferenças nos comportamentos considerados normativos e adaptativos em função da idade (Hudziak et al., 2007). Por outro lado, Achenbach (2006, 2020) estabelece que a avaliação da psicopatologia não deve contemplar apenas o autorrelato das crianças e jovens, mas também o hétero-relato de informantes-chave, nomeadamente de mães e professores. Face às reduzidas taxas de acordo entre os informantes e às múltiplas fontes de variância na psicopatologia infantil (Hudziak et al., 2007), Achenbach (2006, 2020) propõe uma abordagem quantitativa, dimensional e multivariada, como alternativa às classificações diagnósticas de cariz nosológica. Esta abordagem permite uma compreensão dos problemas emocionais e comportamentais de crianças e jovens, com base em vários níveis hierárquicos (Achenbach, 2015), validados empiricamente em amostras de grandes dimensões, em várias culturas (Achenbach, 2020). No nível inferior da hierarquia, encontram-se síndromes de problemas emocionais e comportamentais que podem coocorrer nas crianças e jovens (Achenbach, 2006, 2015). As síndromes que se relacionam mutuamente entre si são, por sua vez, agregadas em dimensões de ordem superior, designadamente a internalização, a externalização, outros problemas (sociais, de pensamento, de atenção) e a psicopatologia geral (Achenbach, 2015, 2020).

Diferenças nos problemas internalizantes, externalizantes e outros problemas e no funcionamento adaptativo, em função do sexo e da faixa etária

Num estudo de Emerich e colaboradores (2012), que procurou identificar diferenças de género através do instrumento de hétero-relato parental derivado do modelo ASEBA (*Child Behavior Checklist, CBCL*), em crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, os autores concluíram que, em comparação com os pais de meninas, os pais de meninos identificaram que estes apresentam resultados significativamente mais elevados nas

dimensões de externalização e total de problemas. Não foram observadas diferenças entre género em relação a problemas internalizantes.

Num estudo que pretendeu validar as escalas de problemas dos instrumentos de hétero-relatos parentais e de professores (*CBCL* e *TRF*) numa amostra de crianças de Singapura, Ang e colaboradores (2012), verificaram que professores percecionaram que os rapazes apresentavam resultados estatisticamente superiores aos das raparigas nas escalas do *TRF* relacionadas com problemas de atenção e externalizantes.

Os resultados obtidos nos estudos supracitados encontram-se alinhados com os verificados no estudo de Rescorla e colaboradores (2007). Segundo estes autores, num estudo que contou com a avaliação do *TRF* com crianças entre os 6 e os 11 anos em 21 países e, crianças entre os 6 e os 15 anos em 16 países, verificou-se que, em 17 dos 21 países, os rapazes obtiveram valores significativamente mais elevados nas escalas que remetem para problemas externalizantes. No mesmo estudo, foram também obtidos resultados similares no outro intervalo etário.

No mesmo sentido, num estudo de *follow-up* norueguês realizado com crianças entre os 11 e os 12 anos, Javo e colaboradores (2009) verificaram que, de acordo com os dados obtidos no *TRF*, as raparigas foram identificadas como sendo mais felizes e melhor comportadas comparativamente aos rapazes. No *CBCL* e no *TRF*, as raparigas foram descritas como mais competentes do que os rapazes, nomeadamente no que se refere aos resultados académicos. Os rapazes, por sua vez, obtiveram resultados mais expressivos nas escalas que remetem para problemas de atenção e problemas externalizantes.

No estudo português baseado nos hétero-relatos de mães e professores (Achenbach et al., 2014) com base nos instrumentos derivado do modelo ASEBA (i.e., *CBCL* e *TRF*); as raparigas apresentaram resultados mais elevados ao nível da internalização e mais baixos ao nível de outros problemas, problemas de externalização e do total de problemas por comparação com os rapazes. No mesmo estudo, foram igualmente identificadas diferenças em função da faixa etária (6-11 anos vs. 12-18 anos). De acordo com o relato dos pais, as crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos apresentaram resultados mais elevados na dimensão de outros problemas e mais baixos na dimensão de internalização e total de problemas por comparação com os adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. Por oposição, os professores percecionaram que os adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos apresentavam resultados mais elevados nas dimensões de internalização e outros problemas por comparação com as crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos.

Avaliação da efetividade das intervenções baseadas no modelo SEL

A relevância de uma avaliação quantitativa, dimensional e multivariada dos problemas emocionais e comportamentais das crianças e jovens, fundamentada em informadores-chave (mães e professores) é consensual na literatura (Achenbach, 2020). Porém, os estudos de avaliação da efetividade dos programas baseados no modelo SEL em idade escolar, implementados por adultos treinados (na sua maioria, professores) na sala de aula, nem sempre se fundamentam nos hétero-relatos de pais e professores baseados em medidas multidimensionais que avaliam, quer os problemas emocionais e comportamentais, quer as competências socioemocionais das crianças.

O *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)* é uma das intervenções universais baseadas no modelo SEL, implementada por adultos treinados, que tem sido mais disseminada e avaliada, em diferentes contextos (Humphrey et al., 2016). Este programa, destinado a populações alvo desde o pré-escolar até ao 6º ano letivo, do 2º ciclo tem como objetivos promover a resolução pacífica de conflitos, a regulação emocional, a empatia e a tomada de decisão responsável. Apresenta conjuntos separados de aulas do primeiro ao quarto ano e conjuntos combinados de aulas para uso no pré-escolar e no 5º e 6º anos. Cada lição apresenta um guião, começando com uma introdução para contextualizar e estabelecer objetivos, diretrizes de implementação, sugestões para envolver os pais, uma lista de perguntas e respostas comuns, atividades complementares e/ou folhetos para a família. Cada lição termina com lembretes e sugestões para generalizar as capacidades aprendidas além da lição para a sala de aula. As aulas do *PATHS* incorporam uma variedade de culturas, etnias e origens (CASEL, 2012).

Numa amostra de crianças americanas oriundas de meios socioeconomicamente desfavorecidos que beneficiaram da intervenção do 1º ao 3º ano de escolaridade, o Conduct Problem Research Group (2010) mostrou que, com base numa entrevista estruturada, os professores percecionaram melhorias de magnitude pequena a moderada ao nível da concentração, da competência social e dos problemas de comportamento nas crianças que participaram no *PATHS* por comparação com as crianças do grupo de controlo, do pré para o pós-teste. Num estudo conduzido na Suíça, Malti e colaboradores (2011) não evidenciaram diferenças significativas entre as crianças que participaram no *PATHS* no 2º ano de escolaridade e as crianças do grupo de controlo, ao nível dos hétero-relatos de pais e professores em relação ao comportamento agressivo, hiperativo e pró-social (baseados no *Social Behavior Questionnaire*), do pré para o pós-teste, tendo as melhorias nestes domínios sido apenas identificadas no follow-up (um ano após a intervenção). Numa amostra de crianças inglesas entre os 7 aos 9 anos, Humphrey e colaboradores (2016) evidenciaram que,

do pré-teste para o pós-teste, os professores perceberam uma melhoria de magnitude pequena a moderada ao nível da competência socioemocional (avaliada pelo *Social and Emotional Competence Change Index*) mas não relataram uma diminuição significativa dos problemas socioemocionais (avaliados pelo *Strengths and Difficulties Questionnaire*) nas crianças que participaram no PATHS durante o ano escolar por comparação com as crianças do grupo de controlo.

Jones e colaboradores (2010, 2011) conduziram os estudos sobre a efetividade do programa de intervenção universal 4R (*Reading, Writing, Respect and Resolution*), composto por 21-35 sessões com o objetivo de promover competências de gestão da raiva, escuta, assertividade, cooperação, negociação, aceitação das diferenças e reestruturação de enviesamentos cognitivos. Numa amostra de crianças americanas do 3º ano de escolaridade oriundas de meios socioeconomicamente desfavorecidos, estes estudos mostraram que, do pré-teste para o follow-up (um ano), os professores não perceberam melhorias significativas ao nível da competência social, do comportamento agressivo e hiperativo das crianças (avaliados através da *Behavioral Assessment System for Children* e da *Social Competence Scale*) nas crianças do grupo de intervenção por comparação com as crianças do grupo de controlo (Jones et al., 2010). Porém, os efeitos da intervenção foram identificados pelos professores, dois anos após a intervenção (Jones et al., 2011).

Numa amostra de crianças americanas do 4º ano de escolaridade, Linares e colaboradores (2005) avaliaram a efetividade do programa universal *Competent Kids, Caring Communities*, composto por 26-36 sessões, implementado por adultos treinados na sala de aula, com o objetivo de fomentar competências de resolução de problemas e responsabilidade pessoal, manejo do stress e das emoções, autogestão e auto-monitorização e compreensão da conexão mente-corpo. Este estudo mostrou que os professores perceberam melhorias significativas na atenção e concentração, competência social e emocional, autoridade e obediência e agressividade (avaliado pelo *Teacher Observation of Classroom Adaptation-Revised*) das crianças do grupo de intervenção por comparação com as crianças do grupo de controlo, do pré para o pós-teste e follow-up (dois anos após a intervenção).

Schonert-Reich e Lawlor (2010) avaliaram a efetividade do programa universal *MindUp*, composto por 10 sessões, que tem como objetivo fomentar as emoções positivas e a autorregulação, com recurso a competências de atenção plena. Numa amostra de crianças canadenses do 4º ao 7º ano de escolaridade, este estudo mostrou que os professores da condição de intervenção percebem os pré-adolescentes do grupo de intervenção como mais atentos, emocionalmente regulados, social e emocionalmente competentes (com base

no *Teachers' Rating Scale of Social Competence*; efeitos médios a grandes) do que os professores da condição de lista de espera, do pré para o pós-teste.

Miller e colaboradores (2017) avaliaram a efetividade do programa universal *Relationship Building Intervention (RBI)*, composto por 21 atividades, que se dividem em 5 unidades (Diversidade e Inclusão, Empatia e Pensamento Crítico, Comunicação, Resolução de Problemas e Relacionamento com os Pares), implementado por adultos treinados na sala de aula, com o objetivo de permitir aos alunos a aquisição de competências sociais, emocionais e cognitivas que os levem a criar conexões positivas com os seus pares, e interações significativas em diversos contextos estruturados ou não estruturados. A efetividade do programa foi examinada numa amostra de crianças americanas do 5º ano de escolaridade. Os professores responderam às subescalas de comportamento pró-social e agressivo da *Child Behavior Scale*. Do pré-teste para o pós-teste, este estudo mostrou que os professores cujos alunos participaram no *RBI* perceberam melhorias no que se refere a uma diminuição dos comportamentos agressivos, aumento do gosto pela escola, aumento da identificação e inclusão na sala de aula para além de um melhor desempenho académico (Miller et al., 2017).

Brackett e colaboradores (2012) avaliaram a efetividade do programa plurianual *RULER Feeling Words Curriculum* numa amostra de crianças americanas do 5º e 6º ano de escolaridade. Este programa composto por 30 sessões, implementado por adultos treinados na sala de aula, tem como objetivo de promover a aprendizagem social emocional e académica, através de lições centradas em palavras e conceitos associados a sentimentos. Os professores responderam ao *Behavioral Assessment System for Children*. Este estudo mostrou que os professores perceberam melhorias significativas nos resultados escolares de final do ano, assim como um desenvolvimento das competências sociais e emocionais, observável pelos professores através de, e.g., uma maior capacidade de liderança e maior capacidade de estudo, das crianças do grupo de intervenção por comparação com as crianças do grupo de controlo, do pré para o pós-teste.

Numa amostra de crianças americanas do 1º e 6º ano de escolaridade, Aber e colaboradores (2003) avaliaram a efetividade do programa universal *Resolving Conflict Creatively Program (RCCP)*, implementado por adultos treinados na sala de aula, com o objetivo de prevenir a comportamentos agressivos e violentos, através do ensino de estratégias de resolução de problemas e da promoção de relações intergrupais positivas. Foram recolhidos dados junto dos professores com recurso à *Teacher Checklist* e à *Social Competence Scale*. Este estudo mostrou que os professores perceberam uma redução dos problemas de comportamento, redução do stress emocional, para além de melhorias

significativas nas competências sociais e emocionais, das crianças do grupo de intervenção por comparação com as crianças do grupo de controlo, do pré para o pós-teste.

Hennessey (2007) avaliaram a efetividade do programa universal *Open Circle Program*, numa amostra de crianças americanas do 4º ano de escolaridade. Este programa, composto por 35 sessões, implementado por adultos treinados na sala de aula, com o objetivo de aprender e praticar a comunicação, a autorregulação e a resolução de problemas. Este estudo mostrou que os professores percecionaram melhorias significativas ao nível das competências sociais e uma diminuição dos problemas de comportamento (avaliados com base no *Social Skills Rating System*) em crianças do grupo de intervenção por comparação com as crianças do grupo de controlo, do pré para o pós-teste.

Numa amostra de crianças americanas, Rimm-Kaufman e Chiu (2007), avaliaram a efetividade do programa universal *Responsive Classroom*, implementado durante dois anos por adultos treinados na sala de aula, com o objetivo de integrar a aprendizagem social e académica, de forma a conduzir a um ambiente escolar propício à aprendizagem. Os professores preencheram em três momentos, o *Social Skills Questionnaire* e *Social Competence and Adjustment Scale*. do pré para o pós-teste, este estudo mostrou que os professores percecionaram melhorias significativas nas crianças que participaram no programa ao nível das habilidades pró-sociais, e uma redução do medo por comparação ao grupo de controlo.

Tendo em conta os estudos supracitados verifica-se que existe um número crescente de estudos CASEL ao longo do tempo. Segundo a perceção dos informadores, nomeadamente dos professores, em muitas das populações já estudadas existem melhorias significativas do pré para o pós teste a nível social, emocional e académico comparativamente aos grupos de controlo (Durlak et al., 2011).

O Presente Estudo

A maioria dos estudos de efetividade dos programas SEL conduzidos até à data incidiu essencialmente em intervenções de longa duração (compostos por mais de 20 sessões). Importa avaliar se os programas SEL com um menor número de sessões também são eficazes na redução de problemas internalizantes, externalizantes e outros problemas (sociais, de atenção) e na promoção de competências socioemocionais, a curto prazo. Face às especificidades identificadas na literatura em função do sexo e da fase desenvolvimental, torna-se essencial averiguar se a efetividade dos programas SEL varia em função das características da criança.

Assim, o presente estudo teve como principais objetivos: (1) avaliar os benefícios de um novo programa de aprendizagem socioemocional *O Mundo dos Intergalácticos* de duração de 8 sessões na redução de problemas internalizantes, externalizantes e outros problemas (sociais, de pensamento, de atenção) e na promoção do funcionamento adaptativo (e.g., comportamento adequado, rendimento académico, envolvimento em atividades e interações sociais) de crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos do pré para o pós-teste, de acordo com as perspetivas de mães e professores; (2) examinar a existência de diferenças nas perceções de mães e professores ao nível dos problemas internalizantes, problemas externalizantes e outros problemas e do funcionamento adaptativo no pré-teste e no pós-teste, em função do sexo e da faixa etária das crianças (8-9 anos vs. 10-12 anos); e (3) examinar a efetividade do programa de intervenção na redução dos problemas internalizantes, externalizantes e outros problemas e na promoção do funcionamento adaptativo do pré para o pós-teste, na perspetiva de mães e professores, em função do sexo e da faixa etária das crianças (8-9 anos vs. 10-12 anos).

Com base na revisão da literatura, hipotetizamos que os professores percecionarão que as crianças que participaram n'*O Mundo dos Intergalácticos* experienciaram uma redução significativa ao nível dos problemas internalizantes, externalizantes e outros problemas (sociais, de atenção) e uma melhoria significativa do funcionamento adaptativo do pré para o pós-teste (H1). Dada a escassez de estudos que envolvam as figuras parentais como informadoras nos estudos de efetividade dos programas SEL, optamos por não estabelecer hipóteses de investigação. No que se refere ao segundo objetivo de investigação, esperamos também que os rapazes apresentem mais problemas externalizantes que as raparigas (H2). Tendo em conta a escassez de estudos sobre as diferenças etárias que serão focadas no nosso estudo, optámos por não estabelecer nenhuma hipótese de investigação. Devido à escassez de evidência na literatura, não estabelecemos hipóteses para o terceiro objetivo de investigação.

Método

Participantes

Participaram 11 professores de 171 crianças, com idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos ($M = 9.62$, $DP = 0.99$). Cinquenta e cinco por cento ($n = 93$) das crianças era do sexo masculino e 45% das crianças ($n = 77$) era do sexo feminino. Setenta e três por cento das crianças ($n = 125$) encontrava-se a frequentar o quarto ano de escolaridade, 13% ($n = 22$) o quinto ano de escolaridade, 10% ($n = 17$) o terceiro ano de escolaridade e 4% ($n = 7$) o

segundo ano de escolaridade. Noventa e um por cento dos professores era do sexo feminino ($n = 10$), tinham em média 42.25 anos ($DP = 4.62$) e 17.29 anos de experiência profissional ($DP = 4.15$). No momento do pré-teste, os professores conheciam os alunos, em média, há 20.90 meses ($DP = 17.94$) e passavam com eles, em média, 21.91 horas por semana ($DP = 8.06$).

Participaram ainda 43 mães de crianças com idades compreendidas entre os 8 e 11 anos ($M = 9.64$, $DP = 0.81$). Quarenta e um por cento das crianças ($n = 16$) era do sexo masculino e 59% das crianças ($n = 23$) era do sexo feminino. Setenta e quatro por cento das crianças ($n = 29$) encontrava-se a frequentar o quarto ano de escolaridade, 15% ($n = 6$) encontrava-se a frequentar o terceiro ano de escolaridade e 10% ($n = 4$) encontrava-se a frequentar o quinto ano de escolaridade. As mães tinham, em média, 40.65 anos ($DP = 7.39$). A maioria das mães era casada/unida de facto ($n = 12$, 28%) e tinha habilitações equivalentes ao 12º ano ($n = 13$, 30%).

Procedimentos

Este estudo insere-se num projeto de investigação mais vasto. Foi aprovado pela Comissão de Ética d'O *Mundo dos Intergalácticos* e pelo Sistema de Monitorização de Inquéritos em contexto escolar. O estudo fundamenta-se num delineamento pré-experimental de grupo único com pré e pós-teste. Os dados foram recolhidos em nove escolas da região da Grande Lisboa, Odivelas, Seixal e Moita, para além de uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) em Mira-Sintra, entre fevereiro e junho de 2019.

O programa "O *Mundo dos Intergalácticos*" foi apresentado a pais, profissionais de saúde, profissionais de educação e psicólogos em outubro e novembro de 2018. Durante a sessão de apresentação, foram reveladas algumas das dinâmicas a realizar, materiais necessários, informações sobre a participação dos presentes e, informações sobre o protocolo e momentos de avaliação. Foram ainda recolhidos os contactos de profissionais que estariam interessados em co-dinamizar o programa e de profissionais que estariam interessados em ver o programa aplicado nas suas escolas/turmas.

Após confirmação do interesse por contacto telefónico, foi encaminhado para as co-dinamizadoras e/ou docentes da turma um consentimento informado escrito, (para as co-dinamizadoras não docentes por email/para as co-dinamizadoras docentes um documento escrito entregue juntamente com o protocolo pré-avaliação) onde eram explicitados os objetivos e procedimentos do estudo e assegurados o carácter voluntário da participação e a confidencialidade no tratamento dos dados recolhidos. Após a assinatura do consentimento informado, os/as docentes preencheram o protocolo de avaliação, com o apoio das

dinamizadores e co-dinamizadoras antes da implementação da intervenção. Foi ainda solicitada autorização escrita à direção das escolas em articulação com os respetivos gabinetes de psicologia e/ou com a câmara municipal que tutela os agrupamentos escolares.

No primeiro momento de recolha de dados (i.e., antes da implementação da intervenção), este consentimento informado foi também encaminhado para os/as encarregados/as de educação, através dos/as docentes, juntamente com o protocolo de avaliação.

No segundo momento de avaliação (i.e., após a implementação do programa), os procedimentos de recolha de dados foram semelhantes aos descritos no período pré-intervenção, quer para os docentes, quer para os pais.

Instrumentos

Os professores preencheram uma ficha de dados sociodemográficos (i.e., idade, sexo, anos de experiência profissional) e a versão portuguesa do *Teacher's Report Form (TRF;* Achenbach & Rescorla, 2000; Versão Portuguesa: Achenbach et al., 2014) em ambos os momentos de avaliação. Este instrumento de autorresposta tem como objetivo avaliar a perceção geral dos professores, auxiliares educativos ou outros profissionais em contexto escolar, sobre os problemas comportamentais, emocionais e sociais e o funcionamento adaptativo de crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.

Especificamente, o *TRF* é composto por 112 itens-problemas, respondidos numa escala de Likert de três pontos (0 – *Não é Verdadeira*, 1 – *De Alguma Forma ou Algumas Vezes Verdadeira* e 2 – *Muito Verdadeira ou Muitas Vezes Verdadeira*), tendo em consideração os últimos dois meses de vida da criança. O instrumento inclui ainda um item em que os informadores têm oportunidade de descrever outros problemas/dificuldades que não tenham sido previamente listados. O somatório das pontuações obtidas nos itens-problema permite calcular oito síndromes: Ansiedade/Depressão (16 itens), Isolamento/Depressão (7 itens), Queixas Somáticas (9 itens), Problemas Sociais (11 itens), Problemas de Pensamento (10 itens), Problemas de Atenção (subdivididos em Problemas de Desatenção e Hiperatividade/Impulsividade, com 14 e 12 itens respetivamente), Comportamento Delinvente (12 itens) e Comportamento Agressivo (20 itens). Com base no somatório das síndromes, é ainda possível calcular três dimensões de ordem superior: Problemas de Internalização (Ansiedade/Depressão, Isolamento/Depressão e Queixas Somáticas), Problemas de Externalização (Comportamento Delinvente e Comportamento Agressivo) e Outros Problemas (Problemas Sociais, de Pensamento e de Atenção). O Total de Problemas, equivalente à sintomatologia geral, é obtido através do somatório das dimensões de ordem superior.

Para além dos itens-problema, é ainda solicitado ao informador para clarificar o tipo de relação que tem com a criança ou o jovem (e.g. professor, auxiliar educativo, outro), as disciplinas que leciona/tipo de serviço prestado, o número de horas que passam juntos, o contexto de observação e o funcionamento adaptativo da criança ou jovem. Para avaliar o funcionamento adaptativo da criança ou jovem, é solicitado aos professores para classificar o rendimento académico da criança ou jovem nas diferentes disciplinas por comparação com os restantes alunos da turma, com recurso a uma escala de resposta, variando desde 1 (*Muito Abaixo*) e 5 (*Bastante Acima*). A média das classificações do professor para todas as disciplinas permite o cálculo de um score global de Rendimento Académico. Para além disso, o professor classifica ainda o Trabalho, o Comportamento Adequado, a Aprendizagem e a Felicidade da criança ou jovem por comparação com os restantes alunos da turma, com recurso a uma escala de resposta, variando desde 1 (*Muitíssimo Menos*) a 7 (*Muitíssimo Mais*). O TRF inclui ainda um conjunto de questões de resposta aberta que permitem ao informador descrever a criança/jovem, identificando o que a mesma tem de melhor.

No estudo português, os alfas de *Cronbach* para as dimensões de problemas variaram entre .83 (Internalização) e .94 (Total de Problemas) na amostra normativa e entre .85 (Internalização) e .96 (Total de Problemas) na amostra clínica. Os alfas de Cronbach na presente amostra variaram entre .72 (Internalização – segundo momento de avaliação) e .97 (Total de Problemas e Externalização – segundo momento de avaliação).

Por sua vez, as mães preencheram uma ficha de dados sociodemográficos (i.e., idade, estado civil, habilitações literárias, idade, sexo e ano de escolaridade da criança) e a versão portuguesa do *Child Behavior Checklist (CBCL)* em ambos os momentos de avaliação. Este instrumento de autoretrato tem como objetivo avaliar a perceção geral dos pais ou de outros cuidadores em contexto familiar, sobre os problemas comportamentais, emocionais e sociais e o funcionamento adaptativo de crianças/jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.

Especificamente, o CBCL é composto por 112 itens-problema (97 dos quais semelhantes aos do TRF), respondidos numa escala de Likert de três pontos (0 – *Não é Verdadeira*, 1 – *De Alguma Forma ou Algumas Vezes Verdadeira* e 2 – *Muito Verdadeira ou Muitas Vezes Verdadeira*), tendo em consideração os últimos seis meses de vida da criança. O instrumento inclui ainda um item em que os informadores têm oportunidade de descrever outros problemas/dificuldades que não tenham sido previamente listados. Tal como descrito para o TRF, o somatório das pontuações obtidas nos itens-problema permite calcular oito síndromes: Ansiedade/Depressão (13 itens), Isolamento/Depressão (8 itens), Queixas Somáticas (11 itens), Problemas Sociais (11 itens), Problemas de Pensamento (15 itens), Problemas de

Atenção (10 itens), Comportamento Delinvente (17 itens), e Comportamento Agressivo (18 itens). Seguindo procedimentos análogos aos descritos para o TRF, é ainda possível calcular dimensões de ordem superior (Internalização, Externalização, Outros Problemas) e o Total de Problemas.

Para além dos itens-problema, é ainda solicitado aos pais ou outros cuidadores para responder a um conjunto de questões de resposta aberta que permitem ao informador fazer referência a temas como doenças e dificuldades da criança/jovem, assim como preocupações e aspetos positivos sobre a mesma. Por outro lado, é solicitado aos pais/cuidadores para responder a um conjunto de itens sobre as competências da criança em três áreas: Atividades, Social e Escola.

No que se refere à área de Atividades, é solicitado aos pais ou outros cuidadores para responderem a um conjunto de itens relativos a três dimensões: (1) Desporto, indicando se a criança pratica desporto (numa escala de 0 – *Nenhum* a 3 – *Três a Mais Desportos*) e a sua competência em cada desporto (numa escala de 0 – *Não Sei* a 3 – *Mais do que a Média*); (2) Outras Atividades, indicando se a criança tem algum passatempo (numa escala de 0 – *Nenhum* a 3 – *Três a Mais*) e a sua competência em cada passatempo (numa escala de 0 – *Não Sei* a 3 – *Mais do que a Média*); e (3) Tarefas, indicando se a criança desempenha tarefas (numa escala de 0 – *Nenhuma* a 3 – *Três ou Mais*) e a sua competência em cada tarefa (numa escala de 0 – *Não Sei* a 3 – *Mais do que a Média*). O somatório das pontuações obtidas neste conjunto de itens permite calcular um score total da Escala Atividades.

No que se refere à área Social, os pais ou cuidadores devem responder a um conjunto de itens relativos a quatro dimensões: (1) Organizações, indicando se a criança pertence a alguma organização, clube ou grupo (numa escala de 0 – *Nenhum* a 3 – *Três a Mais*) e o seu grau de atividade em cada organização, clube ou grupo (numa escala de 0 – *Não Sei* a 3 – *Mais do que a Média*); (2) Amigos, indicando o número de amigos da criança (numa escala de 0 – *Nenhum* a 3 – *4 ou mais*) e a frequência de contacto com os mesmos fora da escola (numa escala de 0 – *Menos do que uma vez* a 3 – *Três ou Mais Vezes*); (3) Comportamento com os Outros, classificando o relacionamento com irmãos, outras crianças e pais, numa escala de 0 (*Pior*) a 2 (*Melhor*); e (4) Comportamento Sozinho, classificando a capacidade da criança se divertir sozinha e trabalhar por si-própria numa escala de 0 (*Pior*) a 2 (*Melhor*). O somatório das pontuações obtidas neste conjunto de itens permite calcular um score total da Escala Social.

No que se refere à área Escola, os pais ou cuidadores devem responder a um conjunto de itens relativos a quatro dimensões: (1) Rendimento Académico, classificando o rendimento em cada disciplina numa escala de 0 (*Maus Resultados*) a 3 (*Acima da Média*); (2) Ensino

Especial, indicando se a criança beneficia ou não de qualquer tipo de serviço, estabelecimento ou classe especial; (3) Repetição de Ano, indicando se a criança já repetiu ou não algum ano letivo; e (4) Problemas Escolares, indicando a (in)existência de algum problema escolar para além dos previamente assinalados. O somatório das pontuações obtidas neste conjunto de itens permite calcular um score total da Escala Escola.

No estudo nacional, os alfas de *Cronbach* variaram entre .84 (Internalização) e .96 (Total de Problemas) na amostra normativa e entre .84 (Internalização) e .93 (Total de Problemas) na amostra clínica no que se refere aos questionários respondidos pela mãe. Os alfas de Cronbach obtidos na presente amostra variaram entre .81 (Internalização – segundo momento de avaliação) e .97 (Total de Problemas e Externalização – ambos os momentos de avaliação).

Intervenção

O programa “*O Mundo dos Intergalácticos*” foi elaborado como um recurso psicoeducativo e ludoterapêutico. São vários os autores (e.g. Sanders, 2008; Webster-Stratton, 2016), que salientam a potencialidade neste tipo de jogo e programas, uma vez que transmitem conhecimentos de uma forma estimulante, onde as crianças e jovens cumprem os objetivos e alcançam resultados, com maior adesão/ motivação e uma menor perceção de dificuldade. Permitem ainda trabalhar o “*pensar antes de agir*”, melhorando assim o autocontrolo e diminuindo a impulsividade. Consequentemente aumentam também os níveis de autoestima e de autoconfiança (Padurean, 2013). Pretende-se ainda que este programa se torne também promotor de um adequado desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças, criando oportunidades de adquirir e desenvolver competências socioemocionais, reforçando sua relação com os pares, e aumentando os seus níveis de flexibilidade cognitiva através, por exemplo, dos múltiplos feedbacks disponibilizados pelos mesmos (Lin & Bratton, 2015; Meany-Walen & Telling, 2016).

Neste contexto, foi desenvolvido um Programa “*O Mundo dos Intergalácticos*” que tem por base o jogo psicoeducativo e ludoterapêutico (*Os Intergalácticos – Uma Aventura do Comportamento*, 2018) e o modelo teórico de Sroufe (2005).

Este Programa é composto por oito sessões de intervenção, cada uma com aproximadamente 60 minutos, com uma periodicidade semanal ou bissemanal. As sessões foram baseadas em dinâmicas de relaxamento e de treino cognitivo-comportamental (e.g. Black & Fernando, 2014; Carsey et al., 2015; Ferraioli & Harris, 2013; Huguet et al., 2017; Raveepatarakue et al., 2014; Vier & Dorjee, 2015).

Análise de Dados

O tratamento estatístico dos dados foi realizado através do *IBM SPSS Statistics* versão 26. Para a caracterização da amostra, foram utilizadas médias e desvios-padrões (para as variáveis contínuas) e frequências e percentagens (para as variáveis nominais). Seguindo as recomendações de Field (2013), procedemos a transformações por raiz quadrada para corrigir as violações existentes ao nível da assimetria e da curtose e para estabilizar as variâncias das perceções dos professores e das mães em relação às dimensões de problemas de comportamento e de funcionamento adaptativo analisadas no presente estudo.

Após as transformações atrás descritas, examinámos a evolução das perceções dos professores ao nível dos problemas de comportamento e do funcionamento adaptativo do pré para o pós-teste, em função do sexo (masculino vs. feminino) ou da faixa etária (8-9 vs. 10-12 anos) da criança, com recurso a análises univariadas da variância (ANOVAs) mistas. Nestas análises, foram examinados os efeitos de Tempo (pré vs. pós-teste, variável intrasujeitos), de sexo ou faixa etária (variáveis inter-sujeitos) e de interação Tempo x Sexo ou Tempo x Faixa Etária. Foram ainda conduzidos testes *t* de Student de amostras independentes (usando a faixa etária como variável inter-sujeitos) em cada momento de avaliação para clarificar a natureza dos efeitos de interação identificados.

Devido à reduzida proporção de crianças por sexo ($n = 16$ rapazes, $n = 23$ raparigas) e faixa etária ($n = 20$ crianças de 8-9 anos, $n = 19$ crianças de 10-11 anos), examinámos apenas a evolução das perceções maternas ao nível dos problemas de comportamento do pré para o pós-teste, com recurso a ANOVAs de medidas repetidas. Para explorar a evolução das perceções maternas ao nível do funcionamento adaptativo do pré para o pós-teste, optámos por conduzir testes *T* de Wilcoxon, devido ao reduzido número de respondentes ($N < 30$).

O nível de significância adotado foi $p < .05$. Foram reportadas as magnitudes dos efeitos: efeitos pequenos: $\eta^2 \geq .01$, $d \geq .20$, $r \geq .10$; efeitos médios: $\eta^2 \geq .06$, $d \geq .50$, $r \geq .30$; e efeitos grandes: $\eta^2 \geq .14$, $d \geq .80$, $r \geq .50$ (Cohen, 1992; Field, 2013).

Resultados

Perceções dos professores acerca dos problemas de comportamento das crianças no pré-teste e no pós-teste em função do sexo da criança

A tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) das perceções dos professores acerca do total de problemas, problemas de internalização, problemas de externalização e outros problemas, no pré e no pós-teste, em função do sexo da criança.

A Tabela 1 mostra que foram observadas diferenças estatisticamente significativas de magnitude pequena entre o pré-teste e o pós-teste no que se refere ao Total de Problemas, aos Problemas de Internalização e aos Outros Problemas. Os professores perceberam que as crianças apresentavam valores mais elevados no Total de Problemas, nos Problemas de Internalização e nos Outros Problemas no pré-teste por comparação com o pós-teste. A Tabela 1 mostra ainda que foram observadas diferenças estatisticamente significativas de magnitude média e pequena nos Problemas de Externalização e nos Outros Problemas, em função do sexo da criança. Os professores perceberam que as raparigas apresentavam valores mais baixos de Problemas de Externalização e de Outros Problemas por comparação com os rapazes. Não foram observados efeitos significativos de interação Tempo x Sexo nas dimensões consideradas.

Tabela 1

Comparação das Percepções dos Professores acerca do Total de Problemas, dos Problemas de Internalização, Problemas de Externalização e Outros Problemas no Pré-Teste e no Pós-Teste, em Função do Sexo da Criança.

	Pré-teste			Pós-teste			Testes de comparação de médias										
	Rapazes	Raparigas	Total	Rapazes	Raparigas	Total	Tempo			Sexo			Tempo x Sexo				
	(n = 93)	(n = 77)	(n = 170)	(n = 93)	(n = 77)	(n = 170)	F	p	η^2p	F	p	η^2p	F	p	η^2p		
α	M (DP)	M (DP)	M (DP)	α	M (DP)	M (DP)	M (DP)										
Total de Problemas	.97	29.05 (27.84)	18.48 (20.73)	24.26 (25.36)	.97	27.18 (29.83)	17.01 (18.57)	22.57 (25.80)	9.89	.002	.056	1.21	.272	.007	7.38	.007	.042
Internalização	.86	4.82 (4.91)	5.31 (6.39)	5.04 (5.61)	.81	3.62 (4.34)	4.65 (5.32)	4.08 (4.81)	9.07	.003	.051	0.02	.901	.000	2.08	.151	.012
Externalização	.97	10.09 (13.55)	4.10 (7.33)	7.38 (11.65)	.97	10.29 (14.21)	4.14 (7.58)	7.51 (12.05)	0.19	.667	.001	11.49	.001	.064	0.09	.771	.001
Outros Problemas	.94	12.97 (13.09)	8.25 (10.50)	10.84 (12.18)	.94	12.47 (14.06)	7.64 (9.26)	10.29 (12.33)	7.72	.006	.044	7.63	.006	.043	0.73	.395	.004

Nota: Análise da variância mista, com o tempo como variável intra-sujeito e o sexo como variável inter-sujeito.

Percepções dos professores em relação ao funcionamento adaptativo das crianças do pré-teste para o pós-teste, em função do sexo da criança

A Tabela 2 apresenta as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) das percepções dos professores em relação ao rendimento escolar, ao trabalho escolar, ao bom comportamento, à aprendizagem e à felicidade das crianças no pré-teste e no pós-teste, em função do sexo da criança. Esta tabela mostra que foram observadas diferenças estatisticamente significativas de magnitude pequena entre o pré e o pós-teste, ao nível do Rendimento Escolar e da Felicidade das crianças. Os professores perceberam valores mais elevados de Rendimento Escolar e Felicidade no pós-teste por comparação com o pré-teste. Foram ainda observadas diferenças estatisticamente significativas de magnitude pequena na dimensão de Bom Comportamento, em função do sexo da criança. Os professores perceberam que as raparigas apresentavam valores mais elevados de Bom Comportamento por comparação com os rapazes. Não foram observados efeitos significativos de interação Tempo x Sexo nas dimensões consideradas.

Tabela 2

Comparação das Percepções dos Professores acerca do Rendimento Escolar, Trabalho Escolar, Bom Comportamento, Aprendizagem e Felicidade do pré para o pós-teste, em função do sexo.

	Pré-teste			Pós-teste			Testes de comparação de médias								
	Rapazes	Raparigas	Total	Rapazes	Raparigas	Total	Tempo			Sexo			Tempo x Sexo		
	(n = 93)	(n = 77)	(n = 170)	(n = 85)	(n = 63)	(n = 148)	F	p	η^2p	F	p	η^2p	F	p	η^2p
	M (DP)														
Rendimento Escolar	2.73 (0.94)	2.81 (0.96)	2.77 (0.95)	2.87 (0.97)	2.92 (0.96)	2.89 (0.97)	4.91	.028	.032	0.02	.893	.000	0.09	.759	.001
Trabalho Escolar	3.77 (1.26)	3.94 (1.23)	3.85 (1.25)	3.87 (1.04)	4.02 (1.14)	3.93 (1.08)	1.65	.201	.011	0.32	.575	.002	0.35	.556	.002
Bom Comportamento	3.56 (1.49)	4.08 (1.18)	3.79 (1.38)	3.78 (1.26)	4.32 (1.26)	4.01 (1.28)	3.67	.057	.025	5.31	.023	.035	0.78	.380	.005
Aprendizagem	3.86 (1.14)	3.91 (1.28)	3.89 (1.20)	3.94 (1.05)	3.94 (1.16)	3.94 (1.10)	0.36	.552	.002	0.00	.988	.000	0.001	.975	.000
Felicidade	4.04 (0.89)	4.04 (0.64)	4.04 (0.79)	4.26 (.082)	4.16 (0.55)	4.22 (0.72)	4.93	.027	.031	0.001	.978	.000	1.04	.309	.007

Nota: Análise da variância mista, com o tempo como variável intra-sujeito e o sexo como variável inter-sujeito.

Percepções dos professores acerca dos problemas de comportamento das crianças no pré-teste e no pós-teste, em função da faixa etária da criança (8-9 anos vs. 10-12 anos)

A Tabela 3 apresenta as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) das percepções dos professores em relação aos problemas de comportamento das crianças no pré e no pós-teste, em função da faixa etária. Além das diferenças significativas do pré para o pós-teste atrás descritas, a Tabela 3 mostra que foram observadas diferenças estatisticamente significativas de magnitude pequena nos Problemas de Internalização, em função da faixa etária da criança. Os professores perceberam que as crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos apresentavam mais Problemas de Internalização que as crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos.

Tabela 3

Comparação das Percepções dos Professores acerca do Total de Problemas, dos Problemas de Internalização, Problemas de Externalização e Outros Problemas no Pré-Teste e no Pós-Teste, em Função da Faixa Etária da Criança (8-9 anos vs. 10-12 anos).

	Pré-teste			Pós-teste			Testes de comparação de médias										
	8-9 anos (n = 85)	10-12 anos (n = 82)	Total (n = 167)	8-9 anos (n = 85)	10-12 anos (n = 82)	Total (n = 167)	Tempo			Faixa Etária			Tempo x Faixa Etária				
	α	M (DP)	M (DP)	M (DP)	α	M (DP)	M (DP)	M (DP)	F	p	η^2_p	F	p	η^2_p	F	p	η^2_p
Total de Problemas	.97	24.64 (23.72)	24.01 (27.06)	24.33 (25.34)	.97	22.75 (24.01)	22.40 (27.57)	22.58 (25.74)	1.44	.001	.060	0.42	.519	.003	1.08	.300	.007
Internalização	.86	5.91 (6.27)	4.21 (4.83)	5.08 (5.65)	.81	4.78 (5.48)	3.43 (4.00)	4.13 (4.85)	9.15	.003	.053	4.24	.041	.025	0.46	.499	.003
Externalização	.97	7.16 (1.96)	7.57 (12.41)	7.36 (11.66)	.97	7.17 (11.31)	7.74 (12.74)	7.46 (12.00)	0.24	.623	.001	0.004	.947	.000	0.62	.433	.004
Outros Problemas	.94	1.60 (11.61)	11.17 (12.81)	1.88 (12.18)	.94	1.09 (11.64)	1.52 (13.06)	1.31 (12.32)	8.74	.004	.050	0.01	.944	.000	0.45	.503	.003

Nota: Análise da variância mista, com o tempo como variável intra-sujeito e a faixa etária como variável inter-sujeito.

Percepções dos professores em relação ao funcionamento adaptativo das crianças do pré-teste para o pós-teste, em função da faixa etária da criança (8-9 anos vs. 10-12 anos)

A Tabela 4 apresenta as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) das percepções dos professores em relação ao rendimento escolar, ao trabalho escolar, ao comportamento, à felicidade e à aprendizagem das crianças no pré-teste e no pós-teste, em função da faixa etária. Além das diferenças entre o pré-teste e o pós-teste atrás descritas, foram ainda observadas diferenças estatisticamente significativas de magnitude pequena na dimensão de Felicidade, em função da faixa etária da criança. Os professores perceberam que as crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos apresentavam valores mais elevados de Felicidade por comparação com as crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Foi ainda observado um efeito significativo de interação Tempo x Faixa Etária de magnitude pequena na dimensão de Felicidade. As análises subsequentes revelaram que os professores perceberam que as crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos apresentavam valores mais elevados de Felicidade por comparação com as crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos no pré-teste, $t(182) = 3.06$, $p = .003$, $d = 0.45$. No entanto, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas na dimensão de Felicidade no pós-teste, em função da faixa etária da criança, $t(182) = 0.93$, $p = .353$, $d = 0.05$.

Tabela 4

Comparação das Percepções dos Professores acerca do Rendimento Escolar, Trabalho Escolar, Bom Comportamento, Aprendizagem e Felicidade do pré para o pós-teste, em função da faixa etária

	Pré-teste			Pós-teste			Testes de comparação de médias								
	8-9 anos (n = 77)	10-12 anos (n = 68)	Total (n = 145)	8-9 anos (n = 77)	10-12 anos (n = 68)	Total (n = 145)	Tempo			Faixa Etária			Tempo x Faixa Etária		
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	F	p	η^2p	F	p	η^2p	F	p	η^2p
Rendimento Escolar	2.92 (1.06)	2.62 (0.79)	2.78 (0.95)	3.00 (1.05)	2.81 (0.83)	2.91 (0.96)	5.52	.020	.036	2.72	.101	.018	0.64	.425	.004
Trabalho Escolar	3.96 (1.38)	3.76 (1.06)	3.86 (1.24)	4.00 (1.18)	3.88 (0.97)	3.94 (1.09)	1.23	.269	.009	0.38	.537	.003	.001	.974	.000
Bom Comportamento	3.93 (1.53)	3.68 (1.20)	3.81 (1.38)	4.09 (1.42)	3.94 (1.12)	4.02 (1.28)	3.88	.051	.026	0.04	.843	.000	0.61	.435	.004
Aprendizagem	4.08 (1.35)	3.71 (1.00)	3.90 (1.20)	4.09 (1.26)	3.78 (0.88)	3.94 (1.10)	0.23	.635	.002	2.61	.109	.018	0.05	.830	.000
Felicidade	4.21 (0,84)	3.86 (0.70)	4.04 (0.79)	4.26 (0.77)	4.18 (0.67)	4.22 (0.72)	5.73	.018	.036	6.46	.012	.041	5.10	.025	.032

Nota: Análise da variância mista, com o tempo como variável intra-sujeito e a faixa etária como variável inter-sujeito.

Percepções das mães em relação aos problemas de comportamento no pré e no pós-teste

A Tabela 5 apresenta as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) das percepções das mães em relação aos problemas de comportamento no pré e no pós-teste, em função do sexo e da faixa etária. Esta tabela mostra também que as mães tenderam a perceber uma diminuição de magnitude média ao nível do Total de Problemas e dos Problemas de Externalização do pré para o pós-teste.

Tabela 5

Estatísticas Descritivas (Médias e Desvios-Padrão) das Percepções das Mães acerca do Total de Problemas, dos Problemas de Internalização, Problemas de Externalização e Outros Problemas no Pré-Teste e no Pós-Teste, em Função do Sexo da Criança e da Faixa Etária

	Pré-teste					Pós-teste					Testes de comparação				
	Rapazes	Raparigas	8-9 anos	10-12 anos	Total	Rapazes	Raparigas	8-9 anos	10-12 anos	Total	Tempo				
	(n = 16)	(n = 23)	(n = 20)	(n = 19)	(n = 39)	(n = 16)	(n = 23)	(n = 20)	(n = 19)	(n = 39)	F	p	η^2_p		
	α	M (DP)	α	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)							
Total de Problemas	.97	24.94 (20.81)	18.35 (11.78)	24.55 (19.16)	17.36 (11.76)	21.05 (16.19)	.97	23.38 (19.80)	15.69 (10.42)	23.05 (18.06)	14.42 (10.23)	18.85 (15.24)	3.96	.053	.086
Internalização	.81	8.31 (6.15)	5.78 (3.40)	7.75 (5.54)	5.84 (3.82)	6.82 (4.81)	.72	8.12 (5.67)	4.87 (3.24)	6.90 (5.09)	5.47 (4.09)	6.20 (4.62)	1.21	.278	.028
Externalização	.88	8.00 (6.61)	5.47 (5.05)	7.60 (6.63)	5.36 (4.34)	6.51 (5.80)	.86	6.18 (6.14)	5.04 (4.68)	6.75 (6.18)	4.21 (3.88)	5.51 (5.28)	4.34	.043	.094
Outros Problemas	.89	8.62 (9.59)	7.08 (5.38)	9.20 (8.85)	6.15 (5.06)	7.71 (7.32)	.89	9.06 (9.65)	5.78 (4.60)	9.40 (8.81)	4.74 (3.94)	7.12 (7,19)	1.60	.213	.037

Nota: Análise da variância de medidas repetidas.

Percepções das mães em relação ao funcionamento adaptativo no pré e no pós-teste

A Tabela 6 apresenta as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) das percepções das mães em relação ao funcionamento adaptativo no pré e no pós-teste, em função do sexo e da faixa etária. Esta tabela mostra que não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre o pré e o pós-teste nas percepções maternas em relação aos diferentes indicadores de funcionamento adaptativo.

Tabela 6

Estatísticas Descritivas (Médias e Desvios-Padrão) das Percepções das Mães acerca do Total de Atividades, Total Social, Total Escola e Total de Competências no Pré-Teste e no Pós-Teste, em Função do Sexo da Criança e da Faixa Etária.

	Pré-teste					Pós-teste					Testes de comparação		
	Rapazes	Raparigas	8-9 anos	10-12 anos	Total	Rapazes	Raparigas	8-9 anos	10-12 anos	Total	Tempo		
	(n = 8)	(n = 12)	(n = 9)	(n = 11)	(n = 20)	(n = 8)	(n = 12)	(n = 9)	(n = 11)	(n = 20)	Z	p	r
	M (DP)												
Total Atividades	10.94 (3.20)	11.62 (4.90)	12.92 (3.82)	9.60 (4.26)	11.37 (4.31)	11.27 (2.90)	11.04 (5.03)	12.79 (2.05)	9.78 (5.09)	11.13 (4.21)	-.070	.943	.02
Total Social	13.98 (4.68)	10.95 (4.12)	12.03 (3.84)	12.04 (3.84)	12.03 (4.50)	13.47 (5.69)	10.06 (3.75)	11.89 (5.29)	11.11 (4.59)	11.51 (4.87)	-.100	.920	.02
Total Escola	8.81 (1.29)	8.93 (1.45)	9.11 (1.04)	8.66 (1.67)	8.88 (1.38)	8.96 (0.99)	8.82 (1.54)	9.27 (0.84)	8.52 (1.57)	8.89 (1.31)	-.360	.720	.08
Total Competências	33.75 (7.47)	31.63 (7.16)	34.07 (7.47)	30.50 (6.69)	32.40 (7.23)	34.15 (7.65)	30.09 (8.37)	35.64 (7.10)	28.97 (7.93)	31.82 (8.13)	-.180	.852	.04

Nota: Teste T de Wilcoxon.

Discussão

Este estudo teve como objetivo avaliar os resultados/ benefícios do programa *O Mundo dos Intergalácticos* na redução de problemas internalizantes, externalizantes e de outros problemas (de pensamento, sociais e de atenção) e na promoção do funcionamento adaptativo das crianças dos 8 aos 12 anos, de acordo com a perspetiva de mães e professores, considerando o sexo e a faixa etária das crianças.

Os nossos resultados corroboraram parcialmente a primeira hipótese de investigação [H1]. De facto, os professores percecionaram uma redução de magnitude pequena ao nível da psicopatologia geral, dos problemas de internalização e outros problemas (sociais e de atenção) e uma melhoria de magnitude pequena ao nível do rendimento escolar e da felicidade das crianças do pré para o pós-teste. Em virtude das melhorias ao nível da felicidade do pré para o pós-teste, as diferenças observadas nesta dimensão entre crianças mais novas e mais velhas antes da participação no programa de intervenção deixaram de ser observadas no pós-teste. Estes resultados aproximam-se parcialmente daqueles que foram observados nos estudos de efetividade do *PATHS* (Conduct Research Group, 2010), do *4R* (Jones et al., 2010, 2011), do *Competent Kids Caring Communities* (Linares et al., 2005), do *MindUp* (Schonert-Reich & Lawlor, 2010), do *RBI* (Miller et al., 2017) e do *RULER* (Brackett et al., 2012) no que se refere às melhorias de magnitude pequena ao nível da concentração, hiperatividade e desempenho académico a curto prazo.

No entanto, os nossos resultados distanciam-se dos estudos anteriores que identificaram melhorias de magnitude pequena ao nível dos problemas externalizantes, de acordo com a perspetiva dos professores (e.g., Aber et al., 2003; Conduct Research Group, 2010; Hennessey, 2007; Jones et al., 2010, 2011; Linares et al., 2005; Miller et al., 2017). Por um lado, é possível que estes resultados sejam consequência da avaliação da efetividade a curto prazo no presente estudo, na medida em que os estudos sobre a efetividade do *PATHS* na Suíça (Malti et al., 2011) e do *4R* nos EUA (Jones et al., 2011) também somente identificaram mudanças no comportamento agressivo das crianças a longo prazo (um-dois anos após o final da intervenção). Por outro lado, estes resultados podem também refletir as diferenças nos objetivos e conteúdos da intervenção *O Mundo dos Intergalácticos* por comparação com as outras intervenções SEL em que os professores percecionaram mudanças a curto prazo nos problemas externalizantes. Especificamente, as intervenções SEL em idade escolar onde foram identificadas mudanças nos comportamentos externalizantes das crianças a curto prazo (e.g., *Competent Kids*, *Caring Communities*, *RBI*, *RCCP*, *Open Circle*) prolongaram por mais de 20 sessões com o objetivo de intervir não apenas na promoção de competências de

autorregulação, mas também de forma mais direta nas competências de comunicação, resolução de problemas e relacionamento positivo com os pares. Por sua vez, *O Mundo dos Intergalácticos* teve como objetivo reduzir problemas internalizantes, externalizantes e outros (de pensamento, sociais e de atenção) e promover, paralelamente, o funcionamento adaptativo em crianças dos 8 aos 12 anos, com uma intervenção de oito sessões, onde foram exploradas dinâmicas de relaxamento, *mindfulness* e treino cognitivo-comportamental.

Contrariamente aos professores, as mães perceberam uma melhoria ao nível da psicopatologia geral e dos problemas externalizantes do pré para o pós-teste. Segundo Javo e colaboradores (2009), os pais são uma fonte primordial de informação no que se refere à psicopatologia infantil, tendo os professores um importante papel suplementar. No entanto, é frequente que pais e professores discordem face à presença ou ausência de problemas emocionais e comportamentais na criança (Achenbach et al., 1987). De acordo com Achenbach (2011), as discrepâncias nos hétero-relatos de mães e professores podem ser resultado das diferenças nas áreas de funcionamento da criança conhecidas por cada informador em cada contexto (i.e., contexto familiar e escolar) e na capacidade de cada um dos informantes para identificar, recordar e avaliar o funcionamento da criança.

Referências

- Aber, J. L., Brown, J. L., & Jones, S. M. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: Course, demographic differences, and response to school-based intervention. *Developmental Psychology*, *39*(2), 324-348. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.324>
- Achenbach, T. M. (2011) Commentary: definitely more than measurement error: But how should we understand and deal with informant discrepancies? *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *40*(1), 80-86. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.533416>
- Achenbach, T. M. (2015). Transdiagnostic heterogeneity, hierarchical dimensional models, and societal, cultural, and individual differences in the developmental understanding of psychopathology. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *24*, 1419-1422. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0795-0>
- Achenbach, T. M. (2020). Bottom-up and top-down paradigms for psychopathology: A Half-century odyssey. *The Annual Review of Clinical Psychology*, *16*, 1-24. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071119-115831>
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, *101*, 213–232. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.213>
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms and profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2006). *Developmental issues in assessment, taxonomy, and diagnosis of psychopathology: Life span and multicultural perspectives*. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (p. 139–180). John Wiley & Sons, Inc.
- Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., Dias, P., Ramalho, V., Lima, V. S., Machado, B. C., & Gonçalves, M. (2014). *Manual do sistema de avaliação empiricamente validado (ASEBA) para o período pré-escolar e escolar. Um Sistema Integrado de Avaliação com Múltiplos Informadores*. Psiquilíbrios Edições.
- Ang, R. P., Rescorla, L. A., Achenbach, T. M., Ooi, Y. P., Fung, D. S. S., & Woo, B. (2012). Examining the criterion validity of CBCL and TRF problem scales and items in a large Singapore sample. *Child Psychiatry & Human Development*, *43*, 70-86. <https://doi.org/10.1007/s10578-011-0253-2>

- Black, D. S., & Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school training. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 1242-1246. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9784-4>
- Boncu, A., Costea, I., & Minulescu, M. (2017). A meta-analytic study investigating the efficiency of socio-emotional learning programs on the development of children and adolescents. *Romanian Journal of Applied Psychology*, 19(2), 35-41, <https://doi.org/10.24913/rjap.19.2.02>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22, 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 1(XXXIV), 61-72. <https://doi.org/10.14417/ap.966>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Author.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2010). The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 156-168. <https://doi.org/10.1037/a0018607>
- Durlack, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Emerich, D. R., Rocha, M. M., Silveiras, E. F. M., & Gonçalves, J. P. (2012). Diferenças quanto ao gênero entre escolares brasileiros avaliados pelo Inventário de Comportamentos para crianças e adolescentes (CBCL/6-18). *PSICO*, 43(3), 380-387.
- Faria, S. M. M., Esgalhado, G., & Pereira, C. M. G. (2019). Efficacy of a socioemotional learning programme in a sample of children with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32, 457-470. <https://doi.org/10.1111/jar.12547>
- Ferraioli, S. J., & Harris, S. L. (2013). Comparative effects of mindfulness and skills-based parent training programs for parents of children with autism: Feasibility and preliminary outcome data. *Mindfulness*, 4, 89-101. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0099-0>

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). SAGE Publications.
- Hennessey, B. A. (2007). Promoting social competence in school-aged children: The effects of the open circle program. *Journal of School Psychology, 45*, 349-360. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.007>
- Hudziak, J. J., Achenbach, T. M., Althoff, R. R., & Pine, D. S. (2007). A dimensional approach to developmental psychopathology. *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 16*(S1), S16-S23. <https://doi.org/10.1002/mpr.217>
- Huguet, A., Ruiz, D. M., Haro, J. M., & Alda, J. A. (2017). A pilot study of the efficacy of a mindfulness program for children newly diagnosed with attention-deficit hyperactivity disorder: Impact on core symptoms and executive functions. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 17*(3), 305-316.
- Humphrey, N., Barlow, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Pert, K., Joyce, C., Stephens, E., Wo, L., Squires, G., Woods, K., Calam, R., & Turner, A. (2016). A cluster randomized controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum. *Journal of School Psychology, 58*, 73-89. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.07.002>
- Javo, C., Rønning, J. A., Handegard, B. H., & Rudmin, F. W. (2009). Social competence and emotional/behavioral problems in a birth cohort of Sami and Norwegian preadolescents in Arctic Norway as reported by mothers and teachers. *Nordic Journal of Psychiatry, 63*, 178-187. <https://doi.org/10.1080/08039480902741752>
- Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional learning and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development, 82*(2), 533-554. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x>
- Jones, S. M., Brown, J. L., Hoglund, W. L. G., & Aber, J. L. (2010). School-randomized clinical trial of an integrated social-emotional learning and literacy intervention: Impacts after 1 school year. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*(6), 829-842. <https://doi.org/10.1037/a0021383>
- Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers, 207*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>
- Lin, Y., & Bratton, S. (2015). A meta-analytic review of child-centered play therapy approaches. *Journal of Counseling & Development, 93*(1), 45-58. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00180.x>
- Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B., & Alvir, J. MA. J. (2005). Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance

- academic learning. *Psychology in the Schools*, 42(4), 405-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20066>
- Malti, T., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2011). The effectiveness of two universal preventive interventions in reducing children's externalizing behaviour: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 677-692. <http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2011.597084>
- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Meany-Walen, K. K., & Teeling, S. (2016). Adlerian play therapy with students with externalizing behaviors and poor social skills. *International Journal of Play Therapy*, 25 (2), 64 –77. <https://doi.org/10.1037/pla0000022>
- Miller, C. F., Kochel, K. P., Wheeler, L. A., Updegraff, K. A., Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2017). The efficacy of a relationship building intervention in 5th grade. *Journal of School Psychology*, 61, 75-88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.01.002>
- 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>
- Neukrug, E., Peterson, C. H., Bonner, M., & Lomas, G. I. (2013). A national survey of assessment instruments taught by counselor educators. *Counselor Education & Supervision*, 52, 207-221. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2013.00038.x>
- Padurean, A. (2013). The importance of didactic games in teaching English to young earners. *Journal Plus Education*, 2, 121-125.
- Peterson, C. H., Lomas, G. I., Neukrug, E. S., & Bonner, M. W. (2014). Assessment use by counselors in the United States: Implications for policy and practice. *Journal of Counseling & Development*, 92, 90-98. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00134.x>
- Raveepatarakul, J., Suttiwan, P., Iamsupasit, S., & Mikulas, W. L. (2014). A mindfulness enhancement program for Thai 8- to 11-year old children: Effects on mindfulness and depression. *Journal of Health Research*, 28, 335–341.
- Rescorla, L. A., Achenbach, T. M., Ginzburg, S., Ivanova, M., Dumenci, L., Almqvist, F., ... & Verhulst, F. (2007). Consistency of teacher-reported problems for students in 21 countries. *School Psychology Review*, 36(1), 91-110. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087954>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Chiu, Y.-J. I. (2007). Promoting social and academic competence in the classroom: An intervention study examining the contribution of the Responsive

- Classroom Approach. *Psychology in the Schools*, 44(4), 397-412.
<https://doi.org/10.1002/pits>
- Sanders, M. R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 506–517.
<https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.506>
- Schonert-Reich, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education Program in pre and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Scott, S., Knapp, M., Henderson, J., & Maughan, B. (2001). Financial cost of social exclusion: follow up study of antisocial children into adulthood. *The BMJ*, 323(7306), 191-194.
<https://doi.org/10.1136/bmj.323.7306.191>
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349-367.
<https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-Analysis of follow-Up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Vickery, C., & Dorjee, D. (2015). Mindfulness training in primary schools decreases negative affect and increases meta-cognition in children. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02025>
- Webster-Stratton, C. (2016). The Incredible Years series: A developmental approach. In M. VanRyzin, K. Kumpfer, G. Fosco, & M. Greenburg, Eds. *Family-centered prevention programs for children and adolescents: Theory, Research, and Large-Scale Dissemination* (pp.42-67). Psychology Press.

Capítulo IV - Estudo empírico

Benefícios de um novo programa de aprendizagem socioemocional na redução da sintomatologia psicopatológica e na promoção das competências socioemocionais globais, na perspectiva das crianças

Resumo

O presente estudo teve como objetivo examinar os benefícios da participação num novo programa de aprendizagem socioemocional “O Mundo dos Intergalácticos” de curta duração, na redução dos sintomas psicopatológicos (depressão e stresse) e na melhoria das competências socioemocionais globais, na perspetiva das crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, considerando o sexo e a faixa etária (8-9 vs. 10-12 anos). Um total de 95 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, preencheram *Escala de Depressão, Ansiedade e Stresse para Crianças* e a escala *Para mim é fácil*, no pré-teste, pós-teste e seis meses após a participação no programa. Os resultados obtidos mostraram que a participação no “Mundos dos Intergalácticos” é percebida como benéfica para a redução da sintomatologia psicopatológica e para a promoção das competências socioemocionais globais pelas crianças mais novas (8-9 anos) e mais velhas (10-12 anos) de ambos os sexos.

Palavras-chave: programa de aprendizagem socioemocional, sintomas psicopatológicos, competências socioemocionais, idade, sexo

Benefícios de um novo programa de aprendizagem socioemocional na redução da sintomatologia psicopatológica e na promoção das competências socioemocionais globais, na perspectiva das crianças

Nos últimos anos, os programas de intervenção baseados no modelo de aprendizagem socioemocional (SEL), implementadas em contexto escolar, conheceram um crescimento substancial, ao nível nacional (Cristóvão et al., 2017) e internacional (e.g. Cantor et al., 2018; Durlak et al., 2011; Jagers et al., 2019; NCSEAD, 2019; Osher et al., 2018; Wigelsworth et al., 2016). De facto, estes programas contribuem para a promoção de cinco competências cognitivas, comportamentais e emocionais inter-relacionadas e reconhecidas como centrais para o sucesso académico e futuro: a autoconsciência (i.e., reconhecimento das emoções, forças, limitações e valores); a autogestão (i.e., regulação das emoções e dos comportamentos); a consciência social (i.e., colocar-se na perspectiva de pessoas de diversos contextos e culturas); as competências relacionais (i.e., estabelecer e manter relações saudáveis) e a tomada de decisão responsável (i.e., fazer escolhas construtivas em diferentes situações; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2012). A investigação mostrou que os programas SEL se revestem de benefícios significativos não apenas na promoção das competências sociais e emocionais atrás descritas, mas também na redução dos problemas emocionais, na melhoria do ajustamento social e académico a curto, médio e longo prazo (Corcoran et al., 2018; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

A avaliação dos benefícios das intervenções SEL não pressupõe apenas a recolha dos hétero-relatos de diferentes informantes-chave (i.e., pais e professores) que podem observar diferentes aspetos do funcionamento das crianças e jovens. É também essencial examinar os autorrelatos das crianças e dos jovens acerca do impacto da participação nos programas SEL ao nível nos sintomas de problemas emocionais e das competências socioemocionais e a possível influência das características individuais das crianças e dos jovens (nomeadamente, do sexo e da idade) nos benefícios observados da intervenção.

Sintomas de problemas emocionais e competências sociais nas crianças e jovens em função do sexo e da faixa etária

Segundo Costa et al. (2020), existem ainda poucos estudos que envolvam autorrelatos de crianças, sendo que a maioria depende ainda dos hétero-relatos de pais e/ou outros adultos de referência, sobre o estado emocional e o comportamento destas últimas, o que poderá aumentar a desejabilidade social das respostas obtidas. Porém, sintomas de depressão e ansiedade em crianças podem ter um impacto severamente negativo no seu desenvolvimento

(e.g. Cartwright-Hatton et al., 2006; Kovoess et al., 2015), afetar a sua qualidade de vida (Martinsen et al., 2016) e constituir um fator de risco para um baixo desempenho académico e/ou fraca competência social (e.g. Fergusson & Woodward, 2002). Paralelamente, sintomas depressivos e de ansiedade na infância, podem aumentar o risco de desenvolvimento de distúrbios mentais na idade adulta, como é o caso da depressão (Kovacs & Lopez-Duran, 2010; Martinsen et al., 2016). Segundo o modelo tripartido (Clark & Watson, 1991), os sintomas de ansiedade e depressão agrupam-se em três estruturas básicas: (1) o distress ou afeto negativo, que se refere a sintomas relativamente inespecíficos experimentados, quer por crianças ansiosas, quer por crianças deprimidas, tais como insónias, desconforto ou insatisfação, irritabilidade ou dificuldades de concentração; (2) a ansiedade, que remete para tensão somática e hiperatividade; e (3) a depressão, que inclui a anedonia e ausência de afeto positivo.

A investigação que operacionalizou o modelo tripartido com base na escala de autorrelato *de Depressão, Ansiedade e Stress* para crianças (*EADS-C*) evidenciou resultados inconsistentes no que se refere às diferenças de sexo e de faixa etária nos sintomas de ansiedade e depressão. Por exemplo, Leal et al. (2009) não observaram diferenças estatisticamente significativas em função do sexo e da idade (9-11 vs. 12-15 anos) nos sintomas de ansiedade, stress e depressão, numa amostra de crianças portuguesas. Mais recentemente, Costa et al. (2020) verificaram que os rapazes tendem a reportar níveis mais elevados de sintomas de ansiedade e depressão, quando comparados com as raparigas, numa amostra de crianças portuguesas com idade média de 9 anos. Internacionalmente, os estudos baseados na operacionalização do modelo tripartido com base na *EADS-C* foram maioritariamente conduzidos em amostras de adolescentes (Evans et al., 2021; Patias et al., 2016; Szabó, 2010). Especificamente, Szabó (2010) comparou os níveis de ansiedade, depressão e stresse de adolescentes australianos com idade média de 13 anos. Neste estudo, não foram observadas diferenças significativas em função da faixa etária (11-13 vs. 14-15 anos), mas foram identificados níveis percebidos significativamente mais elevados de depressão e stresse por comparação com os rapazes. Numa amostra de adolescentes brasileiros com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, Patias et al. (2016) evidenciaram que as raparigas apresentam níveis mais elevados de ansiedade, depressão e stresse por comparação com os rapazes, mas não identificaram diferenças significativas em função da faixa etária (12-15 vs. 16-19 anos). Mais recentemente, Evans et al. (2021) não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas em função do ano de escolaridade numa amostra de adolescentes americanos com idade média de 15 anos. No entanto, o

mesmo estudo evidenciou que as raparigas relataram níveis significativamente mais elevados de ansiedade por comparação com os rapazes.

No que se refere às competências socioemocionais, Lerner et al. (2005) reconheceram que um desenvolvimento positivo na infância e na adolescência contribui para a aquisição de cinco competências específicas: (1) perspectiva positiva sobre a sua própria ação no domínio social, cognitivo e académico; (2) percepção de autoestima e de autoeficácia; (3) ligação positiva com pares, família, escola e comunidade; (4) respeito pelas regras socioculturais; e (5) simpatia e empatia para com os outros. Com recurso à *Escala Para Mim é Fácil* desenvolvida por Gaspar e Matos (2005) para operacionalizar o modelo de Lerner et al. (2005), foram identificadas diferenças estatisticamente significativas em função do sexo. Especificamente, os rapazes apresentaram níveis significativamente mais elevados de competências de resolução de problemas e de regulação emocional e mais baixos de competências básicas por comparação com as raparigas. O estudo de Gaspar e Matos (2005) evidenciou ainda diferenças estatisticamente significativas entre três grupos etários (8-12 vs. 13-15 vs. 16 anos ou mais) ao nível do score global de competências socioemocionais e em todas dimensões avaliadas, à exceção das relações interpessoais. As crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos evidenciaram níveis significativamente mais elevados de competências socioemocionais por comparação com os restantes grupos etários.

Num estudo mais recente, Gaspar et al. (2018) identificaram diferenças de sexo comparáveis àquelas que foram anteriormente descritas nas diferentes dimensões avaliadas. Embora não tenham sido identificadas diferenças de sexo ao nível das competências socioemocionais globais, as raparigas relataram também competências de relacionamento interpessoal significativamente mais elevadas por comparação com os rapazes. Neste estudo, as diferenças de idade foram semelhantes àquelas que foram descritas no estudo de Gaspar e Matos (2005).

Avaliação dos resultados dos programas de SEL no pré-teste, pós-teste e follow-up, considerando os autorrelatos de crianças sobre problemas emocionais e competências socioemocionais

A investigação existente sobre os benefícios dos programas SEL implementados em idade escolar fundamentou-se frequentemente nos autorrelatos das crianças em idade escolar acerca das mudanças percebidas ao nível dos problemas emocionais e das competências socioemocionais ao longo do tempo. Especificamente, Aber et al. (2003) mostraram que a participação das crianças americanas do 1º ao 6º ano no programa *Resolving Conflict Creatively Program (RCCP)* destinado à prevenção de comportamentos agressivos se reveste

de benefícios ao nível das percepções de sintomas depressivos e das estratégias de negociação interpessoal do pré-teste para o pós-teste. No mesmo sentido, Chang e Muñoz (2006) observaram diferenças estatisticamente significativas ao nível dos autorrelatos de competências socioemocionais (avaliadas com base num score global com recurso a um instrumento desenvolvido pelos autores) entre as crianças americanas do 3º ao 5º ano que frequentaram *Caring School Community* durante o ano letivo por comparação com os seus pares que não participaram no programa de intervenção. Este programa que tem como objetivo a educação moral para promover o desenvolvimento social e académico contribuiu para melhorias significativas ao nível dos autorrelatos de autonomia e de influência na sala de aula do pré para o pós-teste.

Jones et al. (2010, 2011) mostraram que as crianças americanas do 3º ano de escolaridade oriundas de meios socioeconómicos desfavorecidos que participaram no programa de intervenção universal 4R (*Reading, Writing, Respect and Resolution*), relataram melhorias estatisticamente significativas ao nível da sintomatologia depressiva do pré-teste para o pós-teste e follow-up (dois anos), avaliada através da *Diagnostic Interview Schedule for Children Predictive Scales*. A participação neste programa destinado à promoção de competências de gestão da raiva, escuta, assertividade e cooperação contribui ainda para atenuar o recurso a estratégias de negociação interpessoal agressivas (avaliadas através do *Home Interview Questionnaire*) do pré-teste para o follow-up (Jones et al., 2011).

Harlacher e Merrell (2010) avaliaram os benefícios da participação no *Merrell's Strong Kids* numa amostra de crianças americanas do 3º e do 4º ano, na perspetiva das crianças. Este programa, composto por 13 sessões, tem como objetivo promover competências de identificação das emoções, de gestão da raiva, de reestruturação de erros cognitivos e de resolução de problemas. O estudo revelou melhorias estatisticamente significativas de magnitude grande ao nível das competências socioemocionais (avaliadas com base num score global, através do *Social-Emotional Assets and Resiliency Scales*) nas crianças que participaram no programa por comparação com as crianças da condição de lista de espera, do pré-teste para o pós-teste e o follow-up (dois meses após o pós-teste).

Numa amostra de crianças canadenses do 4º ao 7º ano, Schonert-Reichl e Lawlor (2010) não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas do pré para o pós-teste ao nível dos relatos de afeto negativo (avaliado através da *Positive and Negative Affect Schedule*) entre as crianças que participaram no programa de promoção da atenção plena *MindUp* e as crianças do grupo de controlo. Num estudo subsequente, Schonert-Reichl et al. (2015) evidenciaram, contudo, que as crianças canadenses do 4º e do 5º ano que participaram no *MindUp* evidenciaram uma diminuição mais acentuada dos sintomas depressivos (avaliados

através do *Seattle Personality Questionnaire for Children*) e uma melhoria significativa ao nível da empatia e tomada de perspectiva (avaliadas através do *Interpersonal Reactivity Index*) do pré-teste para o pós-teste por comparação com as crianças que participaram num programa de responsabilidade social.

Por oposição, os estudos conduzidos sobre os benefícios do *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)*, o programa SEL mais disseminado a nível internacional, que examinaram os autorrelatos das crianças em idade escolar acerca das suas competências socioemocionais revelaram resultados menos consistentes. Numa amostra de crianças suíças do 2º ano de escolaridade, a participação neste programa destinado à promoção da resolução pacífica de conflitos, da regulação emocional e da tomada de decisão responsável não contribuiu para mudanças estatisticamente significativas nos autorrelatos de comportamento prossocial (medidos através do *Social Behaviour Questionnaire*) por comparação com uma condição de controlo ativo (*Triple P*) do pré-teste para o pós-teste e *follow-up* (um ano; Malti et al., 2011). Num estudo realizado no Reino Unido com crianças dos 7 aos 9 anos, Humphrey et al. (2016) não evidenciaram melhorias estatisticamente significativas ao nível das competências socioemocionais (i.e., score global e subescalas comunicação, cooperação, assertividade, compromisso e autorregulação, avaliadas através da *Social Skills Improvement System Rating Scale*) do pré para o pós-teste, entre as crianças do grupo de intervenção e do grupo de controlo.

O Presente Estudo

Apesar da heterogeneidade ao nível das amostras e dos instrumentos utilizados, a investigação existente parece enfatizar os benefícios dos programas SEL ao nível da redução da sintomatologia depressiva e na melhoria das competências socioemocionais. No entanto, a maioria dos estudos sobre os benefícios percebidos pelas crianças com a participação nos programas SEL em idade escolar, na perspectiva das crianças, que foram conduzidos até à data incidiram essencialmente em intervenções de longa duração (e.g., Aber et al., 2003; Chang & Muñoz, 2006; Jones et al., 2010, 2011). Importa avaliar se os programas SEL com um menor número de sessões também se revestem de benefícios do ponto de vista da redução dos problemas emocionais (incluindo não apenas sintomas de depressão, mas também de ansiedade e stress) e das competências socioemocionais, na perspectiva das crianças. Face às especificidades identificadas na literatura, torna-se essencial averiguar se estes benefícios variam em função do sexo e da faixa etária da criança.

Assim, o presente estudo teve como principais objetivos: (1) avaliar os benefícios de um novo programa de aprendizagem socioemocional *O Mundo dos Intergalácticos* de duração de

8 sessões na redução da sintomatologia psicopatológica e na promoção das competências socioemocionais de crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos do pré para o pós-teste e follow-up (seis meses após o término da intervenção), de acordo com as perspetivas das crianças; (2) examinar a existência de diferenças nas perceções das crianças ao nível da sintomatologia psicopatológica e das competências socioemocionais no pré-teste, no pós-teste e no follow-up, em função do sexo e da faixa etária das crianças (8-9 anos vs. 10-12 anos); e (3) examinar os benefícios do novo programa de intervenção na redução dos sintomas psicopatológicos e na promoção das competências socioemocionais do pré para o pós-teste e follow-up, na perspetiva das crianças, em função do sexo e da faixa etária das crianças (8-9 anos vs. 10-12 anos).

Relativamente ao primeiro objetivo de investigação, esperamos que as crianças percecionem uma diminuição significativa dos sintomas de depressão do pré-teste para o pós-teste que se manterão no *follow-up* (H1). A escassez de estudos anteriores que avaliaram os benefícios da participação nos programas SEL ao nível das restantes dimensões de sintomas psicopatológicos (i.e., ansiedade e *stress*) não nos permite estabelecer hipóteses de investigação. Hipotetizamos que as crianças percecionarão uma melhoria significativa ao nível das competências socioemocionais globais do pré-teste para o pós-teste e o *follow-up* (H2). No que se refere ao segundo objetivo, a inconsistência das diferenças de sexo e a escassez de estudos empíricos nas faixas etárias consideradas no presente estudo não nos permite estabelecer hipóteses de investigação relativamente aos sintomas psicopatológicos. No entanto, hipotetizamos que não serão identificadas diferenças estatisticamente significativas ao nível das competências socioemocionais globais, em função do sexo (H3). Devido à escassez de estudos empíricos que foquem as faixas etárias consideradas no presente estudo, não estabelecemos hipóteses de investigação relativamente às diferenças ao nível das competências socioemocionais, em função da faixa etária (8-9 vs. 10-12 anos). Não estabelecemos hipóteses de investigação para o terceiro objetivo do estudo, isto é, relativamente aos benefícios diferenciais do programa em função do sexo e da faixa etária da criança, em virtude da escassez de evidência empírica.

Método

Participantes

Participaram 95 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos. As crianças tinham, em média, 9.80 anos ($DP = 0.87$). Cinquenta e sete por cento das crianças era do sexo masculino, 43% era do sexo feminino. No que se refere à escolaridade, 68% ($n = 65$)

das crianças encontrava-se a frequentar o quarto ano, 20% ($n = 19$) o quinto ano, 8% ($n = 8$) o terceiro ano, 1% ($n = 1$) o segundo e o sétimo anos. Segundo o relato dos pais, a maioria das crianças ($n = 61.64\%$; dados omissos: 30%) não tinha diagnóstico de perturbação de neurodesenvolvimento.

Procedimentos

Este estudo insere-se num projeto de investigação mais vasto. Foi aprovado pela Comissão de Ética d'O *Mundo dos Intergalácticos* e pelo Sistema de Monitorização de Inquéritos em contexto escolar. O estudo fundamenta-se num delineamento pré-experimental de grupo único com pré e pós-teste. Os dados foram recolhidos entre fevereiro e junho de 2019, em nove escolas da região da Grande Lisboa, Odivelas, Seixal e Moita e numa instituição particular de solidariedade social (IPSS) em Mira-Sintra que demonstraram interesse na implementação do programa de intervenção com a população-alvo.

O programa "*O Mundo dos Intergalácticos*" foi apresentado a pais, profissionais de saúde, profissionais de educação e psicólogos em outubro e novembro de 2018. Durante a sessão de apresentação, foram reveladas algumas das dinâmicas a realizar, materiais necessários, informações sobre a participação dos presentes e, informações sobre o protocolo e momentos de avaliação. Foram ainda recolhidos os contactos de profissionais que estariam interessados em co-dinamizar o programa e de profissionais que estariam interessados em ver o programa aplicado nas suas escolas/turmas.

Após confirmação do interesse por contacto telefónico, foi encaminhado para as co-dinamizadoras e/ou docentes da turma um consentimento informado escrito, (para as co-dinamizadoras não docentes por email/para as co-dinamizadoras docentes um documento escrito entregue juntamente com o protocolo pré-avaliação) onde eram explicitados os objetivos e procedimentos do estudo e assegurados o carácter voluntário da participação e a confidencialidade no tratamento dos dados recolhidos. Após a assinatura do consentimento informado, os/as docentes preencheram o protocolo de avaliação, com o apoio das dinamizadores e co-dinamizadoras antes da implementação da intervenção. Foi ainda solicitada autorização escrita à direção das escolas em articulação com os respetivos gabinetes de psicologia e/ou com a câmara municipal que tutela os agrupamentos escolares.

No primeiro momento de recolha de dados (i.e., antes da implementação da intervenção), este consentimento informado foi também encaminhado para os/as encarregados/as de educação, através dos/as docentes, juntamente com o protocolo de avaliação. Neste consentimento informado, constava também a solicitação de autorização para a participação

dos/as seus/suas educandos/as no programa de intervenção e no preenchimento dos questionários.

Após receção das autorizações dos/as Encarregados/as de Educação, e antes do primeiro momento de recolha de dados, foram explicados às crianças e jovens o programa de intervenção, os objetivos e procedimentos de recolha de dados, o carácter voluntário da participação, assegurando-se a confidencialidade dos dados recolhidos. De seguida, foi solicitado o assentimento verbal das crianças e adolescentes para a participação no programa de intervenção e para a recolha de dados (de forma independente ao consentimento escrito dos/as Encarregados/as de Educação).

Durante o primeiro momento da recolha de dados, as dinamizadoras, co-dinamizadoras e docentes, previamente treinadas para o efeito, leram as instruções e os itens dos instrumentos integrados no protocolo de avaliação a todos os alunos do grupo-turma. As dinamizadoras, co-dinamizadoras e docentes clarificaram ainda as dúvidas individuais dos alunos em relação às instruções e aos itens, sempre que necessário. As crianças e jovens registaram as suas respostas nos questionários.

No segundo e terceiro momento de avaliação (i.e., imediatamente após a implementação do programa e seis meses após a implementação do programa), os procedimentos de recolha de dados foram semelhantes aos descritos no momento de avaliação pré-intervenção.

Programa de intervenção

O programa “*O Mundo dos Intergalácticos*” tem por base o jogo psicoeducativo e ludoterapêutico (*Os Intergalácticos – Uma Aventura do Comportamento*, 2018) e o modelo teórico de Sroufe (2005). A potencialidade deste tipo de jogos e programas é verificada por autores como e.g. Sanders, (2008) e Webster-Stratton, (2016), que salientam os benefícios dos estímulos para o cumprimento dos objetivos pretendidos, uma vez que têm por base uma maior motivação e adesão às tarefas. Desta forma, existe um aumento do autocontrolo, da autoestima e autoconfiança, assim como uma diminuição da impulsividade (Padurean, 2013). Pretende-se que este programa se torne também promotor de um adequado desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças, criando oportunidades de adquirir e desenvolver competências socioemocionais (e.g. autorregulação, autorreflexão e regulação e expressão de emoções), reforçando a sua relação interpessoal com os pares, e aumentando os seus níveis de flexibilidade cognitiva. (Lin & Bratton, 2015; Meany-Walen & Telling, 2016).

Este programa *O Mundo dos Intergalácticos* de prevenção universal destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos e é composto por oito sessões de intervenção, realizadas com uma periodicidade semanal ou bissemanal. As sessões foram

baseadas em dinâmicas de relaxamento e de treino cognitivo-comportamental (e.g. Black & Fernando, 2014; Carsey et al., 2015; Ferraioli & Harris, 2013; Huguet et al., 2017; Raveepatarakue et al., 2014; Vickery & Dorjee, 2015).

Instrumentos

Escala de Depressão, Ansiedade e Stresse para Crianças (EADS-C; Lovibond & Lovibond, 1995; Versão Portuguesa: Leal et al., 2009): A EADS-C é conceptualmente semelhante à versão para adultos da escala com o mesmo nome, diferenciando-se apenas na inclusão de exemplos que ajudam as crianças e jovens a melhor compreender o sentido dos itens apresentados. Este questionário de autorrelato é constituído por 21 itens que se distribuem por três dimensões, compostas por sete itens: (1) a Depressão, que avalia a disforia, desânimo, desvalorização da vida, auto-depreciação, falta de interesse ou de envolvimento, anedonia e inércia; (2) a Ansiedade, que se refere à excitação do sistema Autónomo, efeitos músculo esqueléticos, ansiedade situacional e experiências subjetivas de ansiedade; (3) e o *Stress*, que remete dificuldade em relaxar, excitação nervosa, agitação/irritabilidade fácil, irritabilidade/reação exagerada e impaciência. Para cada item, a criança ou jovem avalia a extensão em que experimentou cada sintoma durante a última semana, com base numa escala de *Likert* de 4 pontos (0 – *Não se Aplicou Nada a Mim*, 1 – *Aplicou-se a Mim Algumas Vezes*, 2 – *Aplicou-se a Mim Muitas Vezes*, 3 – *Aplicou-se a Mim a Maior Parte das Vezes*). Para cada dimensão, é calculado um score, com base no somatório das pontuações atribuídas a cada um dos itens que a compõem. Os *scores* de cada dimensão variam entre 0 e 21, sendo que valores mais elevados indicam que a criança e jovem percebe estados afetivos mais negativos. Os estudos psicométricos originais mostraram que as três dimensões apresentam bons indicadores de consistência interna (Depressão: $\alpha = .78$, Ansiedade: $\alpha = .75$, *Stress*: $\alpha = .74$), segundo Marôco e Garcia-Marques, (2006).

Devido aos valores de *alfa de Cronbach* no pré-teste ($\alpha = .60$) e no *follow-up* ($\alpha = .65$), a dimensão de ansiedade não foi incluída nas análises conduzidas no presente estudo. Os valores de *alfa de Cronbach* nas dimensões de depressão e *stress* variaram entre .72 (depressão – pré-teste e *stress* – pós-teste) e .86 (depressão – pós-teste).

Para mim é fácil – Escala de avaliação de competências pessoais e sociais (Gaspar & Matos, 2015): Este questionário de autorresposta é composto por 43 itens que se distribuem por cinco dimensões: Resolução de Problemas (13 itens, e.g., fazer escolher, compreender as emoções, pedir ajuda); Competências Básicas (10 itens, e.g., dizer obrigado, pedir desculpa, elogiar); Regulação Emocional (7 itens, e.g., controlar-se, acalmar-se perante uma situação difícil ou quando entusiasmado); Relações Interpessoais (8 itens, e.g., ir falar com

peessoas desconhecidas, defender os seus direitos, começar ou manter uma conversa; e Definição de Objetivos (5 itens, e.g., lembrar-se de tarefas importantes, prestar atenção numa aula aborrecida). Para cada item, é pedido à criança ou jovem para indicar o grau em que concorda que cada uma das competências apresentadas é fácil para si, com base numa escala de *Likert* de 4 pontos, variando desde *Concordo Totalmente* a *Discordo Totalmente*. Com base na média das pontuações obtidas nos 43 itens, é calculado um score global que se refere ao Total de Competências Socioemocionais da criança ou jovem. Resultados mais elevados indicam que a criança/jovem tem níveis mais elevados de competências básicas, de resolução de problemas, de regulação emocional, de relacionamento interpessoal e de definição de objetivos. Os estudos psicométricos originais mostraram que o score total apresentava um *alfa de Cronbach* de .91. À exceção das dimensões de Definição de Objetivos ($\alpha = .61$) e de Relações Interpessoais ($\alpha = .67$), as restantes dimensões mostraram ter valores de consistência interna aceitáveis a bons (desde .74 para a Regulação Emocional a .86 para a Resolução de Problemas).

Devido aos valores de *alfa de Cronbach* ($< .65$) observados em três dimensões de competências socioemocionais em diferentes momentos de avaliação, optámos por apenas analisar o Total de Competências Socioemocionais no presente estudo. Os valores de *alfa de Cronbach* para o Total de Competências Socioemocionais variaram foram .85, .86 e .90, no pré-teste, pós-teste e *follow-up*, respetivamente.

Análise de dados

O tratamento estatístico dos dados foi realizado através do *IBM SPSS Statistics* versão 27. Para a caracterização da amostra, foram utilizadas médias e desvios-padrões (para as variáveis contínuas) e frequências e percentagens (para as variáveis nominais). Seguindo as recomendações de Field (2013), procedemos a transformações por raiz quadrada para corrigir as violações existentes ao nível da assimetria e da curtose e para estabilizar as variâncias das perceções das crianças em relação às dimensões de sintomas psicopatológicos consideradas (i.e., Depressão e *Stress*).

Após as transformações atrás descritas, examinámos a evolução dos autorrelatos ao nível da Depressão, do *Stress* e do Total de Competências Socioemocionais do pré-teste para pós-teste e *follow-up*, em função do sexo (masculino vs. feminino) ou da faixa etária da criança (8-9 vs. 10-12 anos), com recurso a análises univariadas da variância (ANOVAs) mistas. Especificamente, foram examinados os efeitos de Tempo (pré vs. pós-teste vs. *follow-up*, variável intrasujeitos), de sexo ou faixa etária (variáveis intersujeitos) e de interação Tempo x Sexo ou Tempo x Faixa Etária. Na presença de um efeito significativo de Tempo, foram

conduzidas análises de comparações entre pares de momentos de avaliação (pré-teste vs. pós-teste, pré-teste vs. *follow-up*, pós-teste vs. *follow-up*) com correções de *Bonferonni* para identificar os períodos temporais em que ocorreram as mudanças observadas.

O nível de significância adotado foi $p < .05$. Foram reportadas as magnitudes dos efeitos: efeitos pequenos: $\eta^2 \geq .01$, $d \geq .20$; efeitos médios: $\eta^2 \geq .06$, $d \geq .50$; e efeitos grandes: $\eta^2 \geq .14$, $d \geq .80$ (Cohen, 1992; Field, 2013).

Resultados

Percepções das crianças acerca da depressão e do stress no pré-teste, no pós-teste e *follow-up*

A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) dos autorrelatos das crianças acerca da Depressão e do *Stress*, no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*, em função do sexo da criança. Foram observadas diferenças estatisticamente significativas nos autorrelatos de Depressão e *Stress*, em função do momento de avaliação. As análises comparativas com correções de *Bonferonni* evidenciaram uma diminuição significativa de magnitude pequena nos autorrelatos de Depressão do pré para o pós-teste [$t(91) = 3.69$, $p < .001$, $d = 0.29$] e do pré-teste para o *follow-up* [$t(93) = 4.49$, $p < .001$, $d = 0.37$]. Não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre os autorrelatos de Depressão do pós-teste e do *follow-up*. No que se refere aos autorrelatos de *Stress*, as análises comparativas com correções de *Bonferonni* revelaram uma diminuição significativa de magnitude pequena nos autorrelatos de *Stress* do pré-teste para o *follow-up* [$t(93) = 4.02$, $p < .001$, $d = 0.34$]. Não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas nos relatos de *Stress* entre o pré-teste e pós-teste e entre o pós-teste e o *follow-up*.

Como apresentado na Tabela 1, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas nos autorrelatos de Depressão, em função do sexo. No entanto, foram observadas diferenças estatisticamente significativas nos autorrelatos de *Stress*, em função do sexo. Especificamente, os rapazes relataram níveis mais elevados de *Stress* por comparação com as raparigas. Não foram observados efeitos estatisticamente significativos de interação Tempo x Sexo nas dimensões consideradas.

Tabela 1

Comparação dos Autorrelatos das Crianças acerca da Depressão e do Stress, no Pré-Teste, no Pós-Teste e no Follow-Up, em função do Sexo da Criança

	Pré-teste			Pós-teste			Follow-up			Testes de comparação					
	Rapazes (n = 51)	Raparigas (n = 41)	Total (n = 92)	Rapazes (n = 51)	Raparigas (n = 41)	Total (n = 92)	Rapazes (n = 51)	Raparigas (n = 41)	Total (n = 92)	Tempo		Sexo		Tempo x Sexo	
	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>F</i>	η^2p	<i>F</i>	η^2p	<i>F</i>	η^2p
Depressão	0.74 (0.56)	0.71 (0.56)	0.73 (0.56)	0.52 (0.53)	0.59 (0.67)	0.55 (0.60)	0.54 (0.52)	0.51 (0.55)	0.53 (0.53)	11.35***	.112	0.03	.000	0.68	.004
Stress	1.06 (0.63)	0.71 (0.65)	0.91 (0.66)	0.91 (0.54)	0.62 (0.57)	0.78 (0.57)	0.81 (0.68)	0.52 (0.57)	0.69 (0.65)	9.45***	.095	12.36**	.121	0.10	.001
Total de Competências Socio-emocionais	3.18 (0.29)	3.21 (0.33)	3.20 (0.31)	3.27 (0.27)	3.34 (0.31)	3.30 (0.29)	3.21 (0.40)	3.38 (0.29)	3.28 (0.37)	6.13**	.064	2.59	.028	1.80	.020

Nota: Análise da variância mista, com o tempo como variável intra-sujeito e o sexo como variável inter-sujeito. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Percepções das crianças acerca da depressão e do stress no pré-teste, no pós-teste e no follow-up, em função da faixa etária

A Tabela 2 apresenta as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) dos autorrelatos das crianças acerca da Depressão e do *Stress*, no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*, em função da faixa etária. Para além dos efeitos principais de Tempo atrás descritos, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas nos autorrelatos de Depressão e *Stress*, em função da faixa etária. Os efeitos de interação Tempo x Faixa Etária também não foram estatisticamente significativos nas dimensões consideradas.

Tabela 2

Comparação dos Autorrelatos das Crianças acerca da Depressão e do Stress, no Pré-Teste, no Pós-Teste e no Follow-Up, em função da Faixa Etária

	Pré-teste			Pós-teste			Follow-up			Testes de comparação					
	8-9 anos (n = 35)	10-12 anos (n = 55)	Total (n = 90)	8-9 anos (n = 35)	10-12 anos (n = 55)	Total (n = 90)	8-9 anos (n = 35)	10-12 anos (n = 55)	Total (n = 90)	Tempo		Faixa Etária		Tempo x Faixa Etária	
	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>F</i>	η^2p	<i>F</i>	η^2p	<i>F</i>	η^2p
Depressão	0.78 (0.60)	0.71 (0.53)	0.73 (0.56)	0.64 (0.78)	0.51 (0.45)	0.56 (0.60)	0.51 (0.54)	0.52 (0.53)	0.52 (0.53)	11.40***	.115	.001	.000	.11	.000
Stress	0.97 (0.76)	0.87 (0.59)	0.91 (0.66)	0.87 (0.62)	0.71 (0.53)	0.77 (0.57)	0.67 (0.62)	0.69 (0.68)	0.68 (0.66)	10.32***	.105	.26	.003	.69	.008
Total de Competências Socio-emocionais	3.27 (0.28)	3.15 (0.32)	3.20 (0.31)	3.32 (0.32)	3.29 (0.26)	3.31 (0.29)	3.31 (0.27)	3.3 (0.40)	3.31 (0.35)	4.82**	.052	.97	.011	1.11	.012

Nota: Análise da variância mista, com o tempo como variável intra-sujeito e a faixa etária como variável inter-sujeito. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Percepções das crianças acerca das competências socioemocionais no pré-teste, no pós-teste e no follow-up, em função do sexo

A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) dos autorrelatos das crianças acerca do Total de Competências Socioemocionais, no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*, em função do sexo. Foram observadas diferenças estatisticamente significativas no Total de Competências Socioemocionais, em função do momento de avaliação. Especificamente, as análises comparativas com correções de Bonferonni evidenciaram uma melhoria significativa de magnitude pequena do pré-teste para o pós-teste [$t(91) = -3.46, p < .001, d = 0.33$] e do pré-teste para o *follow-up* [$t(93) = -2.58, p = .01, d = 0.23$]. Porém, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas no Total de Competências Socioemocionais entre o pós-teste e o *follow-up*.

Não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas no Total de Competências Socioemocionais, em função do sexo. Os efeitos de interação Tempo x Sexo também não se revelaram estatisticamente significativos.

Percepções das crianças acerca das competências socioemocionais no pré-teste, no pós-teste e no follow-up, em função da faixa etária

A Tabela 2 apresenta as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) dos autorrelatos das crianças acerca do Total de Competências Socioemocionais, no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*, em função da faixa etária. Para além dos efeitos principais de Tempo atrás descritos, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas no Total de Competências Socioemocionais, em função da faixa etária. Os efeitos de interação Tempo x Faixa Etária também não se revelaram estatisticamente significativos.

Discussão

Este estudo teve como objetivo examinar os benefícios da participação no novo programa “O Mundo dos Intergalácticos” na redução dos sintomas psicopatológicos (depressão e stresse) e na melhoria das competências socioemocionais globais, na perspectiva das crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, considerando o sexo e a faixa etária (8-9 vs. 10-12 anos). Globalmente, o nosso estudo mostrou que a participação no O Mundo dos Intergalácticos é percecionada como benéfica para a redução da sintomatologia psicopatológica e para a promoção das competências socioemocionais globais pelas crianças mais novas (8-9 anos) e mais velhas (10-12 anos) de ambos os sexos.

Especificamente, os nossos resultados corroboram a nossa primeira hipótese de investigação (H1), mostrando uma redução significativa de magnitude pequena do pré-teste para o pós-teste ao nível dos autorrelatos de depressão (i.e., disforia, desânimo, desvalorização da vida, auto-depreciação, falta de interesse ou de envolvimento, anedonia e inércia) que se manteve no *follow-up* (seis meses após o término da intervenção). Estes resultados são comparáveis às mudanças percebidas pelas crianças e jovens, após a participação em outros programas, tais como o *RCCP* (Aber et al., 2003), o *4R* (Jones et al., 2010) e o *MindUp* (Schonert-Reichl et al., 2015), podendo ser explicados pelo facto de o programa O Mundo dos Intergalácticos trabalhar competências semelhantes aos programas supra, nomeadamente capacidade de autorregulação, autoreflexão e regulação e expressão de emoções, com recurso a técnicas terapêuticas de atenção plena e *mindfulness*.

Na perspetiva das crianças, *O Mundo dos Intergalácticos* reveste-se ainda de benefícios de magnitude pequena ao nível da diminuição do *stress* (i.e., dificuldade em relaxar, excitação nervosa, agitação/irritabilidade fácil, irritabilidade/reacção exagerada e impaciência) do pré-teste para o *follow-up*. Estes resultados aproximam-se do estudo inicial conduzido com o *MindUp* que revelou uma redução estatisticamente significativa nos autorrelatos de afeto negativo do pré-teste para o pós-teste (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010).

Os nossos resultados corroboram também a nossa segunda hipótese de investigação (H2), na medida em que as crianças e jovens que participaram n' *O Mundo dos Intergalácticos* relataram uma melhoria de magnitude pequena nas competências socioemocionais globais, do pré-teste para o pós-teste, que se manteve no *follow-up*. Estes resultados são congruentes com as perceções das crianças e jovens que frequentaram o *Caring School Community* (Chang & Muñoz, 2006) e o *Merrell's Strong Kids* (Harlacher & Merrell, 2010) que também relataram melhorias ao nível das suas competências socioemocionais globais. Como estabelecido no modelo de Lerner et al. (2005), o score global de competências socioemocionais utilizado neste estudo agrega múltiplas áreas de competências promotoras do desenvolvimento positivo, tais como competências básicas (i.e., dizer obrigado, pedir desculpa, elogiar), de resolução de problemas (i.e., fazer escolhas, compreender as emoções, pedir ajuda), regulação emocional (i.e., controlar-se, acalmar-se perante uma situação difícil ou quando entusiasmado), relacionamento interpessoal (i.e., ir falar com pessoas desconhecidas, defender os seus direitos, começar ou manter uma conversa) e definição de objetivos (i.e., lembrar-se de tarefas importantes, prestar atenção numa aula aborrecida; Gaspar & Matos, 2005). Estas competências encontram-se alinhadas com os objetivos d' *O Mundo dos Intergalácticos* que visam, entre outras, trabalhar competências socioemocionais, trabalhar a capacidade de autorregulação comportamental nos diferentes contextos de vida

(especialmente contexto familiar e contexto escolar), bem como a capacidade de atenção plena. Estudos futuros são necessários para examinar se *O Mundo dos Intergalácticos* é percebido pelas crianças como benéfico na promoção de competências de relacionamento interpessoal (e.g., negociação interpessoal, escuta, assertividade, cooperação, empatia e tomada de perspetiva) e regulação emocional (e.g., gestão da raiva) à semelhança de outros programas SEL (Aber et al., 2003; Jones et al., 2011; Schonert-Reichl et al., 2015) ou se os seus benefícios percebidos se relacionam com outras áreas de competências específicas (e.g., competências básicas, de resolução de problemas).

Os resultados obtidos, nomeadamente a magnitude pequena dos efeitos identificados ao nível dos autorrelatos de sintomatologia psicopatológica e das competências socioemocionais, podem ter sido influenciados pelas características clínicas das crianças e jovens que participaram no presente estudo. Com efeito, os relatos parentais evidenciam que a maioria das crianças da nossa amostra não apresentava perturbações de neurodesenvolvimento. A investigação existente mostrou que a magnitude dos efeitos dos programas SEL se revela mais acentuada para as crianças que apresentam perturbações emocionais e/ou comportamentais antes da implementação da intervenção (e.g., Conduct Problems Prevention Research Group, 2011; Hahn et al., 2007).

Por outro lado, não identificámos diferenças estatisticamente significativas ao nível das perceções de sintomas psicopatológicos e das competências socioemocionais, em função do sexo e da faixa etária da criança (8-9 vs. 10-12 anos). Estes resultados são consistentes com o estudo de Leal et al. (2009) que não identificaram diferenças de sexo ou idade nos autorrelatos de uma amostra de crianças portuguesas, com idade média de 9 anos, no que se refere aos sintomas de depressão e *stress*. Em consonância com a nossa terceira hipótese de investigação (H3), não observámos diferenças estatisticamente significativas ao nível da perceção das crianças acerca das suas competências socioemocionais globais, em função do sexo. Além disso, o score global de competência socioemocional das crianças de 8-9 anos e das crianças de 10-12 anos foi comparável. Estes resultados aproximam-se dos estudos conduzidos por Gaspar e Matos (2005) e Gaspar et al. (2018) que apenas identificaram diferenças entre os rapazes e as raparigas em dimensões de competências específicas, mas não no score global de competência socioemocional.

Apesar do seu contributo, este estudo não se encontra isento de limitações. Em primeiro lugar, os participantes foram recrutados nas escolas da região da Grande Lisboa que mostraram interesse em colaborar no projeto de investigação, o que limita a generalização dos resultados. Em segundo lugar, o estudo fundamentou-se num delineamento de grupo único com pré e pós-teste, que não permite excluir a possibilidade de os resultados serem

explicados por outros fatores, para além na participação no novo programa de intervenção (Alexandre, et al., 2019). Em terceiro lugar, a aplicação dos instrumentos de autorrelato junto das crianças foi realizada por parte das dinamizadoras do programa. Embora as dinamizadoras tenham sido previamente treinadas para a aplicação dos instrumentos, não podemos ignorar que o facto da avaliação não ter sido conduzido por avaliadores independentes (i.e., que não implementaram o programa de intervenção) no pós-teste e no *follow-up* pode ter influenciado os autorrelatos das crianças. Por último, os valores *de alfa de Cronbach* inferiores a .65 da dimensão de ansiedade da EADS-C em alguns momentos de recolha de dados não permitiram a sua inclusão nas análises que foram conduzidas relativamente aos autorrelatos de sintomatologia psicopatológica das crianças. Do mesmo modo, os problemas identificados ao nível da consistência interna de várias dimensões específicas do questionário *Para mim, é fácil* não nos permitiram analisar os benefícios que as crianças percebem ao nível de áreas específicas promotoras de desenvolvimento positivo (e.g., regulação emocional, relacionamento interpessoal, resolução de problemas; Lerner et al., 2005) após a participação n' *O Mundo dos Intergalácticos*.

São necessários novos estudos baseados em delineamentos quase-experimentais ou experimentais, que incluam um grupo de controlo, envolvam amostras representativas de maiores dimensões, onde os autorrelatos das crianças sejam cruzados com os de outros informantes (i.e., professores, mães, pais) oriundos de várias regiões do país para avaliar os benefícios d' *O Mundo dos Intergalácticos* (e.g. Alexandre, et al., 2019). O recurso a múltiplos métodos (e.g., questionários de auto e hétero-relatos, observações dos comportamentos das crianças em contexto de sala de aula por avaliadores independentes, entrevistas ou grupos de foco com as crianças – de forma a avaliar as suas perceções acerca da participação no programa) e instrumentos de avaliação válidos e fiáveis (e.g., sintomas psicopatológicos, competências socioemocionais) são essenciais para uma avaliação compreensiva das áreas de melhorias promovidas pel' *O Mundo dos Intergalácticos*.

Sugere-se ainda a importância de analisar o efeito diferencial da intervenção em função do nível de sintomatologia psicopatológica no pré-teste, assim como testar o papel mediador da atenção plena nos efeitos da intervenção ao nível das competências socioemocionais globais.

Referências

- Aber, J. L., Brown, J. L., & Jones, S. M. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: Course, demographic differences, and response to school-based intervention. *Developmental Psychology*, 39(2), 324-348. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.39.2.324>
- Alexandre, J., Barata, M. C., Castro, C., & Colaço, C. (2019). *AGC: Manual para a monitorização e avaliação das Academias Gulbenkian do Conhecimento: Orientações iniciais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., & Solomon, D. (1996). Prevention effects of the child development project: Early findings from an ongoing multisite demonstration trial. *Journal of Adolescent Research*, 11, 12-35. <https://doi.org/10.1177/0743554896111003>
- Black, D. S., & Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school training. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 1242-1246. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9784-4>
- Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2018). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context. *Applied Developmental Science*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398649>
- Cartwright-Hatton, S., McNicol, K., & Doubleday, E. (2006). Anxiety in a neglected population: prevalence of anxiety disorders in pre-adolescent children. *Clinical Psychology Review*, 26(7), 817–833. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.12.002>
- Carsley, D., Heath, N. L., & Fajnerova, S. (2015). Effectiveness of a classroom mindfulness coloring activity for test anxiety in children. *Journal of Applied School Psychology*, 31, 239–255. <https://doi.org/10.1080/15377903.2015.1056925>
- Chang, F. & Muñoz, M. A. (2006). School personnel educating the whole child: Impact of character education on teachers' self-assessment and student development. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 19(1), 35-49. <https://doi.org/10.1007/s11092-007-9036-5>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *Effective social and emotional Learning Programs: Preschool and elementary school edition*. Author.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2011). The effects of the —fast trackll preventive on the development of conduct disorder across childhood. *Child Development*, 82, 331-345. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01558.x>
- Costa, D., Cunha, M., Ferreira, C., Gama, A., Machado-Rodrigues, A. M., Rosado-Marques, V., Nogueira, H., Silva, M.-R. G., & Padez, C. (2020). Self-reported symptoms of

- depression, anxiety and stress in Portuguese primary school-aged children. *BMC PSYchiatry*, 20(87), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02498-z>
- Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in Portuguese schools: a bibliometric study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>
- Durlack, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Evans, L., Haeberlein, K., Chang, A., & Handal, P. (2021). Convergent validity and preliminary cut-off scores for the anxiety and depression subscales of the DASS-21 in US adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*, 52(4), 579-585. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01050-0>
- Ferraioli, S. J., & Harris, S. L. (2013). Comparative effects of mindfulness and skills-based parent training programs for parents of children with autism: Feasibility and preliminary outcome data. *Mindfulness*, 4, 89–101. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0099-0>
- Gaspar, T., Cerqueira, A., Branquinho, C. & Matos, M. (2018). Dimensions of social and personal skills in children and adolescents: Age and gender differences. *International Journal of Development Research*, 8(1), 18394-18400.
- Gaspar, T. & Matos, M. (2015). "Para mim é fácil": Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais. *Psicologia, saúde & doenças*, 16(2), 195-206. <http://dx.doi.org/10.15309/15psd160206>
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M., et al. (2007). Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behavior: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2, Suppl. 1), S114–S129. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04.012>
- Harlacher, J. E., & Merrell, K. W. (2010). Social and emotional learning as a universal level of student support: Evaluating the follow-up effect of strong kids on social and emotional outcomes. *Journal of Applied School Psychology*, 26(3), 212-229. <https://doi.org/10.1080/15377903.2010.495903>
- Huguet, A., Ruiz, D. M., Haro, J. M., & Alda, J. A. (2017). A pilot study of the efficacy of a mindfulness program for children newly diagnosed with attention-deficit hyperactivity disorder: Impact on core symptoms and executive functions. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17(3), 305-316.

- Humphrey, N., Barlow, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Pert, K., Joyce, C., Stephens, E., Wo, L., Squires, G., Woods, K., Calam, R., & Turner, A. (2016). A cluster randomized controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum. *Journal of School Psychology, 58*, 73-89. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.07.002>
- 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>
- Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional learning and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development, 82*(2), 533-554. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x>
- Jones, S. M., Brown, J. L., Hoglund, W. L. G., & Aber, J. L. (2010). School-randomized clinical trial of an integrated social-emotional learning and literacy intervention: Impacts after 1 school year. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*(6), 829-842. <https://doi.org/10.1037/a0021383>
- Kovacs, M. & Lopez-Duran, N. (2010). Prodromal symptoms and atypical affectivity as predictors of major depression in juveniles: Implications for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(4), 472-496. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02230.x>
- Leal, I. P., Antunes, R., Passos, T., Pais-Ribeiro, J. L., & Maroco, J. (2009). Estudo da Escala de Depressão, ansiedade e stresse para crianças (EADS-C). *Psicologia, Saúde & Doenças, 10*(2), 277-284.
- Lerner, R., Almerigi, J., Theokas, C. & Lerner, J. (2005). Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence, 25*, 10-16. <https://doi.org/10.1177/0272431604273211>
- Lin, Y., & Bratton, S. (2015). A meta-analytic review of child-centered play therapy approaches. *Journal of Counseling & Development, 93*(1), 45-58. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00180.x>
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy, 33*(3), 335-343. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-U](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U)
- Malti, T., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2011). The effectiveness of two universal preventive interventions in reducing children's externalizing behaviour: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(5), 677-692. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597084>

- Martinsen, K. D., Neumer, S.-P., Holen, S., Waaktaar, T., Sund, A. M., & Kendall, P. C. (2016). Self-reported quality of life and self-esteem in sad and anxious school children. *BMC Psychology*, 4(45), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0153-0>
- Meany-Walen, K. K., & Teeling, S. (2016). Adlerian play therapy with students with externalizing behaviors and poor social skills. *International Journal of Play Therapy*, 25 (2), 64 –77. <https://doi.org/10.1037/pla0000022>
- National Commission on Social, Emotional, & Academic Development (NCSEAD). (2019). From a nation at risk to a nation at hope. Retrieved from http://nationathope.org/wp-content/uploads/2018_aspen_final-report_full_webversion.pdf
- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2018). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, 22, 1–31. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398650>
- Padurean, A. (2013). The importance of didactic games in teaching English to young earners. *Journal Plus Education*, 2, 121-125.
- Patias, N., Machado, W., Bandeira, D., & Dell'Aglio, D. (2016). Depression Anxiety and Stress Scale (DASS-21) - Short Form: Adaptação e validação para adolescentes brasileiros. *Psico-USF*, 21(3). 459-469. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210302>
- Raveepatarakul, J., Suttiwan, P., Iamsupasit, S., & Mikulas, W. L. (2014). A mindfulness enhancement program for Thai 8- to 11-year old children: Effects on mindfulness and depression. *Journal of Health Research*, 28, 335–341.
- Sanders, M. R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology*. 22(3), 506–517. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.506>
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social–emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-56. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349-367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>

- Szabó M. (2010). The short version of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21): Factor structure in a young adolescent sample. *Journal of Adolescence*, 33(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.05.014>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Vickery, C., & Dorjee, D. (2015). Mindfulness training in primary schools decreases negative affect and increases meta-cognition in children. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02025>
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 347–376. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791>
- Webster-Stratton, C. (2016). The Incredible Years series: A developmental approach. In M. VanRyzin, K. Kumpfer, G. Fosco, & M. Greenburg, Eds. *Family-centered prevention programs for children and adolescents: Theory, Research, and Large-Scale Dissemination* (pp.42-67). Psychology Press.

Capítulo V - Discussão geral

A evidência teórica (Sroufe, 2005; Sroufe et al., 2005) e empírica (e.g., Bornstein et al., 2010; Jones et al., 2015; Trentacosta & Fine, 2010) salienta a importância das competências socioemocionais desenvolvidas na infância para a adaptação futura. Esta evidência fundamentou o desenvolvimento de programas de intervenção baseados no modelo de aprendizagem socioemocional (SEL) nos últimos anos, com benefícios comprovados desde o pré-escolar à adolescência (Corcoran et al., 2018; Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Wigelsworth et al., 2016). As potencialidades da intervenção na infância média (Collins & van Dulmen, 2006; Lucas & Soares, 2013) e a necessidade de programas de prevenção universais de menor duração em contexto escolar, baseados em metodologias de intervenção empiricamente validadas, capazes de responder às preocupações crescentes em relação à terapia farmacológica, ao sobrediagnóstico de perturbações do neurodesenvolvimento e à necessidade de promover competências socioemocionais em grupos clínicos e não-clínicos conduziram ao desenvolvimento *d'O Mundo dos Intergalácticos*.

A introdução de um novo programa de intervenção pressupõe uma avaliação prévia da sua aceitabilidade, isto é, da extensão em que os seus procedimentos são considerados socialmente apropriados (Wolf, 1978), justos e razoáveis (Kazdin, 1981) antes da sua implementação e disseminação. Os modelos teóricos compreensivos de aceitabilidade reconhecem a relevância de explorar as perceções dos profissionais que trabalham com o público-alvo (Carter, 2008; Lennox & Miltenberger, 1990), na medida em que as suas atitudes podem a recomendação e a implementação das intervenções, influenciando, em última análise, a sua integridade e efetividade (Chase & Peacock, 2017; Reimers et al., 1987). Assim, o estudo empírico I teve como objetivo explorar as perceções dos psicólogos portugueses com experiência na intervenção com crianças e as suas famílias acerca da aceitabilidade da estrutura, dos conteúdos, das dinâmicas e dos materiais do novo programa de intervenção *O Mundo dos Intergalácticos*, assim como possíveis sugestões de modificação antes da sua implementação. Globalmente, os nossos resultados mostraram que os psicólogos portugueses perceberam a natureza preventiva universal, os conteúdos, as dinâmicas e os materiais do programa como aceitáveis, sugerindo apenas modificações menores no sentido de: (1) maximizar a generalização de competências aos vários contextos naturais-chave para as crianças/jovens mas simultaneamente atender às barreiras práticas ao envolvimento de pais e professores no programa de intervenção; (2) acompanhar os progressos das crianças ao longo do tempo; e (3) considerar as especificidades desenvolvimentais na constituição dos grupos e na realização das dinâmicas.

A perceção de aceitabilidade dos psicólogos acerca da natureza universal do programa é consistente com uma das premissas centrais da psicopatologia do desenvolvimento que

estabelece a necessidade de considerar desenvolvimento normal e desenvolvimento patológico em conjunto (Sroufe, 2013) para informar as práticas de prevenção e intervenção. Estes resultados refletem os princípios inerentes aos programas baseados no modelo SEL que pretendem tornar a promoção de competências socioemocionais e a prevenção acessíveis a todas as crianças e jovens (Greenberg et al., 2017). Do mesmo modo, a percepção de aceitabilidade dos conteúdos, em especial da centralidade da regulação emocional apoia a ideia de que o estabelecimento de uma conexão estável com os outros, a internalização de padrões de conduta e a autorregulação flexível são competências centrais para compreender o desenvolvimento normal e o desenvolvimento patológico (Sroufe, 2013). Esta ideia está também presente na abordagem transdiagnóstica na intervenção com crianças que tem conhecido um crescimento nos últimos anos (Aldão, 2012; Cludius et al., 2020) e pode ter contribuído para que os participantes valorizassem particularmente o recurso a técnicas cognitivo-comportamentais integrativas destinadas à promoção de competências de autorregulação.

A importância da generalização de competências a vários contextos de desenvolvimento centrais para as crianças/jovens através da partilha de materiais com a família e com a escola é consistente com os princípios teóricos que fundamentaram o desenvolvimento d'*O Mundo dos Intergalácticos*. A perspetiva proposta por Sroufe (2005) reconhece a vinculação criança-cuidador como um elemento organizacional para o desenvolvimento de funções desenvolvimentais críticas que servem de base para a capacidade de autorregulação e de plataforma de entrada para o grupo de pares, mas também a necessidade de a perspetivar no contexto de múltiplas influências (e.g., pares, contextos circundantes) que podem influenciar o curso da trajetória de desenvolvimento inicial. Estes resultados convergem ainda com o reconhecimento das potencialidades dos programas de intervenção baseados numa estrutura colaborativa que se centram não apenas nas crianças, mas também nos adultos significativos que as rodeiam (Weissberg et al., 2015). No entanto, os participantes do estudo empírico I reconheceram a existência de barreiras práticas ao envolvimento de professores e pais no programa de intervenção. As barreiras à implementação das intervenções em contexto escolar (i.e., indisponibilidade dos professores devido à sobrecarga laboral e dificuldades logísticas relacionadas com a conciliação entre o horário das sessões e os tempos letivos) e à participação dos pais (i.e., não-identificação de benefícios na participação num programa preventivo e constrangimentos temporais) referidas pelos nossos participantes foram comparáveis às identificadas em estudos empíricos anteriores (e.g., Dumas et al., 2007; Pinkelman et al., 2015).

O reconhecimento da necessidade de monitorizar o progresso das crianças ao longo do tempo é coerente com as recomendações para a avaliação dos programas SEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], 2012, Greenberg et al., 2003) mas também os princípios teóricos da perspetiva organizacional de desenvolvimento (Sroufe, 2005; Sroufe et al., 2005). Segundo esta perspetiva, quer a história, quer as circunstâncias atuais são importantes para o desenvolvimento (Sroufe et al., 2005). Assim, as perceções dos psicólogos sublinham a importância de acompanhar a forma como os padrões de adaptação das crianças são transformados pelas novas experiências proporcionadas pela participação no programa de intervenção, considerando a história prévia de adaptação das crianças.

Por último, os participantes no estudo empírico I sublinharam a importância de atender às especificidades desenvolvimentais, nomeadamente para a constituição dos grupos e para a implementação das dinâmicas cognitivas do programa de intervenção. Estes resultados podem ser interpretados com base na teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget. Especificamente, o facto de as crianças apenas adquirirem o pensamento hipotético-dedutivo entre os 11 e os 12 anos no estágio das operações formais e de apresentarem um pensamento lógico limitado ao concreto até essas idades (Lourenço, 2010) pode explicar porque os psicólogos anteciparam que as crianças mais novas podem experienciar dificuldades nas dinâmicas que exigem maior nível de abstração.

Após introduzir modificações menores e limitar o programa de intervenção às sessões com as crianças com base nos insights obtidos no estudo empírico 1, os estudos empíricos 2 e 3 tiveram como objetivo avaliar os benefícios da participação *d'O Mundo dos Intergalácticos*, na perspetiva de múltiplos informadores (professores, mães, crianças/jovens). Especificamente, o estudo empírico 2 examinou as perceções de professores e mães acerca dos benefícios da participação no novo programa de intervenção ao nível dos comportamentos problemáticos (internalizantes, externalizantes, sociais e de atenção) e do funcionamento adaptativo do pré-teste para o pós-teste. De forma geral, os professores percecionaram uma redução de magnitude pequena ao nível da psicopatologia geral, dos problemas de internalização e outros problemas (sociais e de atenção) e uma melhoria de magnitude pequena ao nível do rendimento escolar e da felicidade das crianças do pré para o pós-teste.

Os benefícios percebidos pelos professores com a participação n'O *Mundo dos Intergalácticos* ao nível dos problemas sociais, dos problemas de atenção e do rendimento escolar para as crianças de ambos os sexos e faixas etárias aproximam-se das conclusões das meta-análises conduzidas sobre os programas SEL (Corcoran et al., 2018; Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012) e dos resultados dos estudos empíricos que avaliaram os benefícios da participação neste tipo de programas durante a infância média (e.g., Brackett et al., 2012;

Conduct Research Problem, 2010; Jones et al., 2010, 2011; Miller et al., 2017; Schonert-Reich & Lawlor, 2010).

Porém, os resultados do estudo empírico 2 distanciam-se dos estudos anteriores que identificaram melhorias de magnitude pequena ao nível dos problemas de externalização, de acordo com a perspetiva dos professores (Aber et al., 2003; Conduct Research Group, 2010; Hennessey, 2007; Jones et al., 2010, 2011; Linares et al., 2005; Miller et al., 2017). Estas diferenças podem ser explicadas com base em diferentes fatores. Em primeiro lugar, a ausência de melhorias significativas ao nível dos problemas de externalização do pré-teste para o pós-teste pode ter sido influenciada pelos momentos de avaliação considerados no presente estudo. Com efeito, estudos empíricos anteriores (e.g., Jones et al., 2011; Malti et al., 2011) identificaram apenas mudanças nos comportamentos agressivos das crianças a longo prazo, isto é, um a dois anos após a intervenção. Em segundo lugar, as diferenças ao nível da composição das amostras e dos métodos de avaliação utilizados também não podem ser ignoradas. De facto, estudos que evidenciaram uma melhoria ao nível dos comportamentos externalizantes a curto prazo após a participação em programas SEL (Aber et al., 2003; Conduct Research Group, 2010; Hennessey, 2007; Jones et al., 2010, 2011; Linares et al., 2005; Miller et al., 2017) envolveram, geralmente, crianças oriundas de áreas urbanas economicamente desfavorecidas, em situações de maior risco psicossocial e não utilizaram medidas multidimensionais que avaliam simultaneamente problemas internalizantes, externalizantes e funcionamento adaptativo. Em terceiro lugar, estes resultados também podem refletir diferenças ao nível da duração, do tipo de dinâmicas utilizadas para trabalhar as competências socioemocionais e do nível de envolvimento dos professores n' *O Mundo dos Intergalácticos* por comparação com os outros programas SEL onde foram identificadas mudanças nos comportamentos externalizantes das crianças a curto prazo (e.g., *Competent Kids*, *Caring Communities*, *RBI*, *RCCP*, *Open Circle*). De facto, estes programas SEL prolongaram por mais de 20 sessões, com o objetivo de promover competências de autorregulação, comunicação, relacionamento interpessoal e resolução de problemas, com recurso a atividades de *brainstorming* e *role-play* em grupo, dinamizadas por professores treinados. Por sua vez, *O Mundo dos Intergalácticos* é composto por oito sessões que têm como objetivo promover competências socioemocionais, de autorregulação e atenção plena, com recurso a dinâmicas de relaxamento, *mindfulness* e treino cognitivo-comportamental, implementadas por psicólogos treinados. Assim, é possível que, no contexto escolar, os principais benefícios identificados pelos professores com a participação no programa se tenham relacionado mais com a diminuição da ansiedade, depressão, queixas

somáticas, dificuldades de relacionamento social e de atenção do que de comportamentos externalizantes mais graves (i.e., delinquentes e agressivos).

Contrariamente aos professores, as mães que participaram no estudo empírico 2 perceberam uma melhoria ao nível da psicopatologia geral e dos problemas externalizantes do pré para o pós-teste. De acordo com Sroufe (2005), o comportamento deve ser compreendido em função do momento e das circunstâncias onde ocorre e da sua função para a adaptação do organismo a um determinado contexto. Assim, a avaliação da percepção de informantes do contexto familiar (e.g., pais e mães) sobre os problemas emocionais/comportamentais e o funcionamento adaptativo das crianças antes e após a participação n' *O Mundo dos Intergalácticos* era, por isso, de especial relevância. No entanto, os resultados devem ser interpretados cautelosamente, tendo em conta que a dimensão ($N = 43$) e a composição (exclusivamente mães) da amostra podem ter influenciado as mudanças identificadas do pré-teste para o pós-teste. De facto, as mães continuam a ser as principais responsáveis pela prestação de cuidados das crianças que implicam a interação direta com elas e a organização das suas rotinas (Monteiro et al., 2010, 2019), o que pode ter influenciado o reconhecimento das mudanças do pré para o pós-teste. Por outro lado, os estudos que examinam diretamente o acordo entre informantes identificam tradicionalmente correlações baixas a moderadas entre os relatos de pais e professores sobre os problemas emocionais e comportamentais das crianças (e.g., Achenbach et al., 1987; De Los Reyes et al., 2015; Rescorla et al., 2014). Estas diferenças são mais do reflexo do erro de medida – refletem informação significativa (Achenbach, 2011) sobre a variabilidade sistemática nas atribuições causais do comportamento, nos limiares de decisão dos informantes, nos contextos onde os informantes observam o comportamento da criança ou onde os relatos sobre os comportamentos das crianças são realizados (De los Reyes, 2011). Embora o presente estudo não tenha tido como objetivo avaliar o acordo entre mães e professores nos relatos sobre problemas emocionais e comportamentais e sobre o funcionamento adaptativo, as diferenças nos relatos de estes dois informantes-chave podem ter sido influenciadas pelo conhecimento particular dos mesmos sobre o funcionamento das crianças nos diferentes contextos (i.e. casa vs. escola), assim como a capacidade de cada um dos informantes para identificar, recordar e avaliar esse mesmo funcionamento (Achenbach, 2011). Por último, a presença dos professores durante as sessões d' *O Mundo dos Intergalácticos* também pode ter influenciado os resultados obtidos. De facto, a observação das dinâmicas realizadas durante as sessões (e.g., *mindfulness*, relaxamento) pode ter contribuído para que os professores estivessem mais atentos à evolução dos problemas de atenção e aos problemas internalizantes por comparação com as mães.

À semelhança da investigação anterior (e.g., Achenbach et al., 2014; Ang et al., 2012; Javo et al., 2009; Rescorla et al., 2007), o estudo empírico 2 evidenciou ainda que os professores percecionam que os rapazes apresentam mais problemas externalizantes, de atenção, sociais e de pensamento e menos comportamentos adequados por comparação com as raparigas em ambos os momentos de avaliação considerados. Contudo, observámos que as crianças mais velhas (10-12 anos) foram descritas pelos professores como apresentando menos problemas de internalização que as mais novas (8-9 anos) em ambos os momentos de avaliação considerados. Estes resultados divergem daqueles que foram observados no estudo conduzido com o *TRF* em Portugal (Achenbach et al., 2014) que evidenciou que as crianças mais velhas foram percecionadas pelos professores como tendo mais problemas de internalização por comparação com as crianças mais novas. As diferenças nas faixas etárias consideradas no estudo de Achenbach et al. (2014, 6-11 anos vs. 12-18 anos) e no nosso estudo (8-9 anos vs. 10-12 anos) podem explicar a divergência dos resultados obtidos.

Por último, o estudo empírico 3 centrou-se nas perceções das crianças e jovens acerca dos resultados da perceção do programa ao nível da sintomatologia psicopatológica (depressão e stresse) e das competências socioemocionais globais. Este estudo mostrou que a participação n' *O Mundo dos Intergalácticos* foi percecionada como benéfica para a redução da sintomatologia psicopatológica (*stress* e depressão) e para a promoção das competências socioemocionais globais pelas crianças mais novas (8-9 anos) e mais velhas (10-12 anos) de ambos os sexos do pré-teste para o pós-teste e *follow-up* (seis meses após a participação no programa de intervenção). Os indicadores da consistência interna da dimensão de ansiedade da medida que avalia a sintomatologia psicopatológica (EADS-C) e das dimensões da medida que avalia as competências socioemocionais (*Para mim é fácil*) limitaram uma avaliação mais fina e compreensiva dos relatos de crianças e jovens, segundo o modelo tripartido (Clark & Watson, 1991) e com o modelo de Lerner et al., (2015) que lhes serviram de fundamentação. Porém, os resultados são consistentes com as conclusões das meta-análises conduzidas sobre os programas SEL (e.g., Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017) e com os resultados dos estudos empíricos que avaliaram os benefícios da participação neste tipo de programas (e.g., *MindUp*, *Caring School Community*, *Merrell's Strong Kids*) durante a infância média (e.g., Aber et al., 2003; Chang & Muñoz, 2006; Harlarcher & Merrell, 2010; Jones et al., 2010, 2011; Schonert-Reich & Lawlor, 2010, 2015), quer no que se refere à redução percebida dos sintomas psicopatológicos (*stress* e depressão), quer no que se refere à melhoria nos autorrelatos de competências socioemocionais globais.

A ausência de diferenças significativas em função do sexo e da faixa etária ao nível dos autorrelatos de sintomatologia psicopatológica e do *score* global de competências

socioemocionais aproximam-se dos resultados observados nos estudos de Leal et al. (2009) e de Gaspar e Matos (2015), conduzidos com os mesmos instrumentos. No entanto, os resultados obtidos nos autorrelatos de competências socioemocionais parecem distanciar-se do observado no *Survey of Social and Emotional Skills* (Organization for Economic Co-Operation and Development [OECD], 2021). De facto, este estudo mostrou que os rapazes relatam níveis mais elevados de regulação emocional, sociabilidade e energia e níveis mais baixos de responsabilidade, empatia e cooperação por comparação com as raparigas; foram ainda observados autorrelatos de níveis mais elevados de competências socioemocionais nas crianças mais novas (10 anos) por comparação com as mais velhas (15 anos).

A inconsistência dos nossos resultados com o *Survey of Social and Emotional Skills* (SSES) pode ser compreendida com base nas diferenças conceituais entre o modelo de competências socioemocionais da OCDE e o modelo conceitual que fundamentou o desenvolvimento do instrumento utilizado no estudo empírico 3 (*Para mim é fácil*). Especificamente, a OCDE (2021) conceitualiza as competências socioemocionais como competências individuais que se podem manifestar sob a forma de um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos e que podem ser organizadas de acordo com os domínios mais abrangentes dos traços de personalidade *Big Five*: abertura cognitiva (abertura), desempenho de tarefas (conscienciosidade), envolvimento com os outros (extroversão), colaboração (amabilidade) e regulação emocional (neuroticismo). Por sua vez, o modelo de Lerner et al. (2005) que fundamenta o instrumento de autorrelato utilizado no estudo empírico 3 (*Para mim é fácil*) foca-se nas interações bidirecionais entre o organismo ativo e os múltiplos contextos (e.g., família, grupo de pares, escola, comunidade) em que este se insere para compreender o desenvolvimento adaptativo, reconhecendo que este último pressupõe a aquisição de cinco competências socioemocionais específicas (5 C's): competência, confiança, conexão, carácter e compaixão (Lerner et al., 2005). Para além destas diferenças conceituais, as divergências metodológicas relativamente ao nível análise (i.e., consideração exclusiva do *score* global) e às faixas etárias (8-9 vs. 10-12 anos) considerados no estudo empírico 3 por comparação com o SSES (OCDE, 2021) podem ter influenciado os resultados obtidos.

Da convergência das limitações identificadas e dos resultados obtidos nos estudos empíricos que integram esta dissertação, é possível delinear sugestões para a investigação futura. Seguindo os modelos compreensivos de aceitabilidade clínica (Carter, 2005; Lennox & Miltenberger, 1990), o estudo das perceções de aceitabilidade em relação ao *Mundo dos Intergalácticos* poderá ser ampliado de modo a integrar outros informantes-chave (e.g., crianças/jovens, pais, professores e diretores de escolas), com recurso a metodologias de

investigação mistas (e.g., questionários de autorresposta, entrevistas individuais e/ou grupos focais) que facilitem a triangulação dos resultados. Este estudo mais amplo poderá informar os investigadores acerca da aceitabilidade da estrutura colaborativa e multimodal do programa de intervenção originalmente desenhado, bem como acerca de possíveis eventuais sugestões que possam contribuir para ultrapassar as barreiras práticas ao envolvimento de pais e professores. Do mesmo modo, a perceção das crianças/jovens sobre a aceitabilidade dos conteúdos, dinâmicas e materiais, sobre a relevância dos objetivos do programa e sobre a satisfação com a participação no programa pode contribuir para identificar pontos de convergência e divergência com as perceções dos psicólogos e permitir introduzir modificações que possam maximizar a efetividade do programa de intervenção. Este envolvimento das crianças e jovens na avaliação da aceitabilidade das intervenções é consistente com os princípios da investigação participativa que reconhecem a importância de considerar as crianças como uma população que merece ser ouvida e tratada com um agente ativo nas decisões importantes para a sua vida e para os contextos onde que se inserem, promovendo e protegendo, assim, os seus direitos (O'Reilly & Dogra, 2016).

Além disso, torna-se essencial avaliar a efetividade de *O Mundo dos Intergalácticos* com recurso a um ensaio randomizado controlado que permita a distribuição aleatória dos participantes por uma condição de intervenção e uma condição de controlo de modo a avaliar rigorosamente os efeitos da intervenção (Alexandre, et al., 2019; Lindfield & Posovac, 2019). A avaliação da efetividade do programa de intervenção não se deverá apenas fundamentar nos autorrelatos e nos hétero-relatos de pais e professores avaliados por meio de questionários, mas incluir outros métodos de investigação (e.g., entrevistas, métodos de observação em contexto familiar e em contexto de sala de aula, métodos de arquivo, nomeadamente históricos de classificações). Esta avaliação deverá ser conduzida por avaliadores independentes (i.e., que não dinamizem o programa de intervenção) e cegos relativamente à alocação das crianças/jovens na condição de intervenção ou de controlo (Alexandre, et al., 2019). No que se refere aos momentos de avaliação, é importante assegurar a inclusão de follow-ups a curto (seis meses), médio (um ano) e longo prazo (dois anos) para aferir a manutenção dos benefícios da participação no programa de intervenção ao longo do tempo. Por outro lado, a inclusão de um momento de avaliação a meio da intervenção será importante para examinar os processos mediadores da intervenção (e.g., competências de autorregulação, competências de atenção plena), isto é, os processos que explicam de que forma os resultados da intervenção são alcançados (Comer & Kendall, 2013). Estudos futuros devem procurar explorar os mecanismos moderadores dos efeitos do programa de intervenção, nomeadamente examinar os efeitos diferenciais da intervenção, em

função da (in)existência de psicopatologia nas crianças/jovens na linha de base, da (in)existência de psicopatologia nos cuidadores (pais/professores) das crianças/jovens, do nível socioeconómico da família ou da área em que a escola se insere, de outras variáveis familiares (e.g., vinculação criança-cuidador) ou do contexto escola (qualidade da relação criança-professor ou clima da sala de aula).

Para além de aprofundar a avaliação da efetividade d'*O Mundo dos Intergalácticos*, é fundamental que os estudos futuros integrem a monitorização da intervenção (e.g., dosagem da intervenção, adesão dos participantes ao programa, formação e avaliação dos técnicos), a avaliação da satisfação com o programa e a avaliação da qualidade da implementação do programa (e.g., integridade/fidelidade da intervenção e introdução de modificações ao plano de sessões, competência dos técnicos, fatores relacionais, tais como a capacidade dos dinamizadores estabelecerem a aliança e o envolvimento dos participantes no programa; Alexandre, et al., 2019; Comer & Kendall, 2013). Esta avaliação dos processos de intervenção deverá ser realizada por avaliadores independentes (i.e., que não dinamizem a intervenção), com recurso a múltiplos métodos (e.g., métodos de arquivo, métodos de observação, questionários de autorresposta, entrevistas ou grupos de foco) e múltiplos informantes (crianças/jovens, técnicos, observadores treinados, pais/professores). A influência das variáveis relativas aos processos de intervenção (e.g., dosagem, integridade/fidelidade, qualidade da implementação) nos resultados d'*O Mundo dos Intergalácticos* deverá ser cuidadosamente examinada.

Por último, pode ser importante examinar os efeitos diferenciais d'*O Mundo dos Intergalácticos*, quando implementado apenas com crianças/jovens (tal como ocorreu na presente dissertação) e quando implementado num formato multimodal (isto é, integrando as sessões para pais e/ou para professores originalmente desenhadas). A avaliação dos efeitos singulares e aditivos dos diferentes módulos do programa pode ajudar a clarificar que os componentes de intervenção são necessários e aqueles que podem ser utilizados como complementares.

Não obstante a necessidade de estudos futuros que ultrapassem as lacunas identificadas, os resultados preliminares d'*O Mundo dos Intergalácticos* são promissores. Por um lado, os nossos resultados apoiam a evidência teórica e empírica sobre os benefícios da participação em programas baseados no modelo SEL para a promoção das competências socioemocionais e a redução de problemas emocionais, sociais e de atenção (e.g., Durlack et al., 2011; Mahoney et al., 2018; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017). Por outro lado, estes resultados evidenciam os benefícios de desenvolver programas de promoção de

competências e de prevenção universal, acessíveis a todas as crianças e jovens para os direcionar para trajetórias desenvolvimentais adaptativas.

Referências

- Aber, J. L., Brown, J. L., & Jones, S. M. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: Course, demographic differences, and response to school-based intervention. *Developmental Psychology*, 39(2), 324-348. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.324>
- Achenbach, T. M. (2011) Commentary: definitely more than measurement error: But how should we understand and deal with informant discrepancies? *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(1), 80-86. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.533416>
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213–232. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.213>
- Achenbach, T., Rescorla, L., Dias, P., Ramalho, V., Sousa Lima, V., Machado, B., & Gonçalves, M. (2014). *Manual do sistema de avaliação empiricamente validado (ASEBA) para o período pré-escolar e escolar*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Aldao, A. (2012). Emotion regulation strategies as transdiagnostic processes: A closer look at the invariance of their form and function. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 17(3), 261–277. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.17.num.3.2012.11843>
- Ang, S., Van Dyne, L. & Tan, M. L. (2012). Cultural Intelligence, in Sternberg, R.J. & Kaufman, S.B. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press.
- Bornstein, M., Hahn, C., & Haynes, O. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22, 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Carter, S. L. (2008). A distributive model of treatment acceptability. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 411–420.
- Chang, F. & Muñoz, M. A. (2006). School personnel educating the whole child: Impact of character education on teachers' self-assessment and student development. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 19(1), 35-49. <https://doi.org/10.1007/s11092-007-9036-5>

- Chase, T., & Peacock, G. G. (2017). An investigation of factors that influence acceptability of parent training. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 1184–1195. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0644-x>
- Clark, L. A., & Watson, D. (1991). Tripartite model of anxiety and depression: Psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(3), 316–336. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.3.316>
- Cludius, B., Mennin, D., & Ehring, T. (2020). Emotion regulation as a transdiagnostic process. *Emotion*, 20(1), 37–42. <https://doi.org/10.1037/emo0000646>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *Effective social and emotional Learning Programs: Preschool and elementary school edition*. Author.
- Collins, W., & Van Dulmen, M. (2006). The Significance of Middle Childhood Peer Competence for Work and Relationships in Early Adulthood. In A. Huston & M. Ripke (Eds.), *Developmental Contexts in Middle Childhood: Bridges to Adolescence and Adulthood* (Cambridge Studies in Social and Emotional Development, pp. 23-40). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499760.003>
- Comer, J. S., & Kendall, P. C. (Eds.). (2013). *The Oxford handbook of research strategies for clinical psychology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199793549.001.0001>
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2010). The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 156-168. <https://doi.org/10.1037/a0018607>
- Corcoran, R.P., Cheung, A.C.K., Kim, E. & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25(1), 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- De Los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D., Burgers, D. E., & Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological bulletin*, 141(4), 858–900. <https://doi.org/10.1037/a0038498>
- Dumas, J., Nissley-Tsiopinis, J., & Moreland, A. (2007). From intent to enrollment, attendance and participation in preventive parenting groups. *Journal of Child and Family Studies*, 16(1), 1-26. <https://doi.org/10.1007/s10826-006-9042-0>
- Durlack, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-

- based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Gaspar, T. & Matos, M. (2015). "Para mim é fácil": Escala de avaliação de competências pessoais e sociais. *Psicologia, saúde & doenças*, 16(2), 195-206. <http://dx.doi.org/10.15309/15psd160206>
- 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(6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Harlacher, J. E., & Merrell, K. W. (2010). Social and emotional learning as a universal level of student support: Evaluating the follow-up effect of strong kids on social and emotional outcomes. *Journal of Applied School Psychology*, 26(3), 212-229. <https://doi.org/10.1080/15377903.2010.495903>
- Hennessey, B. A. (2007). Promoting social competence in school-aged children: The effects of the open circle program. *Journal of School Psychology*, 45, 349-360. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.007>
- Javo, C., Rønning, J. A., Handegård, B. H., & Rudmin, F. W. (2009). Social competence and emotional/behavioral problems in a birth cohort of Sami and Norwegian preadolescents in Arctic Norway as reported by mothers and teachers. *Nordic journal of psychiatry*, 63(2), 178-187. <https://doi.org/10.1080/08039480902741752>
- Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional learning and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82(2), 533-554. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x>
- Jones, S. M., Brown, J. L., Hoggund, W. L. G., & Aber, J. L. (2010). School-randomized clinical trial of an integrated social-emotional learning and literacy intervention: Impacts after 1 school year. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(6), 829-842. <https://doi.org/10.1037/a0021383>
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Kazdin, A. E. (1981). Drawing valid inferences from case studies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49(2), 183-192. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.49.2.183>

- Leal, I. P., Antunes, R., Passos, T., Pais-Ribeiro, J. L., & Maroco, J. (2009). Estudo da Escala de Depressão, ansiedade e Stresse Para Crianças (EADS-C). *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10(2), 277–284.
- Lennox, D. B., & Miltenberger, R. G. (1990). On the conceptualization of treatment acceptability. *Education and Training in Mental Retardation*, 25(3), 211–224. <http://www.istor.org/stable/23878597>
- Lerner, R., Almerigi, J., Theokas, C. & Lerner, J. (2005). Positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25, 10-16. <https://doi.org/10.1177/0272431604273211>
- Lerner, J., Li, Y., Valdesolo, P. & Kassam, K. (2014). Emotion and decision making. *Annual review of psychology*, 66(1), 1-63. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115043>
- Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B., & Alvir, J. MA. J. (2005). Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools*, 42(4), 405-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20066>
- Lourenço, O. (2010). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo - Teoria, dados e implicações* (2ªed., 3ªreimp.). Edições Almedina, SA.
- Lucas, C., & Soares, L. (2013). Programa de promoção do desenvolvimento sociocognitivo da criança. Parte 1: Intervenção com crianças. *Revista de Psicologia da IMED*, 5(2), 98-102. <https://doi.org/10.18256/2175-5027/psico-imed.v5n2p98-102>
- Malti, T., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2011). The effectiveness of two universal preventive interventions in reducing children's externalizing behaviour: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 677-692. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597084>
- Miller, C. F., Kochel, K. P., Wheeler, L. A., Updegraff, K. A., Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2017). The efficacy of a relationship building intervention in 5th grade. *Journal of School Psychology*, 61, 75-88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.01.002>
- Monteiro, L., Fernandes, M., Veríssimo, M., Pessoa e Costa, I., Torres, N., & Vaughn, B. E. (2010). Perspectiva do pai acerca do seu envolvimento em famílias nucleares: Associações com o que é desejado pela mãe e com as características da criança. *Revista Interamericana de Psicologia*, 44, 120-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420640013>
- Monteiro, L., Torres, N., & Salinas-Queiroz, F. (2019). Preditores do envolvimento paterno numa amostra de famílias portuguesas: O papel das crenças parentais. *Suma Psicológica*, 26, 94-102. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n2.5>

- OECD (2021), *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- O'Reilly, M. & Dogra, N. (2016). *Interviewing Children and Young People for Research*. SAGE Publications.
- Pinkelman, S., McIntosh, K., Rasplica, C., Berg, T., & Strickland-Cohen, K. (2015). Perceived enablers and barriers related to sustainability of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Behavioral Disorders*, 40(3), 171-183. <https://doi.org/10.17988/0198-7429-40.3.171>
- Posavac, E. J., & Carey, R. G. (2019). *Program evaluation: Methods and case studies*. (9th ed.). Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Reimers, T., Wacker, D., & Koepl G. (1987). Acceptability of behavioral interventions: A review of the literature. *School Psychology Review*, 16, 212-227.
- Rescorla, L., Achenbach, T., Ivanova, M., Dumenci, L., Almqvist, F., Bilenberg, N., Bird, H., Chen, W., Dobrean, A., Döpfner, M., Erol, N., Fombonne, E., Fonseca, A., Frigerio, A., Grietens, H., Hannesdottir, H., Kanbayashi, Y., Lambert, M., Larsson, B., & Verhulst, F. (2007). Behavioral and emotional problems reported by parents of children ages 6 to 16 in 31 societies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(3), 130-142. <https://doi.org/10.1177/10634266070150030101>
- Rescorla, L. A., Bochicchio, L., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Almqvist, F., Begovac, I., Bilenberg, N., Bird, H., Dobrean, A., Erol, N., Fombonne, E., Fonseca, A., Frigerio, A., Fung, D. S., Lambert, M. C., Leung, P. W., Liu, X., Marković, I., Markovic, J., Minaei, A., ... Verhulst, F. C. (2014). Parent-teacher agreement on children's problems in 21 societies. *Journal of clinical child and adolescent psychology: the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 43(4), 627–642. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.900719>
- Schonert-Reich, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education Program in pre and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Schonert-Reich, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-56. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- Sklad, Marcin & Diekstra, Rene & de Ritter, Monique & Ben, Jehonathan & Gravesteyjn, Carolien. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral

- programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349 – 367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Sroufe L. A. (2013). The promise of developmental psychopathology: past and present. *Development and psychopathology*, 25(4 Pt 2), 1215–1224. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000576>
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, W. A. (2005b). Placing early attachment experiences in developmental context. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *The power of longitudinal attachment research: From infancy and childhood to adulthood* (pp. 48 – 70). Guilford.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social development (Oxford, England)*, 19(1), 1–29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 347–376. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791>
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203–214. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>

Anexo A – Consentimento informado