



**COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA**

ANA RITA LIGEIRO FERNANDES MARTINS NUNES

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção de Doutorado em Psicologia
Área de Especialidade - Psicologia Educacional

2025



**COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA**

ANA RITA LIGEIRO FERNANDES MARTINS NUNES

Tese orientada por Prof. Doutora Lourdes Mata

Coorientação por Professor Doutor Francisco Peixoto

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção de Doutoramento em Psicologia
Área de Especialidade - Psicologia Educacional

2025

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Psicologia – Área de Especialidade – Psicologia Educacional, realizada sob a orientação da Prof. Doutora Lourdes Mata, e coorientação do Professor Doutor Francisco Peixoto, apresentada no ISPA - Instituto Universitário, no ano de 2025.

O presente trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito da bolsa de doutoramento com a referência [SFRH7BD/2019/148283/2019].

Agradecimentos

Este caminho tem sido uma jornada desafiadora e gratificante, que só foi possível graças ao apoio de diversas pessoas.

Gostaria de expressar a minha profunda gratidão à minha orientadora, Professora Lourdes Mata, cujo acolhimento das minhas inquietações, partilha de conhecimento, capacidade de escuta, empatia e capacidade de desafiar, mas ser também porto de abrigo, foram essenciais para o desenvolvimento deste percurso. Disse-lhe pessoalmente, mas reitero, “este caminho só foi possível porque foi consigo”, uma profissional incrível e um Ser Humano fantástico, que teve como principal lema que não experienciasse solidão.

Agradeço também ao meu coorientador, Professor Francisco Peixoto, pela oportunidade de trabalhar consigo mesmo não sendo a sua área de investigação, por todos os desafios que me fez e que tornaram este trabalho melhor e mais completo, pela partilha de conhecimento e pelo seu sentido de humor que marcou tantas reuniões e seminários.

Agradeço às minhas colegas de seminário da Prof. Lourdes: à Carla, pelas partilhas e pelo caminho que fizemos juntas, sempre disponível para partilhar conhecimento, pela leitura cuidadosa e sugestões valiosas que enriqueceram este trabalho. À Sónia, pela ajuda e apoio neste caminho, com a sua visão complementar de educadora de infância e a disponibilidade para escutar e partilhar as inquietações que este caminho nos trouxe.

Agradeço aos meus colegas de seminário do Prof. Francisco: à Joana, pelos momentos de partilha de conhecimento e disponibilidade para ajudar. À Mafalda, pelo apoio na compreensão de passos na análise de dados, existindo sempre um ambiente de partilha, mesmo eu utilizando *Mplus* e ela *R*. Ao Pedro, por tanta partilha de conhecimento nesta área que nos apaixonou, que são as competências emocionais, pelos convites para ir assistir a palestras na Gulbenkian que tanto me entusiasmaram, em especial, a oportunidade para escutar ao vivo o Marc Brackett, tendo sido uma fonte de inspiração para este trabalho. À Susana, que apenas nos cruzamos já no fim desta jornada, mas que se disponibilizou sempre para ajudar e a quem devo a revisão das referências bibliográficas, que com um olhar de lince permitiu encontrar alguns lapsos, melhorando assim o que entrego agora. Ao Tiago, que também nos cruzamos só no último ano, pelos inputs dados vindos da sua experiência prática do terreno que foram uma mais valia para este trabalho, mas também para mim como profissional. Um obrigado ainda mais especial à Natalie. Sem ti este caminho teria sido feito, mas com muito mais angústia. A tua disponibilidade para tirar dúvidas foi incansável. És uma profissional incrível, com imenso conhecimento, mas com uma humildade na sua transmissão que me permitiu entrar no mundo

da análise de dados, sejam eles qualitativos ou quantitativos de forma tranquila e confiante. Obrigada por todas as conversas de muitas horas, ao longo de todo o caminho de doutoramento. És uma pessoa excepcional que tenho a honra de poder chamar amiga.

Agradeço ao Ispa, à FCT e ao CIE – Centro de investigação do Ispa pelo suporte financeiro e institucional ao longo deste doutoramento.

Um agradecimento especial a todas as/os educadoras/es de infância com as quais tive o privilégio de escutar e que permitiram os dados para esta dissertação. Agradeço, com especial carinho, às educadoras e professoras do Externato do Parque, que me acompanharam desde o início deste doutoramento. Sempre com uma palavra de encorajamento e afeto, foram presença constante e significativa neste percurso. À Educadora Alexandra, Educadora Sofia, Educadora Dina, Educadora Inês, Professora Dulce, Professora Mafalda, Professora Sancha, Professora Carla, Professora Luciana, Professora Ana Sofia, Professora Teresa e Professor Joel, o meu profundo reconhecimento. Agradeço também à Professora Cláudia e à Professora Susana, que, embora tenham seguido outros caminhos, continuam a marcar-me com a sua presença e memória. Além disso, um sincero agradecimento à Direção Pedagógica do Externato do Parque — Irmã Sofia e Professora Paula Machado — por serem um verdadeiro exemplo de liderança. Obrigada pelo acolhimento constante, por me fazerem sentir parte da casa, independentemente de estar ou não a trabalhar no colégio. Foi, e será sempre, também a minha casa.

Agradeço à Prof. Júlia Serpa Pimentel por todo o apoio, capacidade de escuta e por acreditar tanto nas minhas capacidades. Tenho sempre presente os seus ensinamentos tanto profissionais como pessoais. Espero sempre que possa dizer que não se arrepende de ter sido, minha professora.

Agradeço ao Nuno Leitão, pelas conversas e sonhos partilhados, pela capacidade empática e acima de tudo por me inspirar cada dia a ser melhor. És um excelente pedagogo, mas uma pessoa espetacular, com uma humildade que permite mesmo a esta “miúda” a oportunidade de estar contigo e aprender não só a ser melhor profissional, mas também melhor pessoa.

Agradeço ao Augusto Flor, pela disponibilidade para uma leitura atenta e cuidadosa desta tese, e pelo carinho constante ao longo de toda a minha vida.

Agradeço à minha família todo o apoio incondicional, amor e compreensão durante este processo. À minha estrela guia (Avó Lena) que sei que ficaria de coração cheio com mais este passo alcançado. Ao meu Avô Ligeiro que tanto me incentivou para que fizesse este caminho. À Avó Guida, Pai, Mãe, Tia Augusta, Filipe, Prima Carol e Rafa por todo o apoio dado, pelo

colo ao longo deste caminho e por incentivarem a minha capacidade de resiliência para as superar.

Aos meus sogros, Paula e Paulo, quero expressar o meu mais sincero agradecimento por todo o apoio, carinho e compreensão que foi fundamental para que pudesse dedicar-me a este trabalho. O amor incondicional que demonstram pela vossa neta, assim como o cuidado e atenção com que a têm acolhido, proporcionaram-me a tranquilidade necessária ao longo deste último ano, permitindo que eu trabalhasse com a certeza que ela estava bem entregue.

Aos meus amigos, Nuno, Marta, Miguel, Catarina, Mariana, Mia, Patrícia, Mafalda, agradeço de coração por todo o carinho, paciência e suporte emocional ao longo desta jornada. Estiveram presentes nos momentos de alegria, mas também nos momentos de dúvidas, acolhendo, validando o que sentia e encorajando a seguir em frente. Sem dúvida que os amigos são a família que o nosso coração escolhe, e com vocês, cada momento torna-se mais especial e extraordinário.

Às minhas estimadas colegas de trabalho, que rapidamente se tornaram amigas - Margarida, Joana, Andreia e Maria – expresso o meu mais profundo reconhecimento. Ainda que apenas tenham acompanhado a etapa final deste percurso, o vosso incentivo constante permitiu-me percorrê-la com a certeza de que estava a dar o melhor de mim. Agradeço-vos, igualmente, por me darem força para continuar a trabalhar para o doutoramento, pela vossa escuta atenta e pelo acolhimento das minhas emoções.

Por fim, mas não menos importante, dedico este trabalho ao meu marido, João, cuja paciência, apoio incondicional e amor constante foram fundamentais para que eu me sentisse capaz de alcançar este sonho. A confiança que tem em mim e nas minhas capacidades, deu-me forças para ultrapassar os momentos mais desafiadores desta jornada. E à minha filha, Sophia, que é a minha maior fonte de inspiração e alegria. Que este trabalho seja um exemplo de que, com dedicação e perseverança, é possível conquistar os objetivos que nos propomos.

Palavras-chave:

Crenças; Educadores de infância; Educação Pré-Escolar; Emoções; Competências emocionais.

Key words:

Beliefs; Preschool Teachers'; Preschool; Emotion; Emotional Competence.

Categorias de Classificação da tese

3500 Educational & School Psychology

3530 Curriculum & Programs & Teaching Methods

3560 Classroom Dynamics & Student Adjustment & Attitudes

RESUMO

A presente investigação teve como principal objetivo a caracterização das crenças e das práticas pedagógicas de Educadoras/es de Infância na promoção das competências emocionais em contexto de educação de infância. Para tal, recorreu-se a uma abordagem metodológica mista, de natureza qualitativa e quantitativa, visando uma compreensão abrangente e complementar da temática. Numa primeira fase, foi conduzido um estudo qualitativo com a participação de dezasseis profissionais, que permitiu identificar as suas crenças e práticas na promoção das competências emocionais das crianças. Com base nestes dados e na revisão da literatura, foram construídos e validados instrumentos estruturados para a avaliação de crenças e práticas, posteriormente aplicados numa amostra alargada no âmbito de uma abordagem quantitativa. Adicionalmente, avaliou-se o nível de competências emocionais das/os profissionais, através da aplicação de duas escalas previamente adaptadas ao contexto nacional. Participaram 852 Educadoras/es de Infância de todo o país, sendo os dados analisados a partir de três enfoques complementares. As análises descritivas evidenciaram que as/os profissionais se percecionavam como globalmente competentes na promoção das competências emocionais das crianças, sobretudo nas dimensões da expressão e do conhecimento emocional, revelando menor confiança na regulação emocional. A formação inicial foi, em geral, considerada insuficiente, sublinhando-se a necessidade de um reforço formativo mais sistemático nesta área. Através da modelação por equações estruturais, verificou-se que as crenças das/os profissionais — nomeadamente a autoeficácia, a perceção de facilidade e a valorização da formação inicial — contribuem significativamente para a explicação das práticas pedagógicas adotadas. A análise comparativa das crenças e práticas consoante os perfis revelou diferenças significativas, sugerindo que estas variam em função do nível de competência emocional das/os profissionais. Os resultados evidenciam a importância de uma abordagem integrada e multidimensional sobre o papel das Educadoras/es de Infância, que contemple as suas competências emocionais, bem como as crenças e práticas pedagógicas associadas à promoção do desenvolvimento emocional das crianças. Realça-se, ainda, a necessidade de investir na formação inicial e contínua, com enfoque no fortalecimento das competências emocionais e das crenças pedagógicas, de modo a sustentar práticas mais eficazes e intencionais neste domínio.

ABSTRACT

The primary aim of the present study was to characterise the beliefs and pedagogical practices of early childhood educators in promoting emotional competence within early childhood education settings. To this end, a mixed-methods approach — both qualitative and quantitative in nature — was employed, with the goal of achieving a comprehensive and complementary understanding of the topic. In the first phase, a qualitative study was conducted with the participation of sixteen professionals, which enabled the identification of their beliefs and practices related to the promotion of children's emotional competence. Based on the collected data, and the literature review, structured instruments were developed and validated to assess beliefs and practices. These instruments were subsequently applied to a larger sample as part of the quantitative phase of the research. Additionally, the level of emotional competencies of the professionals was assessed through the application of two scales previously adapted to the national context. A total of 852 early childhood educators from across the country participated in the study. Data were analysed through three complementary approaches. Descriptive analyses showed that the professionals perceived themselves as generally competent in promoting children's emotional competencies, particularly in the domains of emotional expression and emotional knowledge, while expressing less confidence in emotional regulation. The basis of their training, in general, considered insufficient, highlighting the need for a robust approach to training in this area. Using structural equation modelling, it was found that professionals' beliefs — specifically self-efficacy, perceived ease, and the value attributed to initial training — significantly contributed to the explanation of the pedagogical practices adopted. The comparative analysis of beliefs and practices according to profiles revealed significant differences, suggesting that these vary as a function of the professionals' level of emotional competence. The findings underscore the importance of an integrated and multidimensional perspective on the role of early childhood educators depending on the professionals' level of emotional competencies, as well as the beliefs and pedagogical practices associated with fostering children's emotional development. Furthermore, the results highlight the need to invest in both initial and ongoing training is emphasized, with a focus on strengthening emotional competencies and pedagogical beliefs in order to support more effective and intentional practices in this domain.

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	VII
Abstract.....	VIII
Índice	IX
Lista de Tabelas	XIII
Lista de Figuras	XVI
Lista de Anexos	XVIII
Lista de Abreviaturas.....	XXI
Introdução	1
Capítulo I Enquadramento Teórico	5
<i>1.1. QUADRO CONCEPTUAL</i>	5
1.1.1. Contributos para a compreensão mais holística da inteligência emocional – Modelo de Mayer & Salovey	5
1.1.2. Teorias das emoções	8
1.1.3. Quadro de referência para a aprendizagem socioemocional (CASEL)	44
1.1.4. Modelo de intervenção de Denham	48
1.1.5. Principais contributos das várias teorias apresentadas	49
<i>1.2. EDUCADORAS/ES DE INFÂNCIA COMO MEDIADORAS/ES DAS COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS</i>	54
1.2.1. As/os educadoras/es de infância e a educação pré-escolar	55
1.2.2. Relação entre educadoras/es de infância e criança	57
1.2.3. Competências emocionais das/os educadoras/es de infância	59
1.2.4. Crenças das/os educadoras/es de infância sobre as competências emocionais	62
1.2.5. A socialização das competências emocionais promovida pelas/os educadoras/es de infância	65
1.2.6. Intencionalidade pedagógica na promoção de aprendizagens socioemocionais	68

1.3. INTERVIR NA PROMOÇÃO DAS COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS.....	70
1.3.1. Educação emocional/ aprendizagem socioemocional – Conceptualização	70
1.3.2. Educação emocional/ aprendizagem socioemocional – Abordagem objetivos	71
1.3.3. Educação emocional/ aprendizagem socioemocional – Metodologias de intervenção	74
1.3.4. Educação emocional/ aprendizagem socioemocional – Recursos	86
1.3.5. Educação emocional/ aprendizagem socioemocional – Avaliação	87
 Capítulo II A voz das educadoras de infância: Conceções e intencionalidade educativa para o desenvolvimento das competências emocionais das crianças – Uma abordagem qualitativa..	91
2.1. OBJETIVOS.....	91
2.2. MÉTODO.....	92
2.2.1. Participantes.....	92
2.2.2. Técnica e Instrumento.....	93
2.2.3. Procedimentos de recolha de dados	93
2.2.4. Procedimentos de análise de dados.....	94
2.3. RESULTADOS.....	98
2.3.1. A intencionalidade na intervenção das educadoras de infância para a promoção das competências emocionais (Porquê?)	99
2.3.2. Aspetos que as educadoras de infância intencionalizam e procuram promover nas crianças (O quê?).....	102
2.3.3. Práticas que as educadoras de infância identificam como mais importantes para as competências emocionais (Como atuam?)	105
2.3.4. Crenças e perceções das educadoras de infância (confiança dificuldades sentidas e formação) – (Como se sente na abordagem?)	112
2.4. DISCUSSÃO	117
2.4.1. Intencionalidade educativa na intervenção para promover as competências emocionais (Porquê que as/os educadoras de infância desenvolvem atividades nesse âmbito?).....	118
2.4.2. Quais os aspetos que as educadoras de infância promovem nas crianças (O quê?)	119
2.4.3. Aspetos identificados como importantes numa abordagem para o desenvolvimento das competências emocionais (Como atuam?)	120
2.4.4. Forma como as educadoras de infância se sentem a trabalhar as competências emocionais (Como se sentem?).....	122

Capítulo III Instrumentos de avaliação das crenças e práticas das/os educadoras/es de infância na promoção das competências emocionais das crianças – Processo de elaboração e validação	125
3.1. <i>OBJETIVOS</i>	125
3.2. <i>MÉTODO</i>	125
3.2.1. Participantes.....	125
3.2.2. Procedimentos de recolha de dados	126
3.2.3. Questionário.....	126
3.2.4. Procedimentos de análise de dados: Propriedades psicométricas.....	128
3.3. <i>ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DOS INSTRUMENTOS</i>	131
3.3.1. Escala de crenças sobre intervenção nas competências emocionais.....	131
3.3.2 Escala de crenças de autoeficácia na promoção das competências emocionais	136
3.3.3. Escala de práticas percebidas para a promoção das competências emocionais .	141
3.3.4. Escala de monitorização das competências emocionais	145
3.3.5. Escala de crenças de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais	150
3.3.6. Escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais	154
3.3.7. Teste de expressividade emocional de Berkeley, adaptado por Franco e Beja (2009)	157
3.3.8. Questionário de regulação emocional de Berkeley, adaptado por Franco e Beja (2009)	162
3.4. <i>CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS INSTRUMENTOS DE MEDIDA</i>	165
Capítulo IV Crenças e práticas das/os educadoras/es de infância na promoção das competências emocionais – Análise das suas relações	167
4.1. <i>OBJETIVOS</i>	168
4.2. <i>MÉTODO</i>	168
4.2.1. Participantes.....	168
4.2.2. Instrumentos.....	168
4.2.3. Procedimentos da análise descritiva dos dados	171
4.2.4. Procedimentos de Análise através de Modelos de Equações Estruturais	172
4.2.5. Procedimentos de criação de perfis latentes	172

4.3. <i>RESULTADOS</i>	174
4.3.1. Análise Descritiva dos resultados	174
Desafios e Facilidade na promoção das Competências Emocionais:	181
4.3.2. Crenças de Práticas relatadas das/os educadoras/es de infância – relações e fatores condicionantes	189
4.3.3. Competências emocionais das/dos educadoras/es - análise a partir de perfis latentes	191
4.3.4. Análise das crenças e práticas tendo em consideração os perfis latentes	194
4.4. <i>DISCUSSÃO</i>	199
4.4.1. Caracterização das crenças e práticas pedagógicas relatadas	200
4.4.2. Análise da relação entre as crenças e práticas de promoção das competências emocionais	209
Capítulo V Considerações finais	219
Referências Bibliográficas.....	225
Anexos	251

Lista de Tabelas

Tabela 1 <i>Funções das emoções segundo Plutchik e Kellerman (1980)</i>	13
Tabela 2 <i>Estratégias para as/os educadoras/es de infância quando estão a intervir no âmbito das competências emocionais</i>	76
Tabela 3 <i>Atividades de promoção das competências emocionais nas crianças</i>	79
Tabela 4 <i>Apresentação das intervenções de acordo com Gershon e Pelliteri</i>	82
Tabela 5 <i>Definição das categorias sobre a intencionalidade na intervenção das educadoras de infância para a promoção das competências emocionais</i>	95
Tabela 6 <i>Definição das categorias sobre quais os aspetos que as educadoras de infância intencionalizam e procuram promover nas crianças</i>	96
Tabela 7 <i>Definição das categorias sobre as práticas que as educadoras de infância identificam como mais importantes para as competências emocionais (Como atuam?)</i>	96
Tabela 8 <i>Definição das categorias sobre a forma como as educadoras de infância se sentem a trabalhar as competências emocionais na criança (autoeficácia, dificuldades sentidas, formação na área) (Como se sentem?)</i>	97
Tabela 9 <i>Razões pelas quais consideram importante desenvolver competências emocionais nas crianças (Porquê?)</i>	99
Tabela 10 <i>Benefícios resultantes da promoção das competências emocionais (Porquê?)</i> ...	101
Tabela 11 <i>Competências emocionais que as educadoras de infância promovem nas crianças (O quê?)</i>	102
Tabela 12 <i>Emoções abordadas (O quê?)</i>	104
Tabela 13 <i>Práticas que as educadoras de infância identificam como mais importantes para as competências emocionais (Como atuam?)</i>	105
Tabela 14 <i>Práticas que as educadoras de infância para a promoção das competências emocionais (Como atuam?)</i>	108
Tabela 15 <i>Atividades utilizadas pelas educadoras de infância para a promoção das competências emocionais nas diferentes áreas das competências emocionais (Como atuam?)</i>	109
Tabela 16 <i>Formas de monitorização das competências emocionais (Como atuam?)</i>	111
Tabela 17 <i>Confiança na abordagem às competências emocionais (Como se sentem?)</i>	113
Tabela 18 <i>Dificuldades sentidas (Como se sentem na abordagem?)</i>	114
Tabela 19 <i>Formação na área (Como se sentem na abordagem?)</i>	116

Tabela 20 Escala de crenças de intencionalidade sobre intervenção nas competências emocionais: pesos fatoriais e % variância explicada	133
Tabela 21 Fiabilidade da escala de crenças sobre intervenção nas competências emocionais	134
Tabela 22 Escala de crenças de autoeficácia na promoção das competências emocionais: pesos fatoriais e % variância explicada	138
Tabela 23 Índices de ajustamento para os modelos apresentados da escala de crenças de autoeficácia na promoção das competências emocionais.....	139
Tabela 24 Fiabilidade da escala de crenças de autoeficácia na promoção das competências emocionais	140
Tabela 25 Escala de práticas percecionadas para a promoção das competências emocionais: pesos fatoriais e % variância explicada	142
Tabela 26 Fiabilidade para cada dimensão da escala de práticas percecionadas para a promoção das competências emocionais	143
Tabela 27 Escala de monitorização das competências emocionais com 8 itens: pesos fatoriais e % variância explicada	146
Tabela 28 Fiabilidade para cada dimensão da escala de monitorização das competências emocionais	147
Tabela 29 Escala de monitorização das competências emocionais com 6 itens: pesos fatoriais e % variância explicada	147
Tabela 30 Fiabilidade para cada dimensão da escala de monitorização das competências emocionais	148
Tabela 31 Escala das crenças de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais: pesos fatoriais e % variância explicada	151
Tabela 32 Índices de ajustamento para os modelos apresentados da escala das crenças de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais.....	152
Tabela 33 Fiabilidade para cada dimensão da escala das crenças de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais	152
Tabela 34 Escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais: pesos fatoriais, % variância explicada	155
Tabela 35 Fiabilidade para a escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais.....	155
Tabela 36 Índices de ajustamento para os modelos testados do teste de expressividade emocional	159

Tabela 37 <i>Fiabilidade para cada dimensão do teste de expressividade emocional (3 dimensões)</i>	159
Tabela 38 <i>Fiabilidade para cada dimensão do teste de expressividade emocional (2 dimensões)</i>	160
Tabela 39 <i>Fiabilidade para cada dimensão do questionário de regulação emocional</i>	163
Tabela 40 <i>Escalas – Dimensões e fiabilidade</i>	171
Tabela 41 <i>Correlações entre a Escala de Desafios e Facilidade e Autoeficácia</i>	182
Tabela 42 <i>Correlação entre as variáveis sociodemográficas, crenças e práticas</i>	187
Tabela 43 <i>Resultados dos indicadores dos modelos testados</i>	192

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Conceptualização inicial da inteligência emocional de Salovey e Mayer (1990)</i>	6
Figura 2 <i>Emoções primárias organizadas por pares polares (Plutchik, 1958)</i>	10
Figura 3 <i>Modelo tridimensional de Plutchik (1958)</i>	11
Figura 4 <i>Emoções e díades primárias Plutchik (1958)</i>	12
Figura 5 <i>Modelo de desenvolvimento da socialização das competências emocionais que conduz à competência social</i>	18
Figura 6 <i>Modelo de regulação emocional (Denham, 2023)</i>	33
Figura 7 <i>Quadro síntese das estratégias de regulação emocional</i>	38
Figura 8 <i>Mecanismos de regulação emocional (Gross & Thompson, 2007)</i>	39
Figura 9 <i>Esquema do quadro de referência do CASEL</i>	45
Figura 10 <i>Modelo de intervenção em competências emocionais de Denham (2023)</i>	48
Figura 11 <i>Modelo de intervenção em competências emocionais de Denham (2023)</i>	49
Figura 12 <i>Esquema de articulação das teorias apresentadas</i>	50
Figura 13 <i>Modelo de socialização das emoções de Denham (2023)</i>	66
Figura 14 <i>Diagrama de trajetórias, modelo de ajustamento da escala de crenças sobre intervenção nas competências emocionais</i>	135
Figura 15 <i>Diagrama de trajetórias, modelo de ajustamento da escala de crenças de autoeficácia na promoção das competências emocionais</i>	140
Figura 16 <i>Diagrama de trajetórias, modelo de ajustamento da escala de práticas percebidas para a promoção das competências emocionais</i>	144
Figura 17 <i>Diagrama de trajetórias, modelo de monitorização das competências emocionais</i>	149
Figura 18 <i>Diagrama de trajetórias, modelo de ajustamento da escala das crenças de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais</i>	153
Figura 19 <i>Diagrama de trajetórias, modelo de ajustamento da escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais</i>	156
Figura 20 <i>Diagrama de trajetórias, modelo de ajustamento do teste de expressividade emocional</i>	161
Figura 21 <i>Diagrama de trajetórias, modelo de ajustamento do questionário de regulação emocional</i>	164
Figura 22 <i>Médias das dimensões da escala de crenças sobre intervenção nas competências emocionais</i>	174

Figura 23 <i>Médias das frequências com que referiram desenvolver atividades com emoções básicas</i>	176
Figura 24 <i>Médias das dimensões da escala de crenças de práticas percebidas para a promoção das competências emocionais</i>	177
Figura 25 <i>Análise de média da frequência de estratégias em grupo vs. individuais</i>	178
Figura 26 <i>Médias dos resultados da escala de monitorização das competências emocionais</i>	179
Figura 27 <i>Médias dos resultados da escala de autoeficácia na promoção de competências emocionais</i>	180
Figura 28 <i>Médias dos resultados da escala de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais</i>	181
Figura 29 <i>Média dos resultados no teste de expressividade emocional de Berkeley</i>	183
Figura 30 <i>Médias dos resultados no questionário de regulação emocional</i>	184
Figura 31 <i>Relação entre as dimensões das escalas de crenças e das práticas pedagógicas relacionadas, tendo em consideração algumas variáveis sociodemográficas (habilitações, anos de serviço e setor) e a escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais</i>	190
Figura 32 <i>Médias estandardizadas das competências emocionais para o modelo de 3 perfis latentes</i>	192
Figura 33 <i>Médias das dimensões das competências emocionais para o modelo de 3 perfis latentes</i>	193
Figura 34 <i>Médias das dimensões das escalas de crenças para os diferentes perfis de competências emocionais</i>	195
Figura 35 <i>Médias das dimensões das escalas de práticas para os diferentes perfis de competências emocionais</i>	197

Lista de Anexos

Anexo 1 <i>Consentimento informado entrevistas</i>	252
Anexo 2 <i>Guião de entrevista – Estudo qualitativo</i>	254
Anexo 3 <i>Questionário estudo quantitativo</i>	256
Anexo 4 <i>Análise dos pressupostos de normalidade e teste de esfericidade de Bartlett</i>	265
Anexo 5 <i>Gráfico de sedimentos da escala de crenças sobre intervenção nas competências emocionais – Baseado em valores próprios</i>	266
Anexo 6 <i>Gráficos de sedimentos da escala de crenças sobre intervenção nas competências emocionais – Baseado em análise paralela</i>	267
Anexo 7 <i>Pressupostos da análise fatorial da escala de crenças de autoeficácia na promoção das competências emocionais</i>	268
Anexo 8 <i>Gráfico de sedimentos da escala de crenças de autoeficácia na promoção das competências emocionais – Baseado em valores próprios</i>	270
Anexo 9 <i>Gráficos de sedimentos da escala de crenças de autoeficácia na promoção das competências emocionais- Baseado em análise paralela</i>	271
Anexo 10 <i>Pressupostos da análise fatorial da escala de práticas percecionadas para a promoção das competências emocionais</i>	272
Anexo 11 <i>Gráfico de sedimentos da escala de práticas percecionadas para a promoção das competências emocionais – Baseado em valores próprios</i>	273
Anexo 12 <i>Gráficos de sedimentos da escala de práticas percecionadas para a promoção das competências emocionais – Baseado em análise paralela</i>	274
Anexo 13 <i>Pressupostos da análise fatorial da escala de monitorização das competências emocionais</i>	275
Anexo 14 <i>Gráfico de sedimentos da escala de monitorização das competências emocionais – Baseado em valores próprios</i>	276
Anexo 15 <i>Gráficos de sedimentos da escala de monitorização das competências emocionais – Baseado em análise paralela</i>	277
Anexo 16 <i>Pressupostos da análise fatorial da escala de crenças de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais</i>	278
Anexo 17 <i>Gráfico de sedimentos da escala de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais – Baseado em valores próprios</i>	279
Anexo 18 <i>Gráfico de sedimentos da escala de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais – Baseado em análise paralela</i>	280

Anexo 19 <i>Pressupostos da análise fatorial da escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais</i>	281
Anexo 20 <i>Gráfico de sedimentos da escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais – Baseado em valores próprios</i>	282
Anexo 21 <i>Gráfico de sedimentos da escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais – Baseado em análise paralela</i>	283
Anexo 22 <i>Pressupostos da análise fatorial do teste de expressividade emocional</i>	284
Anexo 23 <i>Pressupostos da análise fatorial do questionário de regulação emocional</i>	285
Anexo 24 <i>Sintaxe da análise através de modelos de equações estruturais no Mplus</i>	286
Anexo 25 <i>Sintaxe da criação de perfis latentes no Mplus</i>	287
Anexo 26 <i>ANOVA medidas repetidas – Escala de crenças sobre intervenção nas competências emocionais</i>	288
Anexo 27 <i>ANOVA medidas repetidas – Frequência com que desenvolvem atividades com as emoções básicas</i>	289
Anexo 28 <i>ANOVA medidas repetidas – Escala das práticas percecionadas de promoção das competências emocionais</i>	290
Anexo 29 <i>ANOVA medidas repetidas – Estratégias em grupo vs. individuais</i>	291
Anexo 30 <i>ANOVA medidas repetidas – Escala de monitorização das competências emocionais</i>	292
Anexo 31 <i>ANOVA medidas repetidas – Escala de autoeficácia na promoção das competências emocionais</i>	293
Anexo 32 <i>ANOVA medidas repetidas – Escala de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais</i>	294
Anexo 33 <i>ANOVA medidas repetidas – Teste de expressividade emocional</i>	295
Anexo 34 <i>ANOVA medidas repetidas – Questionário de regulação emocional</i>	296
Anexo 35 <i>Análise da relação entre o setor e os modelos pedagógicos utilizados</i>	297
Anexo 36 <i>Análise dos pressupostos da variável "Anos de serviço" por perfil latente</i>	298
Anexo 37 <i>ANOVA one-way da variável "Anos de serviço" por perfil latente</i>	299
Anexo 38 <i>Análise dos pressupostos da escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais por perfil latente</i>	300
Anexo 39 <i>ANOVA one-way da escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais por perfil latente</i>	301
Anexo 40 <i>Qui-quadrado de Pearson, variável "Habilitação" por perfil latente</i>	302
Anexo 41 <i>Qui-quadrado de Pearson, variável "Setor" por perfil latente</i>	303

Anexo 42 <i>MANOVA medidas repetidas para as crenças</i>	304
Anexo 43 <i>MANOVA Medidas repetidas para as práticas</i>	307

Lista de Abreviaturas

AFC – Análise fatorial confirmatória

AFE – Análise fatorial exploratória

ALCP – Average posterior classification probabilities

AP – Análises paralelas

BLRT-p – Bootstrap likelihood ratio test

CCE_I – Escala de crenças sobre intervenção nas competências emocionais – Dimensão intervir intencionalmente

CCE_NI – Escala de crenças sobre intervenção nas competências emocionais – Dimensão desnecessário intervir

CE – Conhecimento das emoções

CFI – Comparative of fit index

Cont. – Continuação

Desa. – Escala de crenças de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais – Dimensão desafios

DP – Desvio-padrão

Fac – Escala de crenças de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais – Dimensão facilidade

E – Educadora/or de infância

EE – Expressividade emocional

EE_EP – Teste de expressividade emocional – Dimensão expressividade emoções positivas

EE_FI – Teste de expressividade emocional – Dimensão força de impulso

EPE – Educação pré-escolar

FC – Fiabilidade compósita

IC – Intervalo de confiança

JI – Jardim de infância

KMO – Medida da adequação da amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin

LPA – Latent profile analysis

LMR-p – Lo, Mendell e Rubin

ML – Estimador de máxima verossimilhança

MLR – Estimador de máxima verossimilhança robusto

n – Número

OCEPE – Orientações curriculares para educação pré-escolar

PCE_CO – Escala de práticas percebidas para a promoção das competências emocionais – Dimensão diálogo e conversas com as crianças

PCE_AT – Escala de práticas percebidas para a promoção das competências emocionais – Dimensão atividades estruturadas

PM_OB – Escala de monitorização das competências emocionais – Dimensão observação

PM_AV – Escala de monitorização das competências emocionais – Dimensão registos estruturados

RE – Regulação emocional

RE_RE – Questionário de regulação emocional – Dimensão repressão expressiva

RE_RC – Questionário de regulação emocional – Dimensão reavaliação cognitiva

RMSR – Root mean square residual

RMSEA – Root mean square error of approximation

SEL – Aprendizagens socioemocionais

TLI – Tucker-Lewis Index

VEM – Variância média extraída

Introdução

A infância constitui uma etapa crítica para o desenvolvimento global do ser humano, caracterizada por profundas e rápidas transformações ao nível cognitivo, social e emocional (Papalia *et al.*, 2001). Entre as múltiplas dimensões do desenvolvimento, as competências emocionais assumem um papel central na construção da identidade, na capacidade de adaptação a diferentes contextos e na qualidade das interações sociais estabelecidas pela criança (Durlak *et al.*, 2017). A literatura tem vindo a demonstrar que o domínio destas competências se associa de forma consistente ao bem-estar, ao sucesso académico e à saúde mental ao longo da vida (Denham, 2023). Por conseguinte, a promoção de competências como a consciência emocional, a expressão adequada das emoções, a empatia e a autorregulação deve ser entendida como uma prioridade no contexto educativo, particularmente na educação pré-escolar, fase em que se lançam os alicerces do desenvolvimento socioemocional (CASEL GUIDE, 2013; Denham, 2023; Durlak *et al.*, 2017).

Neste contexto, as/os educadoras/es de infância assumem um papel de destaque, não apenas enquanto agentes facilitadores do desenvolvimento emocional da criança, mas também enquanto modelos de expressão, conhecimento e regulação emocional nas interações pedagógicas do quotidiano (Denham, 2023). As suas competências intrapessoais, crenças pedagógicas que sustentam e as práticas educativas que adotam influenciam, de modo direto e indireto, a forma como as emoções são experienciadas, compreendidas e trabalhadas no ambiente educativo. Compreender a influência das crenças e das práticas pedagógicas das/os educadoras/es de infância na promoção das competências emocionais torna-se, por isso, um passo essencial para a conceção das políticas educativas, programas formativos e estratégias de intervenção que favoreçam uma educação emocional intencional, estruturada e sustentada em evidência científica.

As emoções são inerentes à condição humana, sendo as competências emocionais componentes fundamentais da relação do indivíduo com o meio envolvente. Estas competências permitem não só o estabelecimento de relações interpessoais positivas, mas também o desenvolvimento progressivo da capacidade de autorregulação (Denham, 1998).

A investigação centrada nas crenças profissionais e no impacto que estas exercem sobre as práticas pedagógicas reveste-se de particular relevância para a compreensão e a melhoria dos processos educativos (Fang, 1996). A literatura tem evidenciado que as crenças influenciam significativamente as metodologias de ensino utilizadas, o modo como as/os educadoras/es de infância interagem com as crianças em contexto educativo e o

desenvolvimento da sua identidade profissional (Charlesworth *et al.*, 1991; Errington, 2004; Hooper Iv, 2019; Kowalski *et al.*, 2001).

O presente estudo propõe-se a descrever e a analisar, de forma integrada, as crenças e práticas pedagógicas adotadas pelas/os educadoras/es de infância na promoção das competências emocionais em crianças em idade pré-escolar. Pretende-se, igualmente, explorar a relação entre essas crenças e práticas, bem como avaliar de que modo as competências emocionais das/os educadoras/es de infância poderão condicionar estas variáveis.

A estrutura deste trabalho distribui-se por cinco capítulos, articulando-se num percurso que se inicia no enquadramento teórico e culmina nas considerações finais.

No primeiro capítulo, apresenta-se o quadro conceptual, iniciando-se com uma revisão das teorias que fundamentam as competências emocionais – desde os modelos de inteligência emocional até às abordagens de aprendizagem socioemocional – seguindo-se uma síntese integradora que procura unificar os contributos distintos. Segue-se a análise do papel das/dos educadoras/es de infância, enfatizando a relevância das suas competências intrapessoais, das crenças que orientam a sua ação e do impacto destas na socialização emocional das crianças. Termina com a discussão de diferentes modalidades de intervenção em educação emocional, em que se expõem objetivos, metodologias, estratégias, atividades intencionais e critérios de avaliação.

O segundo capítulo descreve o estudo qualitativo intitulado “*A voz das educadoras de infância: Concepções e intencionalidade educativa para o desenvolvimento das competências emocionais das crianças – Uma abordagem qualitativa*”, detalhando o processo de recolha de dados mediante entrevistas semiestruturadas a dezasseis profissionais e a posterior análise temática, que permitiu identificar as crenças e práticas predominantes.

No terceiro capítulo, “*Instrumentos de avaliação das crenças e das práticas das/os educadoras/es de infância na promoção das competências emocionais das crianças – Processo de elaboração e validação*”, descrevem-se seis escalas originais e duas escalas adaptadas ao contexto português, bem como os procedimentos estatísticos de análise psicométrica. Neste capítulo são apresentados seis instrumentos criados de raiz: 1) Escala de crenças sobre intervenção nas competências emocionais; 2) Escala de crenças de autoeficácia na promoção de competências emocionais; 3) Escala de práticas percebidas para a promoção das competências emocionais; 4) Escala de monitorização das competências emocionais; 5) Escala de crenças sobre desafios e facilidade na promoção das competências emocionais; 6) Escala de

avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais. Além disso, é ainda apresentada a validação para a nossa população de duas escalas sobre competências emocionais de adultos, adaptadas ao contexto português por Franco & Beja (2009): teste de expressividade emocional e questionário de regulação emocional.

O quarto capítulo, por sua vez, apresenta o estudo quantitativo “*Crenças e práticas das/os educadoras/es de infância na promoção das competências emocionais – Análise das suas relações*”, onde se incluem uma caracterização descritiva das crenças e práticas considerando algumas variáveis sociodemográficas, a modelação por equações estruturais das relações entre crenças e práticas, a identificação de perfis latentes de competências emocionais e a comparação das crenças e práticas entre os grupos emergentes destes perfis latentes.

Finalmente, o quinto capítulo reúne as considerações finais, com a síntese dos principais resultados, a discussão das limitações, as sugestões para investigações futuras e as mais-valias dos resultados para a prática educativa.

Capítulo I

Enquadramento Teórico

1.1. QUADRO CONCEPTUAL

As emoções são essenciais para a compreensão do ser humano como um todo (Almeida, 1999), pois têm um impacto significativo em múltiplos aspetos da sua vida (Fernández-Sánchez *et al.*, 2015) e são essenciais para entender o comportamento e o funcionamento humano (Dias *et al.*, 2014). No entanto, não existe uma definição consensual do conceito que consiga abranger todas as investigações nessa área.

Ao longo do tempo, a abordagem ao estudo e a compreensão das emoções tem sido realizada de diversas formas e com visões diferentes, refletindo não apenas uma evolução “temporal” na forma de conceptualizar as emoções, mas também enfoques contextuais específicos que oferecem uma perspetiva complementar à sua compreensão (Barrett *et al.*, 2016).

Este capítulo não pretende explorar exhaustivamente todas as teorias existentes nessa área, mas sim enquadrar, de forma holística, a abordagem utilizada ao longo do nosso estudo. Primeiramente, será apresentada a teoria da inteligência emocional, que fornecerá o enquadramento geral dos nossos estudos, uma vez que constitui a base das competências emocionais pois é a base das competências emocionais. Em seguida, serão discutidos os contributos de vários autores sobre teorias das emoções, incluindo teorias psicofisiológicas (Plutchik, 1958), sociais (Ekman, 1992; Izard, 1990) e desenvolvimentais (Denham, 2023), que sustentam o nosso trabalho.

Central para a compreensão das competências emocionais é o modelo de intervenção proposto por Denham (2023), que apresenta as competências emocionais em três grandes áreas: a expressão emocional, o conhecimento das emoções e a regulação emocional, sendo complementadas com outros autores. Em seguida, será apresentado o quadro de referência da aprendizagem socioemocional (CASEL). No final do capítulo, será feita uma síntese que reúne as diversas teorias apresentadas e demonstra como elas se interligam no contexto dos nossos estudos.

1.1.1. Contributos para a compreensão mais holística da inteligência emocional – Modelo de Mayer & Salovey

Serão apresentadas ao longo deste subcapítulo os fundamentos do modelo de inteligência emocional de Salovey e Mayer (1990), sendo este um modelo integrador de vários

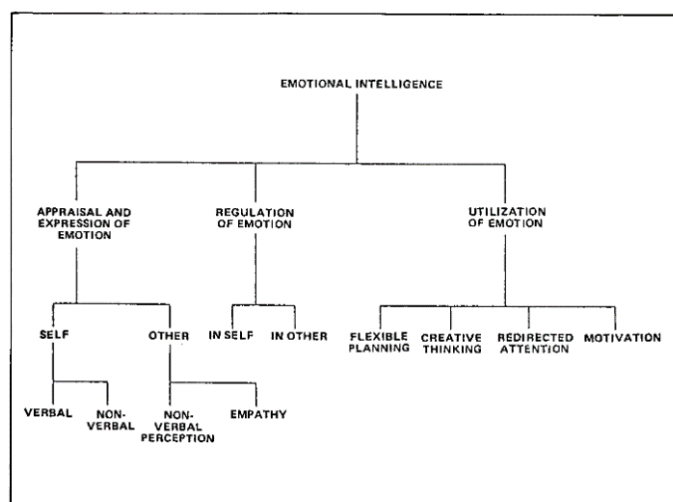
contributos. A inteligência emocional é definida como “*the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions*” (p.189). Este modelo destaca a existência de um conjunto de processos mentais conceptualmente relacionados, que envolvem a informação emocional, incluindo: 1) compreender, avaliar e exprimir emoções; 2) usar as emoções em processos cognitivos, promovendo o pensamento através da emoção; 3) perceber a emoção e o conhecimento emocional; 4) regulação emocional.

A Figura 1, representa uma conceptualização inicial da inteligência emocional, abordando as diferenças individuais nos estilos e capacidades de processamento, considerando que essas diferenças podem estar enraizadas em competências previamente adquiridas.

Os processos subjacentes à inteligência emocional iniciam-se quando a informação emocional aparece pela primeira vez no sistema perceptual. A inteligência emocional irá avaliar de forma precisa a expressão de emoções, que determinaram várias reações emocionais.

Figura 1

Conceptualização inicial da inteligência emocional de Salovey e Mayer (1990)



Para a avaliação e expressão emocional do sujeito em relação a outros sujeitos, os autores destacam a importância da percepção não verbal. Do ponto de vista evolutivo, essa avaliação é fundamental para perceber as emoções das pessoas que nos rodeiam, assegurando a cooperação interpessoal e permitindo a monitorização das relações (e.g., do descontentamento). Percepções mais precisas podem estar relacionadas ao aconselhamento eficaz em saúde mental, destacando que as mulheres apresentam melhores resultados no reconhecimento das emoções das expressões faciais do que os homens, com exceção da percepção de raiva (Salovey & Mayer, 1990).

Para a avaliação e expressão emocional no sujeito, um dos meios que os autores referem é a expressão emocional através da linguagem, sendo que a aprendizagem das emoções depende, em parte, de falar sobre elas de forma clara, interligando-se com a capacidade de introspeção. Contudo, os autores apontam que existe muita comunicação emocional que ocorre por via não-verbal, sugerindo que avaliar e expressar emoções de forma precisa é uma componente da inteligência emocional. Além disso, indivíduos emocionalmente inteligentes podem responder mais adequadamente às suas próprias emoções, dada a exatidão com que as percebem (Salovey & Mayer, 1990).

Além disso, os autores destacam o papel da empatia, definida como “*the ability to comprehend another's feelings and to re-experience them oneself*” (p.194). A empatia pode ser considerada uma característica central do comportamento emocionalmente inteligente, pois permite aos sujeitos avaliar com precisão as respostas afetivas dos outros e escolher comportamentos socialmente adaptativos em resposta (Salovey & Mayer, 1990).

No que se refere à regulação emocional do próprio sujeito, os autores falam de “*meta-experiences of mood*” (p.196), referindo-se à diversidade de experiências subjetivas que os indivíduos podem ter sobre as suas próprias emoções. Essas contribuem para a regulação emocional de si mesmos e funcionam como um regulador que monitoriza, avalia e pode agir para mudar um estado de espírito (Salovey & Mayer, 1990).

A regulação emocional em relação aos outros é caracterizada como “*the ability to regulate and alter the affective reactions of others*” (p. 198). Além de descrever a inteligência emocional, essa regulação inclui a capacidade de regular e alterar as reações afetivas dos outros através de competências como criar boas primeiras impressões e motivar outras pessoas, entre outras (Salovey & Mayer, 1990).

Por fim, os sujeitos também diferem na “*ability to harness their own emotions in order to solve problems*” (p.198), referindo a capacidade de utilizar a inteligência emocional para a regulação de problemas, através de quatro formas: planeamento flexível, pensamento criativo; atenção redirecionada e emoções motivacionais (Salovey & Mayer, 1990).

O planeamento flexível caracteriza-se pelo sujeito alterar estados emocionais de forma a facilitar a procura de soluções alternativas para um problema ou situação, considerando as múltiplas possibilidades e consequências de um determinado plano. Essa competência ajuda a antecipar o futuro e a aproveitar ao máximo várias oportunidades (Salovey & Mayer, 1990).

O pensamento criativo refere-se à capacidade do sujeito de gerar emoções positivas, o que pode ajudar a resolver problemas devido ao seu impacto na organização e utilização da memória (Salovey & Mayer, 1990).

A atenção redirecionada ajuda o sujeito a estabelecer prioridades entre exigências internas ou externas, pois reposiciona a sua atenção para questões de maior urgência. Por exemplo, um indivíduo que passa por um divórcio pode ser direcionado a refletir sobre a sua dor em relação à situação conjugal, em vez de se concentrar em problemas relacionados com o trabalho ou em relações interpessoais (Salovey & Mayer, 1990).

Por fim, as emoções motivacionais referem-se a emoções que podem ser usadas para motivar a persistência em tarefas desafiantes (e.g., utilizar emoções como a ansiedade para os motivar a estudar mais para um teste) (Salovey & Mayer, 1990).

Mayer *et al.* (2000), reformularam, em 1997, a definição formal de inteligência emocional, definindo-a como *“the set of abilities that account for how people's emotional perception and understanding vary in their accuracy. More formally, we define emotional intelligence as the ability to perceive and express emotion, assimilate emotion in thought, understand and reason with emotion, and regulate emotion in the self and others”* (p.401). A partir desta definição, os autores caracterizaram cada uma das dimensões da inteligência emocional. A percepção e expressão emocional, que se caracteriza pela capacidade para identificar e reconhecer tanto os próprios sentimentos quanto os dos outros, através do seu estado físico, emocional e dos seus pensamentos através da linguagem, arte, entre outros. A assimilação emocional que permite integrar a emoção no pensamento, ou seja, considerar como as emoções afetam o sistema cognitivo e como os nossos estados afetivos influenciam o raciocínio ou a tomada de decisão, permitindo que as emoções potencializem o pensamento de formas produtivas. E a compreensão emocional que se refere à capacidade de rotular emoções, sejam elas complexas ou simultâneas.

Nas relações interpessoais, destaca-se a capacidade de reconhecer as emoções, tanto em termos de antecipação quanto de retrospectiva, analisando as causas que as desencadeiam e as futuras consequências das ações. Isso envolve o reconhecimento das transições entre diferentes emoções ou a experiência de emoções simultâneas e contraditórias. Além disso, inclui a regulação emocional, caracterizada pela capacidade de gerir as emoções de maneira adequada, mantendo-se aberto a elas, mas também controlando e regulando-as de forma reflexiva, visando o crescimento emocional e intelectual (Mayer *et al.*, 2000).

1.1.2. Teorias das emoções

Neste subcapítulo, serão apresentadas algumas teorias das emoções que serviram de base para o nosso estudo. Não pretendemos ser exaustivos, mas sim resumir algumas das teorias existentes que nos inspiraram para uma visão mais holística das emoções.

Segundo Strongman (2004), as *teorias psicofisiológicas* procuram compreender os padrões fisiológicos de cada emoção, partindo da convicção de que as emoções têm uma base psicofisiológica (biológica e evolutiva) e são discretas, ou seja, vistas como categorias distintas e separadas. Essas teorias pretendem essencialmente explicar a causa das emoções. Nessa perspectiva, a emoção é considerada a percepção do indivíduo em resposta a mudanças fisiológicas automáticas, desencadeadas por uma determinada situação. Assim, a sequência deste processo seria: estímulo-percepção-mudanças corporais- percepção das mudanças corporais, o que, por sua vez, constitui a emoção (Strongman, 2004).

As *teorias sociais* consideram a interação social fundamental para a compreensão das emoções e das suas causas. Elas destacam a importância de os estímulos que provocam reações emocionais virem de outros indivíduos. Além disso, refletem sobre o facto de a expressão emocional ocorrer sempre na presença de outros, mesmo quando as emoções são desencadeadas por recordações, que geralmente estão relacionadas com outras pessoas ou com o impacto que elas tiverem em nós (Strongman, 2004).

Relativamente às *teorias desenvolvimentais*, essas têm como objetivo explorar as ligações biológicas e sociais das relações, refletindo sobre as emoções em função das mudanças (ambientes, fisiológicas, sociais, ...) que ocorrem ao longo do tempo (Strongman, 2004). Essas teorias são pertinentes para compreender como as emoções se desenvolvem, considerando o papel da cognição nesse processo (Barrett *et al.*, 2016). As emoções, nesse contexto, são também referidas como discretas e essas teorias focam-se na comunicação interpessoal da emoção para compreender as suas possíveis causas (Strongman, 2004).

1.1.2.1. Contributos para a compreensão mais holística das teorias das emoções

Apresentamos, a seguir, os contributos de diversos autores, dentro das suas teorias (psicofisiológicas, sociais e desenvolvimentais), que nos permitem destacar alguns construtos que consideramos fundamentais para a compreensão das emoções, bem como do processo de desenvolvimento e da sua funcionalidade.

Teoria psicoevolutiva (Psicofisiológica)

Segundo Strongman (2004), a teoria de Plutchik é importante pelo seu valor heurístico, integrando vários contributos de outras teorias psicofisiológicas. Esta teoria define a emoção como um aspeto qualitativo do funcionamento psíquico humano, relacionando com as respostas fisiológicas-neurológicas-motoras, nas quais se incluem a expressão facial e comportamento explícito (Plutchik & Kellerman, 1983).

Na criação da sua teoria psicoevolutiva das emoções, Plutchik (1958) propõe que um pequeno número de comportamentos adaptativos servem como protótipo para a base das emoções. A teoria pressupõe que os ambientes e contextos de todos os organismos geram problemas comuns (e.g., presa-predadores, cuidadores-pessoas que necessitam do cuidado), sendo as emoções tentativas de o organismo exercer controlo sobre eventos ligados à sobrevivência. Desta forma, as emoções são vistas como adaptações comportamentais evolutivas ultraconservadoras, baseadas em codificações genéticas que têm sido bem-sucedidas em aumentar as hipóteses de sobrevivência dos indivíduos.

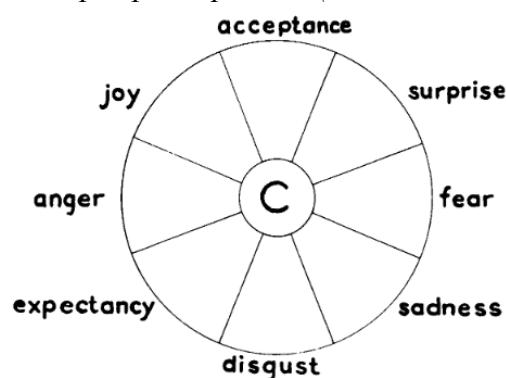
Uma das ideias-chave da teoria psicoevolutiva é que uma emoção é mais do que um estado de sensação, expressão facial ou exibição de comportamento, sendo antes um complexo evento com componentes importantes, desencadeados por ideias, imagens ou elementos ambientais interpretados como ameaças, perdas, recompensas, entre outros. Dependendo dessa interpretação, as emoções podem resultar numa ação final explícita, que pode ser vista como uma soma vetorial de vários impulsos emocionais. O comportamento, portanto, relaciona-se diretamente com o evento ou estímulo que desencadeou a cadeia emocional. Essa complexidade das emoções dificulta uma descrição completa, pois emoções subjetivas as influenciam e dependem da experiência individual. Assim, a emoção é sempre uma inferência inconsciente baseada em múltiplas fontes de informação (Plutchik & Kellerman, 1989).

Em 1958, Plutchik elaborou um modelo que representa as emoções primárias em pares polares: alegria-tristeza, aceitação-nojo, surpresa-expectativa e medo-raiva, organizando-as em um “círculo da emoção”.

Na Figura 2, é possível verificar quais emoções são consideradas opostas e quais são complementares. Por exemplo, a alegria é uma emoção única, mas tem semelhanças com a raiva, pois é expansiva e animada, em contraste com a tristeza, que é mais contida (Plutchik, 1958).

Figura 2

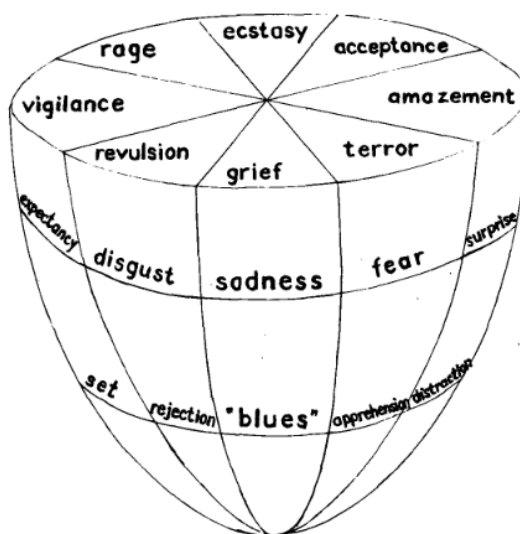
Emoções primárias organizadas por pares polares (Plutchik, 1958)



Contudo, existem dúvidas sobre a forma mais adequada de nomear cada emoção primária, pois ela pode manifestar-se em diferentes graus de intensidade. Essa reflexão conduziu Plutchik (1958) a conceber um modelo tridimensional, partindo das emoções mais intensas e gradualmente diminuindo a intensidade (Figura 3). No eixo vertical, está representada a dimensão da intensidade das emoções, a localização do círculo representa a semelhança das emoções, e os pontos de opostos representam a polaridade das emoções (Plutchik, 1958).

Figura 3

Modelo tridimensional de Plutchik (1958)

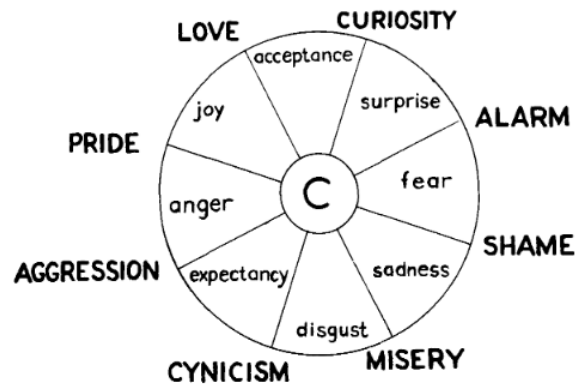


As Figuras 2 e 3, representam apenas o início da teoria de Plutchik (1958), demonstrando a natureza das unidades primárias das emoções. A partir dessas unidades, evoluem as emoções complexas, que combinam duas emoções primárias para formar uma díade ou três para formar uma tríade. A Figura 2, permite entender que é possível combinar qualquer par adjacente de emoções primárias para criar uma emoção intermédia (díades primárias).

A Figura 4, apresenta as díades das emoções primárias. Porém, é possível compreender que a teoria pode ser ampliada para tríades de emoções, embora quanto maior o número de emoções combinadas, mais difícil se torne a sua identificação (Plutchik, 1958).

A teoria pode, portanto, ser estendida para combinações de três emoções primárias, mas o desafio de nomeação aumenta proporcionalmente, especialmente ao incluir a dimensão de intensidade, passando de oito emoções primárias para milhares de combinações diferentes.

Figura 4
Emoções e díades primárias Plutchik (1958)



Uma implicação prática dessa teoria é o seu potencial para apoiar a gestão emocional, sugerindo que uma maneira de controlar as emoções seria misturá-las. Por exemplo, a raiva pode ser minimizada ao ser combinada com emoções como o medo ou a antecipação (Plutchik, 1958).

Posteriormente, Plutchik e Kellerman (1983) estudaram as funções das emoções, que estão representadas na Tabela 1. A sua análise indica que os estímulos estão, em certa medida, relacionados à sobrevivência, ao interpretarem as cognições inferidas pela criança a partir das prováveis interpretações dos eventos que ocorrem, o que pode gerar estados emocionais de diferentes intensidades, bem como influenciar os comportamentos.

Em outros estudos, Plutchik e Conte (1997) referem o impacto dessa teoria do ponto de vista do desenvolvimento, descrevendo que o recém-nascido é vulnerável aos perigos do meio ambiente. Desde o nascimento, ou muito próximo a esse momento, o bebê exibe diversos sinais, padrões de comunicação e comportamentos. Esses comportamentos têm como objetivo promover a sua sobrevivência, influenciando o comportamento dos cuidadores. Nesse contexto, as emoções emergentes podem ser pensadas como sinais de comunicação emitidos pela pessoa que necessita de cuidado, direcionados aos seus cuidadores, de forma a aumentar as suas possibilidades de sobrevivência. As emoções, segundo essa teoria, não são vistas como perturbadoras, desadaptativas ou disruptivas, mas sim uma forma transitória de comunicação que permite transmitir informações sobre a necessidade de agir para estabilizar o estado interno da pessoa (Plutchik & Conte, 1997).

Tabela 1*Funções das emoções segundo Plutchik e Kellerman (1980)*

Estímulo	Inferência	Emoção	Comportamento	Função
Ameaça	Perigo	Medo	Correr ou afastar-se	Proteção
Obstáculo	Inimigo	Raiva	Bater	Destruição
Potencial companheiro	Posse, ganho	Alegria	Cortejar	Reprodução
Perda de uma pessoa próxima	Isolamento, perda	Tristeza	Chorar	Integração
Ser membro de um grupo	Amizade	Aceitação	Partilhar	Afiliação
Objeto macabro	Veneno	Nojo	Vomitando, colocar de parte	Rejeição
Território novo	O que está aí?	Antecipação	Examinar	Exploração
Aparecimento de um objeto	O que é?	Surpresa	Parar, ficar alerta	Orientação

À medida que as crianças crescem, ocorre um efeito seletivo através da exposição aos padrões expressivos típicos e às respostas dos outros às suas expressões. Isto faz com que a maioria das emoções tenda a ser expressa de formas semelhantes e reconhecíveis. Como resultado, as comunicações emocionais não verbais são interpretadas e compreendidas, e as crianças vão aprendendo a relatar verbalmente as suas emoções (Plutchik & Conte, 1997).

Teoria da expressão facial da emoção (Teoria social)

Na sua teoria, Ekman (1992) identifica um conjunto de emoções distintas (raiva, medo, tristeza, prazer, repugnância e surpresa) que se diferenciam não apenas na expressão emocional, mas também na avaliação, nos eventos antecedentes e nas respostas ou reações comportamentais e fisiológicas, entre outros aspetos. Além disso, Ekman (1992) destaca que as emoções podem ocorrer mesmo na ausência de outro indivíduo, sendo o contexto e alguns fenómenos capazes de as desencadear (e.g., trovões, música, entre outros.). Contudo, a principal função das emoções é mobilizar o organismo para se relacionar com os outros, desempenhando um papel adaptativo ao longo da história da espécie humana.

Um conceito importante na teoria de Ekman (1992) é o que ele denomina de *família de emoções*. Para Ekman (1992), essas correspondem a grupos de emoções que partilham características comuns, ou seja, apresentam semelhanças na expressão emocional, na resposta fisiológica, nos acontecimentos antecedentes, na avaliação, entre outros aspectos. Cada família de emoções possui características que as definem e distinguem entre si.

Para Ekman (1992), a evidência para a distinção de emoções baseia-se nas expressões faciais. Ele afirma que a investigação demonstra ser robusta e consistente em todas as culturas, confirmando a existência de expressões faciais distintas e universais para emoções como raiva, prazer, tristeza e nojo.

Ekman (1992) identifica dez características principais das emoções, que se destacam pela sua relevância e universalidade. Primeiramente, ele defende que existe um sinal característico para cada emoção, o qual é independente da cultura. As expressões faciais, segundo o autor, são distintas e universais para cada emoção, sendo possível traçar a sua origem filogenética. Além disso, a expressão emocional envolve uma multiplicidade de sinais, não se limitando a um único indicador. A duração da emoção, conforme o estudo, é limitada, o que implica que as emoções têm um tempo de manifestação específico. Outra característica importante é que a expressão emocional reflete pormenores da experiência emocional vivida pelo indivíduo, apresentando uma relação direta com a vivência subjetiva. Em termos de intensidade, as expressões emocionais variam em graus, os quais estão intimamente ligados à experiência subjetiva do indivíduo. Contudo, as expressões faciais podem ser inibidas ou mesmo simuladas, o que pode interferir na comunicação emocional. Cada emoção possui fatores comuns nos seus antecedentes, o que sugere padrões recorrentes de situações que provocam determinadas emoções. Finalmente, cada emoção é associada a um padrão específico de modificação do Sistema Nervoso Autônomo e do Sistema Nervoso Central refletindo alterações fisiológicas que acompanham a experiência emocional

Com base nessa teoria, foram realizados diversos estudos em colaboração com outros autores, como Ekman e Friesen (1969), que analisaram a ligação não verbal e a importância do corpo na comunicação emocional. Nesse estudo, os autores sugerem que o comportamento não-verbal permite compreender as verdadeiras emoções, uma vez que escapa aos esforços de simulação social, ou seja, às tentativas de esconder emoções.

Ekman e Friesen (1969) destacam que a análise do significado da expressão emocional evidencia a relevância do corpo na comunicação emocional e da interpretação de sinais não verbais para compreender emoções genuínas, tanto as próprias como as dos outros. Para os

autores, embora as expressões faciais das emoções sejam universais, a intensidade emocional atribuída a essas expressões pode variar conforme o contexto cultural (Ekman & Friesen, 1969).

No seu estudo sobre o significado da expressão emocional Ekman e Friesen (1969) destacam a importância do corpo na comunicação emocional e da análise não-verbal para compreender as emoções verdadeiras - não apenas do próprio sujeito, como dos outros. Para os autores, as expressões faciais das emoções são culturalmente específicas, diferenciando-se na sua intensidade emocional que cada contexto atribui às mesmas (Ekman & Friesen, 1969).

Estudos como Ekman e Friesen (1986) apontam para a falta de consenso quanto ao número de emoções ou sobre critérios para distinguir emoções, estados de humor, traços emocionais ou distúrbios emocionais. Os autores propõem que as emoções básicas se diferenciam de outros fenômenos afetivos devido à sua expressão facial única e universal, como no caso da raiva, tristeza, surpresa, nojo e prazer. Além disso, destacam que estados de humor, como a irritabilidade, não possuem expressões faciais específicas, o mesmo ocorrendo com os traços emocionais (e.g., não há uma expressão facial para o ato de gostar de algo, exceto manifestações de prazer). O mesmo se aplica aos distúrbios emocionais, como a depressão, cujas expressões faciais são limitadas a emoções como medo e tristeza.

Teoria diferencial das emoções (Teoria desenvolvimental e social)

Segundo Strongman (2004) a Teoria da Expressão Facial da Emoção de Ekman (1992) apresentada anteriormente, nem sempre concorda conceptualmente sobre a natureza das emoções da teoria diferencial das emoções de Izard *et al.* (2008). Contudo, ambos defendem que o reconhecimento universal da expressão emocional depende de uma programação inata para cada uma das emoções primárias. Segundo Strongman (2004), a teoria diferencial das emoções descreve a importância das expressões faciais nas emoções, destacando o papel do corpo na comunicação emocional.

A teoria das emoções diferenciais (e.g., Izard *et al.*, 2008) propõe que as emoções básicas são um conjunto de elementos neurais, expressivos e motivacionais ativados de forma automática e inconsciente quando um estímulo significativo é sentido ou percebido. Essa percepção é influenciada pelos processos afetivos e cognitivos do indivíduo. Além disso, os esquemas emocionais são descritos como uma interação dinâmica e contínua entre as emoções discretas e as avaliações do sujeito em relação ao conteúdo cognitivo associado à emoção.

Izard *et al.* (2008), destacam a relação entre os processos emocionais e outros subsistemas da personalidade humana, sublinhando o papel das emoções discretas no desenvolvimento e no funcionamento da personalidade.

Izard e Buechler (1980) descrevem dez emoções “fundamentais”, cada uma com propriedades motivacionais únicas: interesse, alegria, surpresa, tristeza, raiva, repugnância, desprezo, medo, vergonha e culpa. Nenhuma dessas emoções poderá ser categorizada como “positiva” ou “negativa”, uma vez que o seu efeito depende das interações intraindividuais e das relações entre o indivíduo e o ambiente. No entanto, por conveniência, as emoções são frequentemente classificadas em positivas e negativas, com base nas suas consequências mais prováveis para o indivíduo.

Cada emoção fundamental é definida como um fenômeno complexo, composto por componentes neurofisiológicas, expressivas e experienciais características. Essas três componentes são fundamentais para descrever um padrão particular e inato de atividade eletroquímica no sistema nervoso. A componente expressiva traduz-se em padrões de expressões faciais, respostas corporais e vocais. Ao nível experiencial, destaca-se a importância da vivência da emoção para a construção do sentido de consciência, atribuindo significado aos processos de percepção e cognição (Izard & Buechler, 1980).

A teoria das emoções diferenciais sustenta que a consciência é organizada pelas emoções fundamentais, que fornecem direção e foco aos processos de sensação, percepção e cognição. Essa abordagem sublinha que são as emoções que determinam o alcance do *input* na consciência, controlando os seus processos (Izard & Buechler, 1980).

Segundo Izard (2002), a teoria diferencial das emoções postula que as experiências emocionais resultam de uma interação dinâmica entre a estimulação neurobiológica, a inferência cognitiva e o processo de verbalização da emoção. No contexto de jardim de infância, as experiências de socialização reforçam a capacidade das crianças para reconhecerem pistas internas e externas associadas a emoções diferentes, além de promoverem a sua capacidade para falar sobre elas (Bierman & Motamedi, 2017). Desde a infância, a experiência emocional desempenha um papel central na orientação do comportamento. As expressões emocionais tornam-se um meio de vinculação, comunicação e autorregulação do comportamento, sendo elementos fundamentais no desenvolvimento (Izard *et al.*, 2008).

Relativamente à expressão emocional, os autores descrevem alterações fundamentais no desenvolvimento deste comportamento expressivo, destacando que as situações desencadeadoras de emoções mudam ao longo do tempo. A instrução sobre a expressão emocional tem uma grande importância social, começando numa idade precoce tendendo a continuar durante a infância. A experiência emocional na criança gera um conjunto vasto de emoções, que são ativadas quando o padrão neuromuscular-expressivo está codificado (Strongman, 2004).

Izard (1990) refletiu sobre a hipótese do feedback facial que propõe o uso de expressões faciais para desencadear a emoção correspondente, como "*sorrir mesmo que não se sinta feliz*". Segundo essa hipótese, as expressões faciais não apenas refletem a experiência emocional, mas também influenciam a forma como as pessoas vivenciam e rotulam as emoções.

Essa hipótese baseia-se no pressuposto que utilizar uma determinada expressão emocional fornece ao cérebro um feedback muscular que desencadeia uma emoção congruente com a expressão emocional. Por exemplo, os músculos ativados ao sorrir enviam uma mensagem ao cérebro que produzirá a emoção alegria, mesmo que não existam razões contextuais para sentir essa emoção.

Teoria da competência emocional (Teoria desenvolvimental)

Denham (1998) define a competência emocional como a capacidade de expressar as emoções de forma apropriada, compreender as emoções e ser capaz de regulá-las. Acrescentou, em 2007, que as emoções, podem ser ou não experienciadas e que esses processos podem ser internos, no indivíduo, ou externos, em relação aos outros. Em 2023, no seu livro intitulado "*The Development of Emotional Competence in Young Children*", a autora refere que o conceito de competência emocional começa com a vivência e expressão intencional de uma ampla variedade de emoções. Isso inclui a expressão e compreensão das próprias emoções e dos outros e a capacidade de regular a sua emoção sempre que a sua experiência for desconfortável, seja para si ou para as expectativas dos outros.

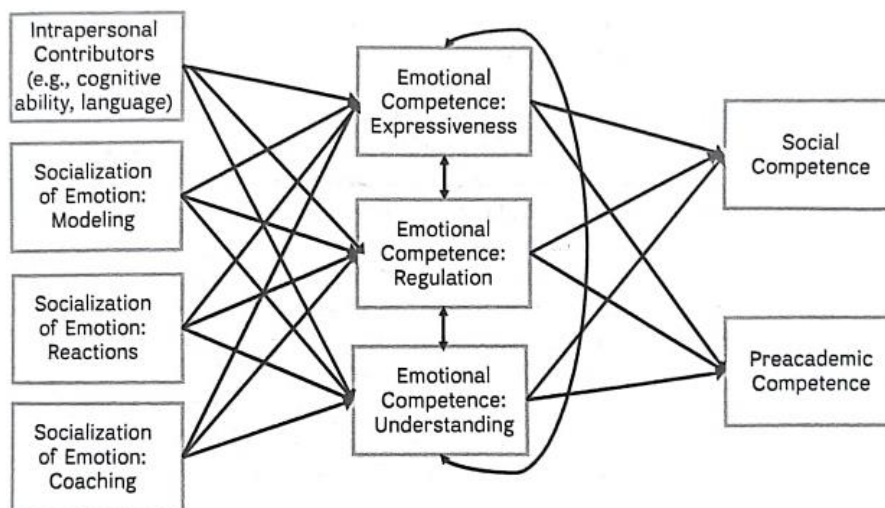
Durante a primeira infância, as competências emocionais organizam-se em torno de marcos de desenvolvimento que incluem: manter um envolvimento emocional positivo com o mundo físico e social; criar e manter relações com outras crianças e adultos; e gerir a excitação emocional no contexto da interação social e de novas exigências cognitivas (Denham, 2023).

No seu modelo, apresentado na Figura 5, a autora descreve a expressividade emocional como a capacidade de utilizar gestos para transmitir mensagens emocionais não-verbais relacionadas a situação ou a uma relação social; demonstrar envolvimento empático com as emoções dos outros; exibir emoções sociais complexas e autoconscientes (e.g., culpa, orgulho, vergonha e desprezo) em contextos apropriados; e perceber que alguém pode sentir algo "por dentro", mas mostrar uma atitude diferente através comportamento "externo". Este último ponto destaca especialmente a capacidade de controlar a expressão aberta de emoções socialmente reprovadas substituindo-as por emoções socialmente aceitáveis. O conhecimento das emoções é a capacidade para discernir os próprios estados emocionais, discernir os estados emocionais dos outros e usar adequadamente um vocabulário emocional. Por fim, a regulação das emoções

é descrita como a capacidade para lidar com emoções angustiantes e com emoções agradáveis, bem como com as situações que as desencadeiam. Envolve ainda a capacidade de regular, de forma estratégica, a experiência e a expressão das emoções nos momentos apropriados (Denham, 2023).

Figura 5

Modelo de desenvolvimento da socialização das competências emocionais que conduz à competência social



Apesar de essas competências serem apresentadas de forma independente, a autora refere que estão interligadas e que também mantêm relações com as competências sociais e o sucesso académico. Adicionalmente, o desenvolvimento dessas competências não segue um caminho linear, pois características intrapessoais desempenham papéis fundamentais nas competências emocionais, variando igualmente conforme a idade das crianças. Entre essas características, incluem-se as competências cognitivas e linguísticas, que permitem às crianças compreender melhor o mundo socioemocional, bem como comunicar emoções, vontades e objetivos nas interações e relações sociais (Denham, 2023).

Relativamente às capacidades intrapessoais, as crianças diferenciam-se nas suas capacidades em categorizar elementos complexos e adotar a perspetiva de outras pessoas, capacidades essas que apoiam as suas competências emocionais. As competências linguísticas influenciam a expressão emocional, permitindo às crianças representar experiências e exprimir as suas emoções através da comunicação oral. Além disso, essas competências facilitam o pedido de ajuda em relação às suas emoções. O conhecimento emocional permitirá às crianças fazer mais e melhores questões sobre as suas próprias emoções e as dos outros, promovendo uma maior facilidade em falar sobre emoções e fornecendo mais ferramentas para as gerir, tanto na vida adulta como nas interações com os seus pares. Compreender essas informações aumenta

a sua capacidade para lidar com as emoções, o que, por sua vez, impacta positivamente a regulação emocional (Pons *et al.*, 2003).

As relações com outras pessoas desempenham um papel fundamental nas capacidades interpessoais, que contribuem para a variabilidade individual na competência emocional. Nos primeiros anos de vida, os pais são os primeiros agentes de socialização; desta forma, a modelação parental, as reações às emoções da criança e o *coaching* (ensinar e discutir sobre emoções) influenciam os padrões de expressividade, o conhecimento das emoções e a regulação emocional (Eisenberg *et al.*, 1998). Além disso, o próprio padrão de expressividade emocional dos pais reflete-se no padrão expressivo das crianças, sendo que a reação dos adultos à expressividade emocional das crianças podem inibir ou promover essa expressividade emocional (Denham, 2023). Os contextos culturais, históricos e sociais influenciam a formação e a interpretação das crenças e práticas relacionadas com a vivência, expressão, compreensão, regulação e socialização das emoções (Denham, 2023).

Todas as dimensões da competência emocional são importantes por si só, mas também influenciam aspetos mais amplos do desenvolvimento. As competências emocionais ajudam a garantir interações sociais eficazes e a competência social das crianças, no que se refere à sua capacidade para ouvir, cooperar, procurar ajuda adequada, participar em interações e negociar (Denham, 2023). Além disso, essas competências são fundamentais para o sucesso escolar, uma vez que as crianças utilizam a sua competência emocional para colaborar com professores e colegas, facilitando assim a aprendizagem (Denham *et al.*, 2010).

Em seguida, serão abordados três aspetos que são centrais na abordagem de Denham (2023) às competências emocionais: Expressão emocional, conhecimento das emoções e regulação emocional. Esta apresentação será complementada com diversas investigações existentes sobre cada uma dessas temáticas.

Expressividade emocional

Denham (2023) define expressão emocional como a capacidade de expressar emoções e identificar a linguagem emocional verbal e não-verbal de forma a que essa expressão seja empática, evoluindo na complexidade das emoções. Esta expressão inclui elementos como expressões faciais, tom de voz, movimentos corporais e postura.

A expressividade emocional das crianças permite compreender informações importantes sobre a vivência das emoções, permitindo reconhecer os padrões expressivos em si mesmas e nos outros. Ao exprimir uma emoção, essa expressão permite não só à criança, mas também a quem a rodeia, identificar qual a emoção que está a ser sentida, pois as emoções

básicas, como mencionado anteriormente, têm padrões específicos (vocais, entoação, expressão facial, entre outros). Após a análise da emoção sentida, é possível refletir sobre qual a ação a ser feita ou, no caso do cuidador, prever o que a criança é mais provável de fazer, dado que diferentes emoções têm tendência de ação específicas associadas (Denham, 2023).

Por fim, é essencial compreender a função de uma emoção no contexto específico em que ocorre. As emoções têm funções adaptativas que servem como mecanismos internos, carregando um significado pessoal para quem as vivencia. Essas funções ajudam a refletir sobre as experiências anteriores de uma criança, possibilitando aos cuidadores compreender qual a emoção que está a ser vivenciada e como responder adequadamente. Para além de compreender o contexto, os objetivos das ações desempenham um papel importante na experiência da emoção, seja pela alteração das condições ou das suas consequências, pelo desejo de manter, restabelecer ou abandonar um objetivo planejado (Denham, 2023).

As crianças e os seus cuidadores passam a discernir as suas emoções, o significado das mesmas e quais as ações que provavelmente se seguirão. Saber como a experiência dessas emoções se relaciona com os objetivos da criança também é crucial para distinguir as emoções vivenciadas e expressas. Embora as crianças na educação pré-escolar possam não relacionar abertamente os objetivos e as suas emoções, acabam por estabelecer ligações que os adultos também consideram (Denham, 2023).

A experiência emocional das crianças em idade pré-escolar (2 aos 6 anos) torna-se cada vez mais complexa à medida que começam a sentir combinações de emoções básicas, a desenvolver empatia e a experimentar emoções sociais, como culpa ou vergonha. Nesta fase, também começam a compreender melhor as mensagens emocionais transmitidas pelos pais e pelos pares (Denham, 2023).

A expressividade emocional da emoção alegria é caracterizada por uma combinação de sorriso (elevação das bochechas), gargalhadas (lábios elevados) e vozes com um tom descontraído. Em contraste, a tristeza é descrita com o choro, cantos internos das sobrancelhas levantados, cantos dos lábios baixos e fala lenta. A emoção medo manifesta-se através da elevação e contração das sobrancelhas, lábios em tensão, apresentando uma grande mudança na curva de tom e velocidade de locução alta. Por outro lado, a raiva é caracterizada por sobrancelhas cerradas levantadas, lábios inferiores tensos, olhar fixo, fala abrupta, frequentemente em tom alto (Denham, 2023).

Ekman *et al.* (1990) destacaram o papel das expressões emocionais através da expressão facial do padrão da alegria, denominado o sorriso de Duchenne. Nas primeiras semanas de vida, os recém-nascidos sorriem durante a fase do sono, durante a qual ocorrem

sonhos com movimentos oculares característicos do sono REM (Oatley & Jenkins, 2003). Após o primeiro mês, os sorrisos começam a surgir em resposta ao toque (e.g., carícias suaves), evoluindo no segundo mês para uma forma de ligação e interação com o prestador de cuidados (Malatesta *et al.*, 1989). Assim, se sorrir fosse o único indicador da emoção, poderíamos inferir que os recém-nascidos sentem alegria nas primeiras horas após o nascimento. No entanto, muitos autores, incluindo Sroufe (2000), interpretam esse sorriso como uma reação pré-emocional, ou seja, que não envolve uma avaliação cognitiva. Aos três meses, o sorriso passa a ocorrer em resposta aos mesmos estímulos que em crianças mais velhas, seja por atenção, convite para brincar ou situações semelhantes (Barrett *et al.*, 2016), podendo também ser observado quando a criança domina determinadas competências (Alessandri *et al.*, 1990).

Messinger *et al.* (2012), na sua investigação, demonstraram que os sorrisos de Duchenne estão associados a uma avaliação mais elevada da emoção de alegria, em comparação aos sorrisos não-Duchenne. Os autores concluíram que a componente de elevação das bochechas comunica mais eficazmente a intensidade da emoção subjacente ao sorriso. Neste estudo, o sorriso social é descrito como um fenómeno do desenvolvimento, que só é produzido após maturação, aparecendo com a mesma idade em bebés de diferentes culturas. Malatesta e Haviland (1982) também concluíram que uma das funções do sorriso é despertar o interesse dos cuidadores, pois verificaram que, quando as crianças demonstravam interesse em brincar com os pais, as expressões de interesse desses pais aumentavam, facilitando o desenvolvimento de uma relação positiva.

O trabalho de Bezooijene *et al.* (1983) evidencia a importância da voz na expressão emocional. No seu estudo, com oito participantes (quatro mulheres e quatro homens), foi solicitado que pronunciassem palavras em holandês que significavam “grávida de dois meses”, em tom neutro e com tons que expressavam nove emoções (aversão, surpresa, vergonha, interesse, alegria, medo, desprezo, tristeza e ira). Posteriormente esses registos foram ouvidos por participantes holandeses, taiwaneses e japoneses (estes últimos sem conhecimento prévio da língua holandesa e com pouco contato com línguas ocidentais). Os resultados demonstraram que os holandeses obtiveram um desempenho superior aos demais na identificação correta de tons neutros e emocionais. A voz triste, assim como o receio, foi bem reconhecida por todos os grupos. Contudo, o tom de voz feliz não foi identificado com precisão nem pelos taiwaneses nem pelos japoneses, o que pode refletir sobre as diferenças culturais na percepção das emoções. Esses dados evidenciam o papel importante da cultura na compreensão da expressão emocional. As regras de expressão emocional são culturalmente adquiridas e manifestam-se através de padrões de intensificação, inibição ou camuflagem das expressões emocionais.

A maioria das emoções básicas surge antes de as crianças completarem dois anos de idade. Contudo, a frequência e a forma como expressam essas emoções variam consoante o desenvolvimento (Denham, 2023). Johnson *et al.* (1975) descrevem formas de identificar a emoção não intencional através das pistas não verbais, afirmando que não é possível controlar todos os aspetos do comportamento expressivo e que a capacidade de compreender essa intencionalidade pode ser treinada. Concluem, assim, que a expressão emocional faz parte da emoção e é controlada apenas de forma limitada.

Aos dois anos, as crianças já conseguem alternar ou ajustar modos de expressividade conforme a situação exigir. Começam a inibir ou intensificar a expressividade conforme necessário em diversas situações, tendo em consideração o contexto e adaptando-se aos seus objetivos (Malatesta *et al.*, 1989).

O estudo de Fabes e Martin (1991), realizado com crianças de três, quatro e cinco anos, evidenciou que estas percebem experimentar mais emoções básicas do que de outro tipo de emoções. Relativamente às emoções positivas (e.g., alegria, surpresa e amor), as crianças mais novas consideram-se mais alegres e acreditam que as raparigas experienciam e expressam mais amor do que os rapazes. No que respeita às emoções negativas (e.g., medo, tristeza e raiva) os rapazes referem expressar mais raiva do que as raparigas, não se verificando diferenças significativas para as emoções tristeza e medo.

Chaplin *et al.* (2017) examinaram longitudinalmente as diferenças etárias na raiva, tristeza e alegria em crianças de três a cinco anos, em contextos potencialmente suscetíveis de provocar frustração. Os resultados do estudo descrevem que, nessas situações, a raiva tende a ser evocada com maior frequência por crianças em idade pré-escolar, que a utilizam para persistir e superar obstáculos. Por outro lado, a tristeza diminuiu ao longo do tempo, refletindo não só a sua inadequação como expressão em circunstâncias frustrantes, mas também a existência de pressões sociais para limitar a sua manifestação. Além disso, as expressões de alegria também diminuíram com o tempo (dos quatro aos cinco anos), refletindo sobre o facto de as crianças em idade pré-escolar provavelmente começarem a perceber que essa emoção pode não ser útil em ambientes frustrantes. Para além da variação na expressão emocional com a idade, verifica-se que algumas emoções são expressas com maior frequência do que outras. Em contextos de interação com os pares, por exemplo, a alegria e a raiva são expressas com mais frequência do que a tristeza, a dor ou a angústia (Denham, 1998).

Segundo Bezooijen *et al.* (1983), crianças até aos cinco anos não compreendem que as pessoas podem ocultar ou simular as suas expressões emocionais. No entanto, já expressam emoções, mesmo sem estarem conscientes dessas regras sociais. Por exemplo, uma criança de

três ou quatro anos pode ocultar a sua decepção e mostrar um meio sorriso, ainda que de forma inconsciente e sem intenção deliberada de enganar o adulto.

Além disso, existem as regras da exibição, que são linhas orientadoras para a expressão não-verbal das emoções. Um exemplo disso são as diferenças entre culturas ocidentais e orientais no que diz respeito à expressão emocional, sendo que os ocidentais tendem a expressar emoções de forma mais efusiva do que os orientais. Essas regras de exposição são apreendidas durante a infância e influenciam a intensificação, minimização ou camuflagem das expressões emocionais (Halberstadt & Lozada, 2011).

As crianças desenvolvem a capacidade de inibir expressões afetivas negativas ao longo da escolaridade. Esse processo de modulação realiza-se de acordo com as indicações de adultos relevantes (e.g., pais, educadores/professores) e é influenciado por mecanismos de aprovação e reprovação, em função dos comportamentos socialmente estabelecidos. Além disso, há um processo de valorização interna, na qual as crianças assimilam e interpretam as relações sociais, recorrendo à imitação de comportamentos (Bezooijen *et al.*, 1983).

Allen e Atkinson (1981), nas suas investigações constataram que os participantes conseguiam distinguir expressões espontâneas deliberadas ao observarem vídeos silenciosos de crianças numa sala de aula, apenas com base nas suas expressões faciais. A partir dos três anos, as crianças começam a ser capazes de simular emoções como a alegria ou surpresa. Contudo, só a partir dos seis anos é que desenvolvem a compreensão de que os outros conseguem interpretar as suas emoções e passam a compreender o conceito de dissimulação da expressão emocional.

Relativamente às emoções sociais, as crianças, a partir da interiorização das mensagens de socialização transmitidas pelos adultos que as rodeiam, e através dos seus contextos quotidianos e rotinas diárias, são expostas às expectativas e normas comportamentais da sua família e cultura. A partir de aquisições cognitivas específicas, que incluem a autocompreensão e a consciência emocional, as crianças começam a identificar os padrões em relação aos quais o seu comportamento é avaliado, interiorizando as regras sociais e, ao mesmo tempo, aumentando a sua capacidade de analisar as situações (Denham, 2023).

Denham (2023) destaca que os estudos desenvolvidos para diferenciar a culpa da vergonha sugerem que essas emoções podem ser entendidas como emoções separáveis. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer para compreender os padrões específicos de expressão dessas emoções complexas. A emoção culpa está associada à reparação e a comportamentos pró-sociais; contudo, é necessário ter atenção aos efeitos potencialmente prejudiciais da culpa persistente ou da vergonha. Segundo a autora, cabe aos adultos ajudar as

crianças a vivenciar e resolver este tipo de emoções, remediando as relações sociais negativas que podem inspirar vergonha nas crianças pequenas e promovendo experiências positivas que possam gerar orgulho. Por outro lado, o embaraço é menos intenso do que a vergonha e está relacionado ao autorreconhecimento, enquanto a timidez se associa à autoconsciência.

Em relação à empatia, Denham (2023) define-a como “*a capacidade de sentir as emoções de outra pessoa, que estimula ações de cuidado e preocupação com outras pessoas necessitadas*” (p.43). A autora destaca que a preocupação empática com o sofrimento dos outros aumenta com o desenvolvimento, embora se manifeste muito cedo na infância. Esta capacidade é moderada por fatores como apego, gênero, o contexto da angústia do outro, a semelhança ou familiaridade com a pessoa angustiada e a experiência angustiante. Esses elementos da expressividade emocional da criança, juntamente com a compreensão das emoções são importantes para a capacidade de resposta empática (Denham, 2023).

Em suma, muitas mudanças na expressividade emocional ocorrem entre os dois e os seis anos de idade, período em que as crianças muitas vezes frequentam a educação pré-escolar. Os estilos pessoais de expressividade emocional são estabelecidos, e as crianças ganham maior flexibilidade no uso estratégico da expressão das emoções básicas, recorrendo de forma diferenciada a canais vocais e faciais. Para além da facilidade de expressão de emoções básicas, começa a manifestar sinais de empatia. As crianças que ingressam no jardim de infância tornam-se, de um modo geral, mais hábeis na expressão emocional, utilizando-a como meio para atingir objetivos e como sinal social. À medida que se desenvolvem, a expressividade emocional torna-se cada vez mais multifacetada, facilitando interações mais satisfatórias tanto com os pares como com os adultos. Contudo, essa expressividade torna-se também mais complexa em comparação com idades anteriores, pois envolve um número crescente de acontecimentos emocionais que necessitam de ser compreendidos. Perceber a natureza desta complexidade pode permitir que os adultos e pares, estabeleçam interações mais eficazes e enriquecedoras (Denham, 2023).

Conhecimento das emoções

O conhecimento das emoções refere-se à capacidade de reconhecimento, nomeação, compreensão das causas das emoções, tanto em si como nos outros, incluindo a descentração afetiva (Denham, 1986). Posteriormente, Denham (2023) expandiu essa definição, acrescentando que o conhecimento das emoções envolve a capacidade de distinguir os próprios estados emocionais, identificar os estados emocionais dos outros e utilizar adequadamente o vocabulário emocional.

O desenvolvimento do conhecimento emocional apoia as tentativas das crianças de lidarem com as emoções que vivenciam e testemunham, permitindo-lhes comunicá-las de forma mais eficaz (Denham, 2023). Devido às limitações verbais das crianças mais novas, as emoções tornam-se um sinal social extremamente importante, uma vez que são imediatas e salientes nas suas interações sociais. Assim, à medida que as suas capacidades cognitivas e linguísticas se desenvolvem, as crianças constroem, quase inconscientemente, uma compreensão mais profunda dos seus próprios sentimentos e dos sentimentos outros (Bretherton *et al.*, 1986).

O vocabulário emocional das crianças segue um padrão de mudança ao longo do desenvolvimento (Nook *et al.*, 2020). A linguagem desempenha um papel fundamental na capacidade de conceptualizar as sensações corporais associadas às emoções, as expressões faciais e as suas possíveis causas. Esse vocabulário tem origem no ambiente familiar, uma vez que as crianças conversam sobre emoções com os familiares (Bretherton *et al.*, 1986), sendo essas interações verbais fundamentais para a aprendizagem da expressão e compreensão emocional. Estudos como os de Lagattuta e Wellman (2002) referem como a linguagem emocional utilizada pelos pais tende a aumentar entre os três e os cinco anos, diferenciando-se das interações com os pares. As conversas familiares centram-se nas causas e consequências das emoções, na forma de gerir os sentimentos e comportamentos dos outros e em como provocar determinadas emoções.

O reconhecimento das emoções, é definido especificamente como a capacidade da criança identificar a expressão emocional de uma emoção (Machado *et al.*, 2012). Estudos como Machado *et al.* (2012) analisam essa capacidade ao apresentar às crianças diferentes expressões faciais de emoções e solicitar que indiquem uma emoção específica. Esse procedimento dispensa a necessidade de a criança utilizar rótulos verbais, uma vez que basta apontar para a emoção, cabendo ao adulto nomeá-la.

Essa competência de reconhecimento das emoções inicia-se por volta dos dois anos de idade e está, normalmente, totalmente adquirida aos cinco anos (Widen & Russell, 2003). Existe uma discriminação entre a emoção “alegria”, que inclui todas as emoções positivas, e “não alegria”, que engloba todas as emoções negativas (Widen & Russell, 2003). A partir dos três anos, as crianças começam a distinguir dentro das emoções negativas a emoção “raiva”. Aos quatro anos, começam a distinguir, dentro do polo negativo, as emoções tristeza e raiva, sendo a raiva uma emoção negativa de elevado nível de ativação e a tristeza uma emoção com baixo nível de ativação. Nessa fase, a raiva engloba o nojo, enquanto a tristeza engloba o medo.

Aos cinco anos, já são normalmente discriminadas as emoções medo, nojo e surpresa (Widen & Russell, 2003).

As crianças cometem padrões de erros no reconhecimento das emoções, o que leva a inferir sobre essa sequência de discriminação das emoções (Widen & Russell, 2010). Aos três anos, apresentam confusões entre tristeza e medo, e entre tristeza e raiva (Denham *et al.*, 1990). Além disso, aos quatro anos, apresentam tipicamente dificuldades entre tristeza e raiva, raiva e medo, e surpresa-medo-alegria. Contudo, quando é apresentado o contexto dos acontecimentos que despoletaram as emoções, as crianças de 4 anos escolhem, entre várias opções, a face que corresponde à emoção corretamente experienciada (Machado *et al.*, 2012)

Pons *et al.* (2004) referem que o reconhecimento emocional das crianças, aos três e quatro anos, começa com a identificação e rotulação das emoções básicas (alegria, tristeza, raiva e medo) a partir de pistas da expressão emocional. Mais de metade das crianças de três anos que participaram neste estudo foram capazes de reconhecer as emoções com base na expressão facial, sendo que a partir dos cinco anos, a maioria das crianças conseguia realizar a mesma tarefa.

A nomeação refere-se à capacidade de a criança identificar verbalmente uma emoção a partir de uma expressão facial apresentada. Esta capacidade segue a mesma sequência temporal do reconhecimento emocional, embora tenha uma progressão mais lenta. Esta capacidade desenvolve-se gradualmente, sendo que, na maioria das crianças, surge aos três anos de idade. Contudo, existem crianças que, aos dois anos, já conseguem realizar uma nomeação mais incipiente, através da associação entre rótulos verbais e expressões faciais (Denham, 1986). Apesar disso, não se pode considerar que esta competência esteja totalmente adquirida aos dois anos, pois há apenas uma dualidade no rótulo verbal, utilizando apenas um para a valência positiva e outra para a valência negativa (Widen & Russell, 2003).

A partir dos três anos, essas aquisições evoluem para uma fase de três vocábulos, permitindo distinguir não apenas o polo das emoções (valência positiva e valência negativa), mas também o nível de ativação dentro do polo negativo (nível elevado: raiva; nível baixo: tristeza) (Widen & Russell, 2003). É também nessa idade que as crianças iniciam o processo de distinção entre raiva e tristeza, embora ainda cometam muitos erros sistemáticos (Denham, 2007).

Ridgeway e Waters (1985) realçam como crianças muito pequenas (com três anos) já são capazes de descrever estados emocionais internos (e.g. angústia). Mais de 75% das crianças dessa idade utilizam termos como “sentirem-se bem, felizes, tristes, com medo, com raiva”. No final da educação pré-escolar, mais de 75% das crianças de seis anos descrevem emoções como

“sentir-se confortáveis, excitados, chateados, alegres, infelizes, entediados, irritados, desapontados, tímidos, entre outros.”, demonstrando um aumento de vocabulário para além das emoções básicas.

Essa capacidade segue um processo evolutivo. Aos quatro anos, as crianças demonstram facilidade em nomear a emoção medo através das expressões faciais e, cerca de metade delas, identifica expressões de surpresa. No entanto, existem estudos que demonstram erros sistemáticos na distinção entre as emoções tristeza e raiva, bem como entre raiva e medo (Widen & Russell, 2010). Além disso, observa-se confusão entre nojo, raiva, medo e surpresa, o que, segundo os autores, pode ser explicado pelas semelhanças nas expressões faciais, especialmente na região dos olhos. Essas dificuldades são superadas quando é apresentado o contexto (causa das emoções) (Widen & Russell, 2003).

Aos cinco anos, as crianças demonstram maior facilidade na discriminação de emoções como medo, surpresa e nojo, necessitando de menos apoio visual (Russell & Widen, 2002). Os estudos indicam uma tendência para a diminuição dos erros sistemáticos com o aumento da idade (Widen & Russell, 2010). Em qualquer idade, a literatura refere que as crianças têm maior facilidade na capacidade de nomeação das emoções através de formas não-verbais, em comparação com a nomeação verbal (Denham, 2007; Widen & Russell, 2010).

Estudos com a população portuguesa estão alinhados com os estudos internacionais. Os resultados referem que as emoções que as crianças conseguem nomear com mais facilidade são alegria, seguida de tristeza, raiva e medo (Machado *et al.*, 2012).

O conhecimento da causa das emoções refere-se à capacidade da criança de compreender o que aconteceu para que uma pessoa sinta uma determinada emoção. Este processo começa pela compreensão das expressões faciais, mas também envolve a análise das causas das situações do quotidiano, permitindo que as crianças pequenas utilizem essas informações contextuais para entender por que ocorrem as emoções. Assim como outros aspetos do conhecimento das emoções, essa capacidade aumenta ao longo da primeira infância (Weimer *et al.*, 2012).

Esta evolução progride a partir da distinção entre a expressão e a experiência, apoiando a criança a concluir que uma mesma situação pode evocar emoções diferentes, dependendo da pessoa, da sua perspetiva e do foco de atenção. A observação das situações e a compreensão da criança evoluem de uma conceção baseada em desejos e objetivos para crenças e expectativas (Harris, 2008).

Entre os dois e os três anos, observa-se um aumento no crescimento da linguagem e do vocabulário. A partir desse marco, é possível perceber que as crianças começam a pensar

sobre as causas das emoções, considerando como podem ser controladas e, criando as suas próprias teorias sobre elas (Oatley & Jenkins, 2003). A partir desse momento, as crianças demonstram interesse e investem nessa competência, compreendendo que existe uma relação direta entre o contexto e as emoções. Assim, elas, podem antecipar uma emoção positiva ao receber algo desejável e uma emoção negativa quando esse desejo é frustrado (Wellman *et al.*, 2000). No entanto, as suas explicações sobre as causas das emoções são mais adequadas quando se referem a si mesmas do que aos seus pares ou pais (Brown & Dunn, 1996).

Após essa tomada de consciência, aos três anos, a criança, por um lado, começa a aprender a adotar uma perspectiva perceptiva, inferindo sobre o que os outros veem e ouvem, ou seja, compreendendo que o outro pode não ver a mesma coisa que ela. Esse processo está intimamente ligado ao desenvolvimento da teoria da mente. Por outro lado, surge uma tomada de perspectiva conceptual, onde a criança inclui os estados internos dos outros, inferindo sobre diferentes percepções do mesmo objeto, não apenas as suas, mas também as dos outros (Wellman *et al.*, 2000).

Widen e Russell (2010) referem que crianças mais velhas de jardim de infância (5anos), fazem melhor uso de histórias sobre as causas e consequências das emoções para atribuir corretamente rótulos emocionais diferenciados.

Em paralelo com o desenvolvimento da expressão emocional, no que diz respeito ao reconhecimento das emoções, as crianças mais velhas podem ser incentivadas a falar sobre o que as deixaria alegres, tristes, com raiva e com medo, através de brincadeiras, promovendo a sua capacidade de compreender as causas das emoções (Denham & Zoller, 1991). Denham (2023) refere que as crianças citam eventos não sociais para a emoção alegria, e causas sociais para as emoções tristeza e raiva. Contudo, quando apresentam causas sociais em relação à emoção alegria, as crianças em idade pré-escolar referem causas sociais físicas (verbais ou não verbais), como por exemplo receber um elogio ou cócegas.

As crianças mais velhas (cinco anos) compreendem que uma emoção diminui com o tempo, mas reconhecem que objetos e situações podem reativar emoções passadas (Harris, 2008). À medida que ganham maior sensibilidade e experiência social, tornam-se capazes de compreender as complexidades causais das emoções. Elas desenvolvem formas mais complexas para avaliar as emoções dos outros, especialmente quando as pistas são menos evidentes e consensuais. Além disso, as crianças começam a focar em diferentes causas para as diversas emoções dos seus pares (Denham & Zoller, 1991).

Neste sentido, o estudo de Lagattuta *et al.* (1997), realizado com crianças dos três aos seis anos de idade, através da leitura de histórias, demonstrou que as crianças são capazes de

analisar sinais ambientais que possam evocar memórias de emoções passadas, influenciando assim emoções atuais. Contudo, esses resultados não se verificaram em todas as situações. Quando a protagonista da história sente a mesma emoção devido a acontecimentos semelhantes, a maioria das crianças, mesmo aquelas com três anos, consegue identificar que eventos passados podem afetar as emoções atuais. No entanto, apresentam dificuldades em compreender que a protagonista, ao sentir emoções negativas, pode lembrar-se de uma emoção positiva para se sentir melhor (Lagattuta & Wellman, 2002). Esta descoberta tem implicações para a compreensão das estratégias de regulação emocional, sugerindo que os adultos falam mais frequentemente sobre emoções negativas do que sobre as emoções positivas (Lagattuta, 2014).

Além disso, no que se refere às emoções simultâneas, as crianças apresentam confusões pois têm dificuldade em reconhecer que podem experimentar diferentes reações emocionais ao mesmo tempo, tanto em relação à qualidade da emoção (positiva ou negativa) quanto ao alvo para a qual ela é dirigida. Harter e Buddin (1987) descrevem cinco níveis de desenvolvimento para a aquisição da compreensão das emoções simultâneas pelas crianças, de forma gradual, dos quatro aos 12 anos:

- *Nível 0:* As crianças não compreendem que duas emoções podem coexistir e não conseguem reconhecer a sensação de duas emoções semelhantes ao mesmo tempo (e.g., “*não se pode ter duas emoções ao mesmo tempo, só se tem uma cabeça*”).

- *Nível 1:* As crianças reconhecem que duas emoções podem coexistir apenas quando são do mesmo polo (positivo ou negativo) e dirigidas ao mesmo alvo (e.g., “*se o meu irmão me bater posso ficar zangada e triste*”). Neste nível não é possível compreender emoções simultâneas em relação a duas pessoas diferentes ou emoções contraditórias.

- *Nível 2:* As crianças conseguem reconhecer duas emoções do mesmo tipo dirigidas a alvos diferentes (e.g., “*estou entusiasmada por ir ao México e contente por ver os meus avós*”). No entanto, ainda não reconhecem emoções contraditórias.

- *Nível 3:* As crianças compreendem a possibilidade de sentir duas emoções opostas ao mesmo tempo, mas apenas quando essas emoções são dirigidas a alvos diferentes (e.g., “*Estou zangada com o meu irmão, e feliz por estar com os pais*”). Contudo, ainda não conseguem reconhecer emoções positivas e negativas em relação a ambos os alvos.

- *Nível 4:* As crianças conseguem descrever emoções opostas em relação ao mesmo alvo (e.g., “*estou entusiasmado por ir para a escola nova, mas também estou assustado*”).

Neste estudo verificou-se que apenas por volta dos 10 ou 11 anos, as crianças compreendiam a existência de emoções opostas face à mesma situação (Harter & Buddin, 1987).

A compreensão das causas das emoções é fundamental para o processo de socialização, pois permite à criança desenvolver estratégias para regular a expressão emocional e ser sensível às emoções dos outros (Garner & Power, 1996). Contudo, estes estados emocionais confusos não são invulgares em crianças, especialmente no que diz respeito a emoções mais complexas, como a vergonha ou o orgulho. Essas emoções são raramente compreendidas na infância, desenvolvendo-se apenas com o autoconhecimento, uma vez que dependem da internalização de padrões de comportamento (Harter & Buddin, 1987).

Apesar da diferença de idades, o desenvolvimento das competências emocionais ocorre de forma cumulativa, sendo a expressão, o reconhecimento e a nomeação das emoções dependentes das aprendizagens previamente adquiridas.

No estudo de Harter e Buddin (1987), foram contadas duas histórias a crianças de quatro a oito anos. Na primeira, uma criança tira dinheiro depois de ter sido avisada para não o fazer; na segunda história, a criança realiza uma proeza difícil na ginástica. Cada história tinha duas versões: numa, o pai observa a criança; noutra, a criança não era observada. Os resultados mostraram que as crianças entre os quatro e os cinco anos não identificavam emoções como orgulho ou vergonha. Já entre os cinco aos seis anos, começavam a referir o orgulho. Entre os seis e os sete anos, as crianças apenas mencionavam orgulho ou vergonha quando observadas. Por fim, entre os sete os oito anos, conseguiam reconhecer essas emoções mesmo sem serem vistas. Esses resultados demonstram que, até à completa internalização dos padrões que geram orgulho e vergonha, as crianças precisam de incentivo e da observação por parte dos adultos de referência.

Na compreensão das causas das emoções, crianças entre os três os cinco anos associam principalmente o medo a elementos imaginários, como monstros, fantasmas ou sonhos assustadores. Além disso, demonstram receio face a situações universalmente assustadoras como a separação da figura de ligação afetiva e a interação com estranhos. A angústia da separação começa, geralmente, na segunda metade do primeiro ano de vida, atingindo o seu pico entre os 15 e os 18 meses (Oatley & Jenkins, 2003).

Por fim, a última capacidade relacionada com o conhecimento das emoções é a descentração afetiva. Esta capacidade permite à criança colocar-se no papel do outro e compreender as suas emoções face a determinada situação ou experiência, mesmo quando estas são diferentes das suas (Machado *et al.*, 2012).

Esta capacidade começa a desenvolver-se quando as crianças compreendem razões plausíveis para as experiências emocionais, ligando-as aos objetivos ou desejos de outras pessoas. Vários estudos demonstram que a idade é um fator preponderante para o desenvolvimento desta capacidade. Harris (2008) observou que crianças de quatro anos já eram capazes de prever uma emoção com base nos desejos dos outros. Além disso, verificou que, à medida que as crianças envelheciam, eram mais precisas ao prever as emoções, considerando os objetivos dos protagonistas da história. Esses desenvolvimentos são indicadores precoces da teoria da mente, em que a criança começa a perceber que os seus próprios estados mentais são distintos e mutáveis, e que os outros possuem estados mentais próprios, diferentes dos seus (Harris, 2008).

O conhecimento emocional das emoções mais complexas, particularmente de emoções autoconscientes e sociais, como a culpa, vergonha, orgulho, entre outras, começa a ser expresso antes de uma compreensão aprofundada sobre as mesmas (Denham, 2023).

Regulação emocional

A regulação emocional é descrita como a capacidade de compreender e regular as suas próprias emoções em diferentes contextos, monitorizando-as e modificando-as quando necessário (Denham, 2023, 2007; Gross, 1998).

Deve-se ter em consideração que a regulação emocional não significa não sentir emoções negativas, mas sim interpretá-las como informações importantes para a compreensão de si mesmo e dos outros. O objetivo da regulação emocional é auxiliar o indivíduo a viver uma experiência emocional mais ajustada e equilibrada, promovendo a autoaceitação e o bem-estar (Coutinho *et al.*, 2010).

Mikolajczak e Deseilles (2012) afirmam que a capacidade de regulação emocional é essencial e tem impacto em quatro domínios: relações sociais, desempenho (académico e profissional), bem-estar e saúde física. No que diz respeito às relações sociais, as investigações indicam que indivíduos com maior dificuldade na regulação emocional tendem a ter menos relações de amizade, as relações sociais e conjugais de menor qualidade e maior propensão para conflitos interpessoais (Schutte *et al.*, 2001).

Relativamente ao desempenho, seja académico ou profissional, as investigações com estudantes demonstram que, quando existem dificuldades na regulação emocional esses apresentam resultados significativamente inferiores (Mikolajczak & Deseilles, 2012), pois têm mais dificuldade em lidar não só com as emoções negativas (e.g., ansiedade e aborrecimento), mas também com as emoções positivas (e.g., interesse e entusiasmo). Essas

implicações estendem-se também ao mercado de trabalho, uma vez que indivíduos com maior regulação emocional tendem a obter mais sucesso nas tarefas que desempenham (Mikolajczak & Deseilles, 2012). Além disso, os estudos indicam que pessoas com dificuldades na sua regulação emocional apresentam um maior risco de desemprego, seja pela dificuldade em obter trabalho ou pela sua perda (Mikolajczak & Deseilles, 2012).

Outra importante razão para a regulação emocional ser fundamental refere-se ao bem-estar e à prevenção de perturbações psicológicas. Estudos, como o de Gross e Muñoz (1995) indiciam que pessoas com dificuldades na regulação emocional se auto-percecionam como menos felizes e com uma qualidade de vida inferior, apresentando maior risco de desenvolver perturbações psicológicas.

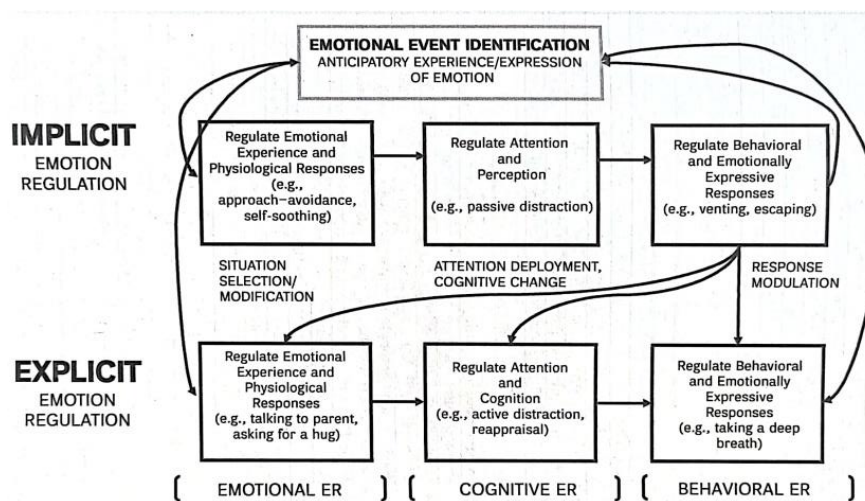
Por fim, a última razão refere-se à saúde física, uma vez que a dificuldade na regulação emocional, especialmente na atenuação das emoções negativas, constitui um fator de risco para o desenvolvimento ou agravamento de doenças como asma, diabetes, doenças gastrointestinais, cardiovasculares e alguns tipos de cancro. Dado que, a base das emoções é biológica, estas podem não ser expressas, mas são igualmente sentidas a nível fisiológico (Blumenthal *et al.*, 2005).

Dentro dos modelos de regulação emocional salientamos dois: o modelo de regulação emocional de Denham (2023) que interliga formas implícitas e explícitas de regulação emocional a cada etapa da experiência emocional e o modelo de estratégias de regulação de Gross (2015) que descreve os mecanismos de regulação emocional focados no antecedente ou na resposta.

Modelo de regulação emocional de Denham

A Figura 6, demonstra a regulação emocional no modelo de Denham (2023) onde é apresentada a sua visão deste construto multifacetado. Neste modelo, são identificadas as diferentes etapas da experiência emocional: 1) excitação emocional, 2) percepção e interpretação cognitiva e, 3) ação comportamental. Em cada uma dessas etapas pode ocorrer regulação, que pode ser mais ou menos involuntária (regulação implícita) ou mais estratégica (regulação explícita).

Figura 6
 Modelo de regulação emocional (Denham, 2023)



Na regulação implícita, ocorre um evento emocional significativo para os objetivos da criança, desencadeando uma excitação emocional que é vivenciada e monitorizada. Esta excitação emocional é inevitável. Para se regular, a criança pode, de forma inconsciente, escolher uma nova situação ou modificar a situação em que se encontra. Um exemplo disso é uma criança tímida que evita interações com colegas por antecipar o medo (Denham, 2007; Denham, 2023). Tendo em conta que a regulação emocional pode ocorrer tanto em emoções positivas como negativas (Gross, 2015), é importante considerar o seu impacto em diferentes contextos.

A segunda etapa deste modelo considera a utilização de meios para regular a atenção e a percepção, incluindo recursos externos e internos para redistribuir a atenção quando a emoção se torna extrema (seja por ser em excesso ou carência). Um exemplo disso é uma criança desviar a atenção de uma situação emocional, distraíndo-se com outra atividade. Essas duas primeiras etapas - monitorização emocional e avaliação perceptual e cognitiva - são difíceis de separar e podem ocorrer muito rapidamente (Denham, 2023).

Por fim, na terceira etapa, as crianças podem escolher respostas específicas para modular a experiência emocional, optando por estratégias que lhes permitam lidar com a emoção vivenciada e interpretada (Denham, 2023). Contudo, é importante compreender que não é necessária uma sequência rígida entre as etapas, podendo as crianças de três anos precisar do apoio do adulto para gerir com sucesso as regulações emocionais implícitas (Lunkenheimer *et al.*, 2011). Além disso, a etapa comportamental, ou de modulação da resposta na regulação emocional implícita, pode levar a criança à primeira etapa, levando-a a refletir sobre o que sente após essas mudanças e se foi bem-sucedida nas estratégias que adotou (Denham, 2023).

Na regulação emocional explícita, são utilizadas estratégias rápidas, mas não automáticas, como na regulação implícita. Contudo, ela também envolve componentes emocionais, cognitivos e comportamentais. O processo inicia-se com a vivência de um evento emocional significativo para os objetivos da criança, resultando em uma excitação emocional que é experienciada. Na primeira etapa, para se regular, a criança escolhe, com mais esforço, uma nova situação ou modifica a situação existente. Contudo, essas escolhas são mais complexas do que na regulação emocional implícita. A criança controlará as respostas emocionais com estratégias mais complexas e sofisticadas, podendo tentar modular a intensidade da emoção, a sua duração, o limiar ou a latência da emoção expressa, ou até alterar a emoção que está a ser expressa (Denham, 2023).

A capacidade de conceber e manter emoções também pode ser importante como parte desta etapa de processamento emocional. Respostas emocionais acentuadas podem funcionar como reguladores sociais, especialmente para que a criança obtenha ajuda ou consiga o que deseja. Além disso, o repertório expressivo individual da criança, os seus objetivos, as exigências do contexto e os valores sociais interagem. Assim, os meios de modificação da situação dependem do contexto em que a criança está inserida (Denham, 2023).

Na segunda etapa, as estratégias cognitivo-perceptivas podem decorrer dos esforços iniciais para selecionar uma nova situação ou modificá-la, caso as tentativas não sejam bem-sucedidas e a emoção persista. Uma alternativa é as crianças tentarem distrair-se com brinquedos ou outras atividades. Outra possibilidade é utilizarem o raciocínio de resolução de problemas para descobrir um novo objetivo, encontrar outra forma de atingir o objetivo inicial, desistir do objetivo inicial ou mudar os seus pensamentos por meio da reavaliação cognitiva (Denham, 2023).

Emoções autoconscientes e sociais (e.g., culpa e vergonha) podem exigir confrontação cognitiva, como a racionalização. As crianças têm a capacidade de discernir que a alegria de alto nível (entusiasmo) exige regulação emocional, o que pode requerer que estejam cognitivamente e perceptualmente conscientes das nuances subtis do contexto (e.g., saber que nível de alegria apropriado para determinado contexto) (Denham, 2023).

Na terceira etapa, de respostas comportamentais, a criança pode escolher entre respostas mais sofisticadas, como respirar fundo para se acalmar, pedir ajuda, recolher informação, entre outras. Além disso, regular emoções como tristeza, raiva e medo pode exigir estratégias comportamentais mais ativas, que permitam à criança suprimir, modular ou aumentar as tendências de ação das emoções (Denham, 2023).

As crianças mais novas, nessa faixa etária, têm maior probabilidade de utilizar a regulação implícita. Além disso, as estratégias mudam e tornam-se mais variadas à medida que as crianças se tornam capazes de utilizar estratégias explícitas. A melhor estratégia para uma determinada situação irá depender da experiência pessoal da vivência da emoção e da expressão social da emoção; por vezes, não existe uma solução ou resposta ideal (Denham, 2023).

Segundo Mikolajczak e Deseilles (2012), o desenvolvimento da regulação emocional foi sintetizado por diversos autores, como Eisenberg e Fabes (1992), Holodynski e Friedlmeier (2006) entre outros, que assinalaram a regulação emocional como sendo composta por diferentes estádios, os quais ocorrem com uma sequência temporal constante. Cada estágio apresenta características que se integram no estágio seguinte, sendo possível a sobreposição de determinadas aquisições. Desta forma, descrevem um estado indiferenciado dos zero aos três meses, o estado de emergência de sinais emocionais diferenciados dos três aos 24 meses, o desenvolvimento da regulação emocional intrapessoal dos dois aos seis anos e a interiorização de estratégias de regulação emocional dos seis aos 10 anos. Esses estádios terminam aos 10 anos, considerando-se que é neste percurso que ocorrem as modificações mais importantes para o sujeito.

O estágio indiferenciado é caracterizado por uma indiscriminação tanto na expressão emocional quanto na regulação emocional intrapessoal, com uma especial ênfase nas estratégias de regulação interpessoais. Na regulação intrapessoal, as duas estratégias que o bebê apresenta são a sucção reflexa e a capacidade de desviar o olhar, sendo necessário recorrer a estratégias interpessoais para lidar com as diferentes emoções. Desta forma, o bebê desenvolve competências sensório-motoras precoces que lhe permitem iniciar processos de regulação interpessoal com os seus cuidadores, seja por meio da emissão de sons que desencadeiam uma resposta do cuidador, ou por imitação, especialmente da expressão facial dos cuidadores, tornando o cuidador um corregulador do bebê (Mikolajczak & Deseilles, 2012).

O estágio de emergência de sinais emocionais diferenciados caracteriza-se pela diferenciação da expressão emocional, pela tomada de consciência das reações emocionais e pelo enriquecimento do repertório de estratégias reguladoras. Continua a ser fundamental a corregulação por parte do cuidador. A expressão emocional indiferenciada organiza-se em sinais diferenciados associados a uma causa. Esses sinais consistem em reações corporais coordenadas, capazes de desencadear estratégias reguladoras no cuidador. Quando a resposta é adequada, cria-se uma sincronização temporal entre a causa da emoção, a avaliação, a expressão emocional do bebê e a corregulação com o cuidador, aumentando a possibilidade de o bebê criar um modelo de expressão emocional. Ao longo dessas sincronias, o bebê começa a

distinguir os sinais emocionais diferenciados produzidos pelo cuidador das suas próprias sensações, ligando-o progressivamente às suas próprias emoções. Ao longo do segundo ano, a criança passa a enriquecer o seu repertório de ações reguladoras, assinalando um marco no início da regulação mais independente dos comportamentos e emoções. Começa a recorrer a ações que visam eliminar ou evitar uma emoção negativa ou solicitar a repetição de uma emoção positiva. Tanto a sucção reflexa como as estratégias de distração tornam-se mais complexas e voluntárias, dando início ao uso de outras estratégias através do desenvolvimento cognitivo, como as estratégias de reinterpretação cognitiva e a seleção ativa dos contextos (Mikolajczak & Deseilles, 2012).

No terceiro estágio, o desenvolvimento da regulação emocional intrapessoal, que ocorre dos dois aos seis anos, as crianças passam de necessitar do cuidador como corregulador, começando a coordenar progressivamente as suas necessidades com as imposições do contexto. O cuidador deixa de satisfazer quase de forma imediata a necessidade de regulação da criança, passando a incentivá-la a regular as suas próprias emoções e comportamentos. Esse processo apoia-se na autonomização da regulação intrapessoal, no uso da linguagem como meio de regulação e na emergência de uma dimensão reflexiva na regulação emocional (Mikolajczak & Deseilles, 2012).

A autonomização da regulação intrapessoal é promovida pelo cuidador quando este encoraja a criança a utilizar os sinais emocionais e as estratégias de regulação adquiridos na fase anterior, através da sincronização. A regulação intrapessoal será considerada adquirida quando a criança for capaz de mobilizar essas estratégias sem a necessidade de intervenção do cuidador (Mikolajczak & Deseilles, 2012).

A utilização da linguagem como meio de regulação ocorre quando as crianças usam a linguagem para fazer pedidos de regulação interpessoal. O cuidador incentiva a criança a verbalizar o que está a sentir, associando essa emoção a uma causa e à avaliação da mesma. A linguagem torna-se, assim, o meio que permite à criança distanciar-se da própria emoção (Mikolajczak & Deseilles, 2012).

Por fim, a emergência de uma dimensão reflexiva na regulação emocional implica uma maior consciência das próprias sensações e reações emocionais (iniciada no estágio anterior) e a capacidade de adiar a concretização de um objetivo. Para regular as suas emoções, especialmente a frustração, as crianças nessa fase recorrem a estratégias intrapessoais, destacando-se as estratégias de distração. A compreensão do tempo permite-lhes ordenar os acontecimentos numa sequência temporal antes, agora e depois. Com base nessas competências, a criança passa progressivamente a reorganizar simbolicamente as suas

necessidades em função da sequência temporal e planejar as suas ações para concretizar objetivos. O desenvolvimento desta dimensão contribui para o aumento das estratégias de regulação intrapessoal (Mikolajczak & Deseilles, 2012).

A quarta e última fase, que ocorre dos seis aos oito anos, corresponde à interiorização das estratégias de regulação emocional e caracteriza-se por uma transição assente na miniaturização dos sinais emocionais e a discriminação consciente entre a componente expressiva e a componente perceptiva da emoção. A miniaturização refere-se à capacidade da criança de criar mentalmente um universo interno, onde pode expressar emoções sem que estas sejam perceptíveis para um observador externo. Como consequência, há uma redução do feedback corporal disponível para interpretar as próprias emoções de forma precisa, diminuindo também a necessidade de correção por parte de um adulto. A discriminação consciente entre a componente expressiva e perceptiva da emoção implica que a criança compreenda que os sinais externos e internos desempenham funções distintas. Com esse conhecimento, passa a utilizar essas informações para selecionar de forma mais estratégica as suas respostas emocionais e os meios de regulação adequados à situação (Mikolajczak & Deseilles, 2012).

A Figura 7, apresenta um quadro adaptado por Mikolajczak e Deseilles (2012, p. 474) a partir de Holodynski e Friedlmeier (2006, p.150), propondo uma síntese das estratégias de regulação emocional do tipo reflexivo utilizadas pela criança.

Figura 7
Quadro síntese das estratégias de regulação emocional

Estratégias de RE de tipo reflexivo na criança			
Indivíduo que inicia a estratégia			
Tipo de estratégia	O cuidador (C) inicia a regulação interpessoal	A criança inicia a regulação interpessoal junto do C	A criança inicia a regulação intrapessoal
<i>Estratégias comportamentais reativas</i>			
Tocar	Contacto corporal, embalar, carícias	A criança procura a proximidade do C com o objetivo de ser reconfortada	A criança acalma mandando, sendo acariciada ou apertando um objeto
Distração atencional	Dirigir a atenção para outro objeto	A criança pede ao C para brincar	A criança dirige a atenção para outro objeto, desviando-se da fonte de emoções negativas
Evitamento, afastamento	O C retira a criança da situação que provoca emoções negativas	A criança pede ao C para ser afastada da situação que provoca emoções negativas	A criança desvia-se da situação, retirando-se socialmente
<i>Estratégias simbólicas</i>			
Reconforto	Reconforto/consolo verbal	Pedidos verbais para ser reconfortada pelo C	A criança acalma graças a autoinstruções verbais
Distração atencional	Falar de outra coisa	A criança muda de assunto, coloca questões acerca de outro assunto	A criança distrai-se pensando noutra coisa agradável e atrativa
Reinterpretação cognitiva	Reinterpretar o episódio emocional, dar uma explicação racional para o mesmo, fazer uma atribuição causal	A criança faz perguntas acerca do episódio emocional, procura uma explicação, inicia um jogo de fingimento	A criança reinterpreta as emoções sentidas através de jogos de fingimento ou de atividades criativas
Hierarquização dos objetivos	O C comunica a obtenção de uma recompensa para mais tarde	A criança pede ao C para prometer uma recompensa mais tarde	A criança imagina as recompensas que poderá obter mais tarde
<i>Estratégias proativas de antecipação</i>			
Abordagem	Procurar ocasiões/experiências suscetíveis de provocar emoções positivas	A criança pede ao C para lhe arranjar experiências associadas a emoções positivas	A criança procura situações/experiências associadas a emoções positivas
Evitamento	O C protege a criança de situações/experiências suscetíveis de provocar emoções negativas	A criança pede ao C para poupar a experiências/situações associadas a emoções negativas	A criança evita as experiências/situações associadas a emoções negativas
Verbalização	O C fala com a criança acerca das emoções e da forma de as regular	A criança faz perguntas acerca das emoções e da forma de as regular	A criança reflete a propósito de situações/experiências emocionais

Modelo de estratégias de regulação de Gross (Emoções negativas)

Outro modelo que aprofunda a compreensão das estratégias de regulação emocional é o de Gross (2015), que define a regulação emocional como o conjunto de mecanismos que permitem influenciar as emoções que experienciamos, quando aparecem e de que forma as sentimos e expressamos.

Neste modelo, a regulação emocional envolve um conjunto de processos que permitem modificar o tipo, a intensidade e a duração da emoção. A modificação do tipo de emoção ocorre, por exemplo, quando um indivíduo transforma uma emoção negativa numa positiva. Contudo, também é possível alterar uma emoção dentro da mesma valência, como passar de tristeza para raiva. A intensidade da emoção refere-se à capacidade de modular a intensidade com que uma emoção é sentida, podendo ser atenuada ou intensificada. A duração diz respeito à possibilidade de prolongar ou encurtar a experiência emocional. O sujeito pode recorrer a uma ou várias dessas estratégias, seja para cessar completamente uma emoção, seja para modificar apenas a forma como a expressa externamente (Gross & Thompson, 2007).

Este modelo inspira-se nas teorias da avaliação cognitiva da emoção e define vários mecanismos de regulação, realçando que a regulação emocional pode incidir sobre qualquer componente da expressão emocional: a própria situação, o foco da atenção, a forma como a emoção é percebida e a resposta dada a essa experiência.

A Figura 8, ilustra dois mecanismos principais, diferenciando estratégias focadas nos antecedentes da emoção e estratégias focadas na resposta emocional (Gross, 2015).

Figura 8

Mecanismos de regulação emocional (Gross & Thompson, 2007)



Relativamente à regulação emocional focada no antecedente, Gross (2015), identifica quatro mecanismos principais: seleção da situação, modificação da situação, modificação do foco de atenção e, reavaliação - alteração cognitiva. Além disso, no âmbito da regulação emocional focada na resposta, destaca um mecanismo central: modulação da resposta.

A seleção da situação refere-se ao processo de “*aproximar-se ou evitar certas pessoas, lugares ou objetos para regular as emoções*” (Gross, 2015, p.283). Esta estratégia baseia-se na antecipação das emoções que diferentes situações podem provocar, permitindo ao sujeito alinhar as suas escolhas com as suas necessidades e valores. Como exemplo de uma seleção da situação intrínseca, um aluno pode evitar um determinado local no recreio porque sabe que lá se encontram colegas que o podem intimidar. Um exemplo de seleção de uma situação extrínseca seria um professor que decide isolar um aluno que perturba a aula, de modo a manter a atenção dos restantes alunos. Esta estratégia pretende prevenir a ocorrência de situações geradoras de emoções desagradáveis. No entanto, nem sempre é possível evitar completamente eventos inesperados ou inevitáveis, sendo necessário recorrer a outras estratégias de regulação emocional para lidar com essas situações. (Mikolajczak & Deseilles, 2012).

A modificação da situação é definida como “*esforços ativos para modificar diretamente a situação de modo a alterar o seu estado emocional*” (Gross, 2015, p.283). Ou seja, refere-se à alteração de uma determinada situação e, ocorre quando o sujeito já se encontra num estado emocional, procurando estratégias para modificar a situação em que se encontra (e.g., matar um inseto que lhe causa ansiedade) (Gross, 2015). Dessa forma, o objetivo é que o

sujeito consiga libertar-se da emoção ao solucionar o problema que a originou. Quando o problema é de ordem interpessoal, é necessário que o sujeito o expresse de forma clara à outra pessoa, permitindo que o interlocutor tome conhecimento da situação e reaja em conformidade. Essa comunicação deve considerar o momento em que ocorre, de modo a maximizar as condições para uma interação eficaz (Mikolajczak & Deseilles, 2012).

A modificação do foco da atenção define-se como a forma “*como os indivíduos direcionam a sua atenção para uma determinada situação a fim de influenciar as suas emoções*” (Gross, 2015, p.284). Refere-se à gestão que o indivíduo faz da sua atenção, podendo estar relacionada tanto com a orientação e manutenção da atenção como com a distração ou concentração. Exemplos intrínsecos incluem, por exemplo, uma criança escolher ignorar um colega do lado que tenta distraí-la. Um exemplo extrínseco seria um professor direcionar a atenção da turma para aspetos positivos de aprender uma nova matéria (Gross, 2015).

Segundo Mikolajczak e Deseilles (2012), existem duas correntes nas estratégias de regulação emocional: a distração e a focalização nas sensações corporais associadas à emoção. Relativamente à distração, esta pode ser interna (e.g. quando se pensa noutra coisa) ou externa (e.g. quando se faz outra coisa). Os autores distinguem a distração de negação, uma vez que o objetivo dessa estratégia é acalmar a emoção sentida, reconhecendo o problema, a sua gravidade e as suas consequências. Na focalização nas sensações corporais (ou consciência plena), o indivíduo regula uma emoção desagradável concentrando a sua atenção na própria emoção e, observando as suas alterações fisiológicas, como a respiração, a tensão muscular, os batimentos cardíacos, sensação no estomago, entre outros.

A alteração cognitiva que é descrita como a capacidade de “*mudar como alguém avalia a situação em que se está de modo a alterar o seu significado emocional, seja por mudança como alguém pensa sobre a situação ou sobre a capacidade de gerir determinadas situações*” (Gross, 2015, p.284). Em outras palavras, refere-se à avaliação que o sujeito faz da situação e às possíveis mudanças cognitivas resultantes da sua reavaliação. A reavaliação cognitiva intrínseca ocorre quando, por exemplo, um aluno que se sente stressado perante um teste de avaliação decide reinterpretar essa situação como uma oportunidade de aprendizagem e de demonstração dos seus conhecimentos. Por outro lado, a reavaliação cognitiva extrínseca verifica-se quando, por exemplo, um professor tranquiliza os alunos ao informar que o teste realizado é informativo e não sumativo (Gross, 2015).

As estratégias que Mikolajczak e Deseilles (2012) destacam neste âmbito são a reavaliação da situação e a aceitação. A reavaliação da situação pressupõe modificar a perceção que o sujeito tem da situação. Estas podem surgir a partir da análise das suas convicções

(analisando os argumentos a favor do que pensa e sente); da dissociação entre pensamento e realidade (refletindo sobre o facto de que os pensamentos não refletem necessariamente a realidade, levando o sujeito a observá-los de forma mais distanciada, como um observador). Os principais processos de distorção são o filtro mental, a sobregeneralização, tirar conclusões precipitadas e a catastrofização; da relativização (analisando a importância atribuída a determinada situação); da procura de pontos positivos (descentrando-se do negativo e focando-se nos aspetos positivos das situações) e da procura de benefícios a longo prazo (quando a identificação de aspetos positivos no presente se revela difícil, pode-se revelar pouco frutífera no presente, pode-se analisar os potenciais benefícios futuros).

A aceitação ocorre quando o sujeito para de se debater com situações que não tem poder de alterar, deixando de se culpabilizar a si próprio ou aos outros. Não significa aprovar os acontecimentos, nem adotar uma aceitação fatalista com uma postura passiva, mas sim um processo ativo, no qual se acolhem tanto o acontecimento como as emoções, reconhecendo a existência de situações que não podem ser mudadas e permitindo-se sentir as emoções sem tentar fugir delas (Mikolajczak & Desseilles, 2012).

E, por fim, a regulação emocional focada na resposta que define-se como “*uma resposta de modulação que influencia a resposta fisiológica, experimental ou comportamental o mais diretamente possível*” (Gross, 2015, p.285) relacionando-se com a modulação da resposta. Um exemplo desta regulação emocional é o caso de crianças que, sentindo-se ansiosas antes de um discurso para a turma, focam-se na respiração para modular a sua resposta. Podem também recorrer a outras estratégias, como ocultar expressões faciais da emoção, sendo esta uma forma mais frequente de modulação da resposta (Gross, 2015).

Sobre os processos de regulação, deve-se ter em consideração que nem todos são iguais. A reavaliação cognitiva é uma das estratégias mais eficazes na redução da experiência geral da emoção, enquanto outras estratégias, como a supressão expressiva, estão mais relacionadas com componentes específicas da resposta emocional e menos com a experiência subjetiva da emoção (Gross, 1998). Além disso, os processos regulatórios mais eficazes estão associados a estágios iniciais do ciclo gerador da emoção, do que os processos posteriores que visam componentes emocionais da resposta em si (Gross, 2015).

Relativamente à supressão expressiva, quando utilizada, os estudos demonstram consequências afetivas que incluem aumento na atividade fisiológica e diminuição das experiências de emoção positiva, e não de emoções negativas (Gross, 2015). Além disso, quando é utilizada supressão expressiva, é referido que as interações sociais tornam-se mais

negativas, interferindo na capacidade de se envolver em relacionamentos (Butler & Gross, 2009).

Numa análise da reavaliação cognitiva em comparação com a supressão expressiva, as investigações demonstram que a reavaliação cognitiva é mais eficaz para a memória. Estudo como o de Richards e Gross (2000) indicam que a supressão expressiva diminuiu a memória para estímulos emocionais, enquanto a reavaliação mantém essa memória. Adicionalmente, existem consequências afetivas associadas às estratégias de reavaliação versus supressão, determinando se uma criança sente a escola como agradável e interessante ou se diminui as experiências de emoções positivas ao esconder as suas emoções.

Na área social, as escolhas das estratégias de regulação emocional influenciam a forma como a criança é vista pelos outros, especialmente por aqueles que deseja serem seus amigos. Estudos destacam que as crianças que utilizam a supressão emocional tendem a esconder emoções que seriam úteis para compartilhar com os outros (tanto as positivas quanto as negativas), enquanto que as crianças que utilizam estratégias de reavaliação cognitiva formam conexões mais fortes e recebem mais apoio dos pares (Alexander *et al.*, 2014).

Gross (2015) distingue ainda diferentes mecanismos de reavaliação em função do objeto. Alguns são centrados no indivíduo (e.g., desvinculação ou distanciamento) enquanto outros estão relacionados com a situação, referindo-se, essencialmente, a mecanismos de supressão da resposta emocional (e.g., reinterpretação dos problemas, causas ou consequências da situação).

Regulação emocional das Emoções positivas

O interesse da investigação científica sobre o estudo dos efeitos e da gestão de emoções positivas, como a alegria, o interesse ou a gratidão, ainda é recente (Quoidbach, 2012). Estudos como o de Fredrickson (1998), destacam o papel das emoções positivas, que favorecem a criatividade e a resolução de problemas (Isen *et al.*, 1985) e facilitam a cooperação e as relações sociais (Cunningham, 1988).

Quoidbach *et al.* (2010) propõem a existência de dois mecanismos que visam aumentar as emoções positivas: *savoring* (saborear) e *dampening* (atenuar). Essas estratégias permitem aumentar ou diminuir essas emoções.

À semelhança da teoria da regulação das emoções de Gross (2015), enunciada anteriormente, para as emoções positivas, observa-se uma situação que capta a atenção do sujeito e que é interpretada como positiva, dando lugar a uma emoção positiva. Dessa forma, para maximizar a emoção, o sujeito pode: selecionar a situação, escolhendo aquelas que o

deixem feliz; modificar a situação, agindo sobre ela de modo a torná-la mais agradável; gerir a atenção, focando-se nos aspetos positivos da situação; mudar cognitivamente a situação, ou seja, esforçar-se para interpretar os acontecimentos de uma maneira positiva; ou modular a sua resposta, permitindo-se exprimir e partilhar as emoções positivas sentidas (Quoidbach, 2012).

Quoidbach (2012) sugere que, para cada um desses momentos, e como o sujeito não vive emoções apenas no presente, mas também pode experimentá-las em antecipação ou em recordação.

Na seleção de um acontecimento, o sujeito pode antecipar a emoção que o faz feliz (e.g., pensar em ir a um concerto do seu artista favorito), passar da antecipação à ação (e.g., ir ao concerto) ou escolher uma recordação agradável (e.g., voltar a pensar no concerto ou ver um DVD do mesmo). Contudo, a antecipação das emoções nem sempre ocorre de forma linear, existindo, muitas vezes, enviesamentos. Investigações como a de Dunn *et al.* (2007) referem que os indivíduos mais sensíveis a vieses cognitivos são os que têm mais dificuldade em gerir as emoções.

Na modificação da situação, o sujeito pode criar as melhores condições para ir ao concerto (e.g., convidar amigos para irem consigo), modificar a situação para aumentar pontos positivos (e.g., aproximar-se mais do palco) ou, melhorar as lembranças da situação (e.g., apenas relembrar os pontos positivos do concerto).

Na gestão da atenção, o sujeito pode planear mentalmente o futuro (e.g., focar-se nas situações do concerto), dirigir a atenção aos aspetos positivos no presente (e.g., focar-se no jogo de luzes do concerto), ou reviver mentalmente o acontecimento passado (e.g., voltar às memórias do concerto de forma imersiva).

Na mudança cognitiva, o sujeito pode adotar uma perspetiva otimista (e.g., pensar que quando for ao concerto, será espetacular), interpretar as coisas de forma positiva (e.g., considerar que é um excelente concerto) ou interpretar a recordação de uma forma positiva (e.g., pensar que teve muita sorte de ver de perto este artista).

Por fim, na modulação da resposta, o sujeito pode exprimir emoções (e.g., partilhar que está impaciente para que o concerto aconteça), no momento do concerto exprimir o que sente (e.g., partilhar o entusiasmo com os outros) ou, depois do concerto, exprimir as suas emoções (e.g., contando aos amigos como foi o concerto).

Diferenças intra e interindividuais

Existem diferenças intra e interindividuais (e.g., diferenças culturais) que modificam o que é considerado um estado afetivo desejável e, como tal, modulam a visão da regulação emocional. A alegria poderá não ser considerada uma emoção apropriada e pode ter igualmente

consequências negativas em determinadas pessoas, situações e culturas (Gruber *et al.*, 2011). Por outro lado, demonstrar emoções negativas tem uma conotação mais positiva em culturas ocidentais do que em culturas orientais. A emoção raiva é referida como uma demonstração de independência e autoafirmação, no entanto, poderá ser vista de forma diferente consoante as culturas (Costa & Cravo, 2016). Nos estudos de Markus e Kitayama (1991), esta emoção no Japão é considerada altamente inapropriada para relacionamentos entre colegas, em contraste com estudos como os de Averill (1983), que referem como os americanos consideram comum e aceitável esta emoção. A maioria das pessoas (63%) destacava a sua importância para manter a autoridade, independência ou a melhoria da imagem pessoal (Averill, 1983).

Na cultura ocidental, as emoções suscitam desconfiança em comparação com a razão, sendo, ao mesmo tempo, valorizadas pela sua autenticidade. Em contraste com outras culturas orientais, onde a emoção é tida em consideração, vendo o grupo social como a base do “eu”, existindo uma definição em termos de deveres e do “nós” em vez do “eu” (Costa & Cravo, 2016).

Estudos como os de Chentsova-Dutton e Tsai (2010) referem que a ativação fisiológica baixa é avaliada como mais positiva nas culturas orientais do que nas culturas ocidentais, como é o caso dos americanos, encontrando-se o seu inverso na ativação mais elevada. Assim, essas diferenças culturais têm impacto na avaliação das emoções e na escolha de uma estratégia de regulação em detrimento de outra, além de influenciar a compreensão da sua eficácia (Mikolajczak & Deseilles, 2012).

Relativamente ao género, os rapazes apresentam mais estratégias comportamentais do que as raparigas, enquanto estas últimas privilegiam estratégias de procura de apoio (Sala *et al.*, 2014).

1.1.3. Quadro de referência para a aprendizagem socioemocional (CASEL)

A CASEL é uma organização sem fins lucrativos que tem como objetivo apoiar o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional através da criação de um quadro de referência com uma abordagem sistémica (Figura 9). O CASEL pretende estabelecer parcerias para apoiar a aprendizagem social e emocional, de forma sistémica, envolvendo todos os intervenientes (educadores, famílias e comunidades). De acordo com este modelo, a aprendizagem social e emocional (SEL) é um processo através do qual as crianças, jovens e adultos adquirem e aplicam conhecimentos, competências e atitudes para desenvolverem a sua identidade de forma saudável, gerindo as suas emoções e as dos outros, de forma empática. Isso

permite estabelecer e manter relações significativas e tomar decisões responsáveis e solidárias (CASEL, s.d.).

Figura 9

Esquema do quadro de referência do CASEL



Este quadro de referência reflete sobre o impacto que o desenvolvimento das competências socioemocionais tem no estabelecimento de relações positivas e de confiança (Jennings & Greenberg, 2009; Schonert-Reichl & Hymel, 2015), nos resultados acadêmicos (Durlak *et al.*, 2011, 2017; Pinto & Raimundo, 2016), no aumento da capacidade de gerir o stress, ansiedade e depressão (Clark *et al.*, 2021; Durlak *et al.*, 2011; Jagers *et al.*, 2019; Taylor *et al.*, 2017), e nas atitudes em relação a si próprio, aos outros e à escola (Durlak *et al.*, 2011; Taylor *et al.*, 2017).

Esta estrutura fornece bases para a promoção de conhecimentos, aptidões e atitudes e cinco áreas de aprendizagem social e emocional. Além de estabelecer ambientes de aprendizagem equitativos coordenando as práticas que apoiam o desenvolvimento social, emocional e acadêmico das crianças (CASEL, s.d.).

No centro do modelo estão contempladas as cinco áreas de competência: autoconsciência, autogestão, consciência social, competências de relacionamento e tomada de decisão responsável (CASEL, s.d.).

A autoconsciência é a capacidade de reconhecer com exatidão as próprias emoções, pensamentos e valores, bem como a forma como esses se relacionam e influenciam o comportamento nos diversos contextos. Nessa competência, estão incluídos a identificação das emoções, a autopercepção, o reconhecimento dos pontos fortes e limitações, a autoconfiança e a autoeficácia, entre outros (CASEL, s.d.).

A autogestão refere-se à capacidade de regular com sucesso as emoções, pensamentos e comportamentos nas diferentes situações. Nessa competência, inclui-se a capacidade de adiar a gratificação (controlo de impulsos), a gestão de stress, a autodisciplina, a automotivação, a definição de objetivos pessoais e coletivos, entre outras (CASEL, s.d.).

A consciência social refere-se à capacidade para compreender as perspetivas dos outros e sentir empatia por eles, nos diversos contextos. Isso inclui a capacidade de tomar a perspetiva dos outros, empatia, compaixão, compreender e expressar gratidão, identificar diversas normas sociais, incluindo as injustas, reconhecer exigências e oportunidades situacionais, entre outros (CASEL, s.d.).

As competências relacionais referem-se às capacidades para estabelecer e manter relações saudáveis e de apoio, com indivíduos e grupos diversos. Nessa área inclui-se a capacidade de comunicar eficazmente, saber escutar, cooperar com os outros, trabalhar em equipa, gerir conflitos de forma construtiva, procurar e oferecer apoio e ajuda quando necessário, entre outras (CASEL, s.d.).

Por fim, a tomada de decisão responsável é a capacidade de fazer escolhas construtivas sobre o comportamento pessoal e as interações sociais nas diversas situações. Inclui capacidade de considerar padrões éticos, preocupações de segurança e normas sociais, avaliar realisticamente as consequências de várias ações tendo em consideração o bem-estar próprio e dos outros. Nessa vertente, é necessário saber identificar problemas e analisar as situações.

Para tal, salientam a importância de trabalhar essas competências em quatro elementos representados pelo acrónimo SAFE: Sequenciado (as aprendizagens utilizam um conjunto coordenado de abordagens); Ativo (dando protagonismo às aprendizagens ativas das crianças para praticar e dominar essas competências); Focado (importância de implementar de forma intencional essas competências); e Explícito (definindo quais as competências, atitudes e conhecimentos específicos que vão ser abordados) (CASEL, s.d.).

Na sala de aula, estas aprendizagens podem ocorrer através de uma instrução explícita, na qual estas competências são ensinadas de forma prática e ajustada ao desenvolvimento, contexto e cultura; por meio de práticas pedagógicas, como a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem baseada em projetos; e/ou através da integração da aprendizagem destas competências no currículo académico (CASEL, s.d.). Para promover as aprendizagens socioemocionais para todas as crianças em sala de aula, é necessário que o educador/professor ensine e modele as competências socioemocionais, promovendo oportunidades para que as crianças pratiquem e aperfeiçoem essas competências, em diversos contextos (Durlak *et al.*, 2017).

Neste quadro de referência, destaca-se que o ensino das aprendizagens socioemocionais é mais eficaz em contextos seguros e acolhedores, onde as relações tanto entre as crianças, como entre crianças e educadoras/es de infância e professoras/es, são positivas e afetuosas. Esses ambientes facilitam a coaprendizagem e promovem o desenvolvimento tanto das crianças quanto dos adultos. O adulto é visto como um facilitador, devendo compreender e valorizar os pontos fortes e as necessidades únicas de cada criança (CASEL, s.d.).

Nas escolas, destaca-se a importância de envolver toda a comunidade escolar no planejamento, implementação, avaliação e melhoria contínua, criando um clima escolar onde todos – comunidade educativa - se sintam respeitados, apoiados e envolvidos. Exemplos dessa abordagem incluem interações com outras crianças e funcionários fora do contexto de sala, como no refeitório e no recreio. Essas competências podem ser promovidas intencionalmente através da escuta das opiniões das crianças, considerando a forma como os dados são recolhidos e analisados (CASEL, s.d.).

No eixo das famílias e prestadores de cuidados, destaca-se a importância das parcerias estabelecidas entre a escola e a família. A família é o primeiro contexto da criança e possui um conhecimento profundo sobre o seu desenvolvimento, experiências, cultura e necessidades de aprendizagem. Desta forma, reflete-se sobre a importância de trabalhar em colaboração com este contexto para tornar as intervenções mais eficazes, traçando objetivos comuns (Pinto & Raimundo, 2016). As escolas precisam de adotar processos de tomada de decisão inclusivos, garantindo que as famílias participem ativamente nessas aprendizagens. Para isso, é essencial promover uma comunicação contínua e bidirecional, ajudando as famílias e cuidadores a compreender o desenvolvimento da criança e permitindo que os profissionais de educação conheçam melhor as origens e culturas das famílias. Além disso, é fundamental proporcionar oportunidades de envolvimento das famílias na vida escolar (CASEL, s.d.).

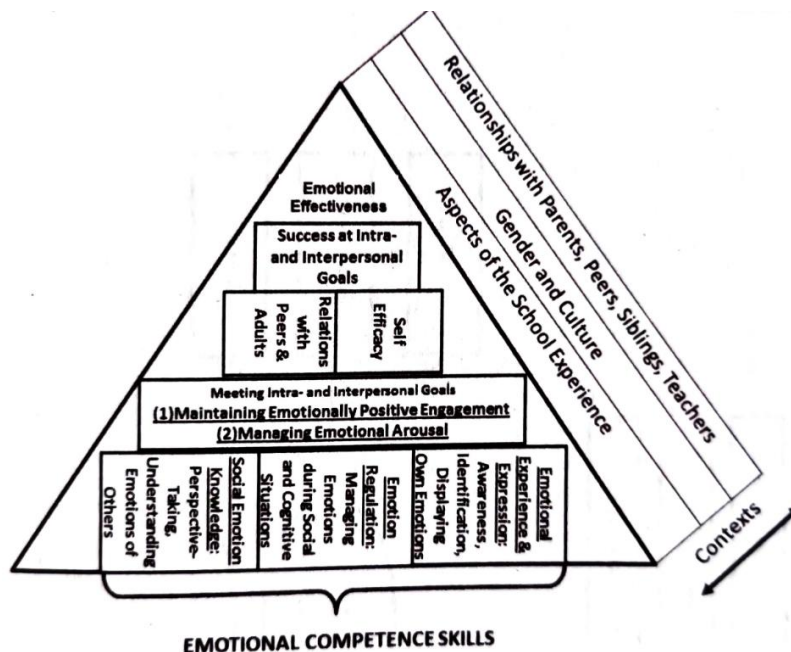
Por fim, o eixo da comunidade refere-se aos parceiros comunitários que possuem um conhecimento aprofundado sobre as necessidades e recursos locais, sendo que são vistos como parceiros de confiança pelas famílias e crianças. Estes parceiros disponibilizam apoios e serviços adicionais que complementam o trabalho da escola e da família. Os programas comunitários oferecem oportunidades para que as crianças apliquem na prática o que aprenderam, sendo essencial a adoção de uma linguagem comum e a coordenação de estratégias de comunicação. Dessa forma, garante-se a interligação eficaz entre todos os esforços e iniciativas voltadas para o desenvolvimento socioemocional (CASEL, s.d.).

1.1.4. Modelo de intervenção de Denham

O modelo de avaliação e intervenção proposto por Denham (2023), baseia-se no modelo de Mahoney *et al.*, (2021), focando a competência emocional de crianças dos 3 aos 6 anos, como se apresenta na Figura 10.

Figura 10

Modelo de intervenção em competências emocionais de Denham (2023)

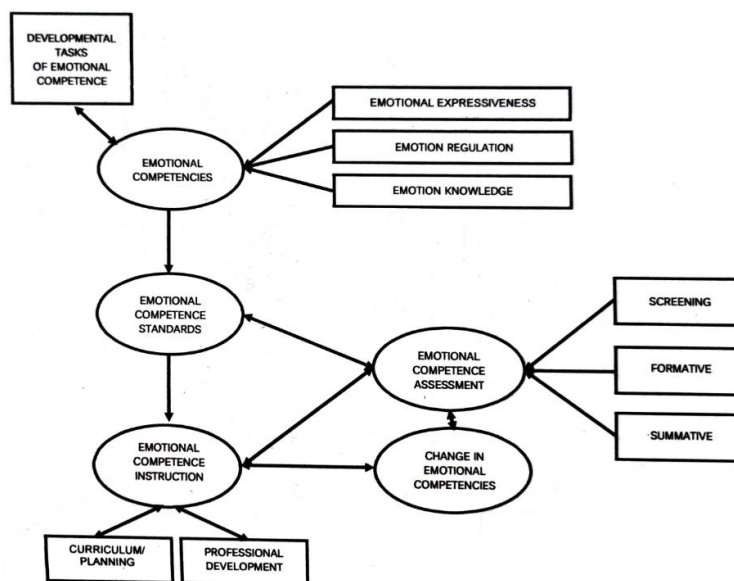


Na Figura 10, observa-se a organização dos níveis de apoio ao desenvolvimento emocional da criança, conforme descrito por Denham (2023). A base da pirâmide assenta na qualidade das relações positivas e seguras entre a criança e os adultos de referência. Em seguida, estabelece-se a criação de um ambiente emocionalmente favorável, que proporciona segurança e previsibilidade. Num nível superior, encontra-se a resposta sensível e ajustada às emoções expressas pela criança. No topo da pirâmide, posiciona-se o ensino explícito de competências emocionais. Este modelo sublinha que intervenções eficazes devem ser sustentadas por alicerces relacionais e contextuais sólidos, sendo essencial garantir estas condições antes da implementação de abordagens de ensino direto.

A Figura 11, ilustra como as tarefas de desenvolvimento adequadas à idade constituem a base sobre a qual se desenvolvem as competências emocionais. Para tal, devem ser criados padrões educacionais que orientem as competências de procurar, esperar e ensinar. Esses padrões educacionais servem também de base para as escolhas de ferramentas de avaliação, que guiarão a instrução e as práticas pedagógicas relacionadas com as competências emocionais.

Figura 11

Modelo de intervenção em competências emocionais de Denham (2023)



A compreensão do que as crianças e jovens devem saber e ser capazes de fazer torna-se um ponto de referência crucial para atividades de planeamento e ensino, criando ambientes de aprendizagem positivos e permitindo também a monitorização do progresso das crianças.

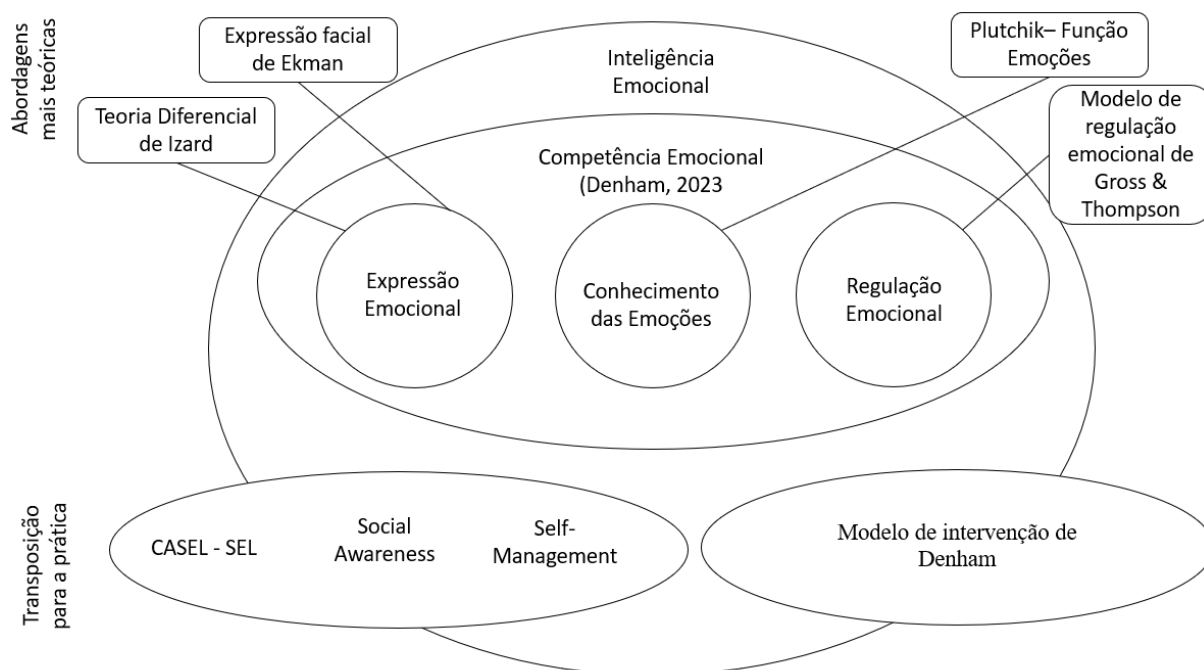
Em resumo, o modelo de avaliação e intervenção de competências emocionais de Denham (2023), baseado em Mahoney *et al.* (2021), organiza-se em formato piramidal, destacando quatro níveis de apoio: relações positivas com os adultos, ambiente emocionalmente favorável, resposta sensível às emoções da criança e ensino explícito de competências emocionais. Este modelo defende que intervenções eficazes devem assentar em bases relacionais e contextuais sólidas, sendo orientadas por padrões educacionais adequados ao desenvolvimento, que guiam a avaliação, o planeamento e a prática pedagógica.

1.1.5. Principais contributos das várias teorias apresentadas

Para finalizar o capítulo do quadro de referência teórico pretende-se analisar as principais conexões entre as teorias mencionadas anteriormente. Para tal, será apresentado um breve resumo dos principais tópicos de cada teoria, seguindo uma análise das relações estabelecidas entre elas (Figura 12).

Figura 12

Esquema de articulação das teorias apresentadas



A teoria da inteligência emocional de Mayer e Salovey (1999) apresenta um modelo de inteligência emocional que engloba a capacidade de perceber, compreender, regular e utilizar as emoções de forma eficaz.

A teoria das emoções de Plutchik (1958) sugere oito emoções básicas, organizadas em uma estrutura que ilustra as relações entre elas e as suas intensidades, fornecendo uma compreensão estrutural e taxonômica das emoções.

A teoria das emoções de Ekman (1992) foca-se nas expressões faciais universais das emoções, que são reconhecidas de forma universal em todas as culturas. O seu contributo é essencial para a compreensão da expressão emocional e da forma como as emoções são percebidas nos diferentes contextos.

A teoria diferencial da emoção de Izard (2002) enfatiza a distinção entre as emoções e os seus componentes fisiológicos, expressivos e comportamentais. Esta teoria resulta da convergência dos estudos de Ekman (1992) sobre as expressões faciais, e de Izard (2002) sobre o desenvolvimento das emoções, fornecendo uma visão mais abrangente dos processos emocionais.

A teoria da competência emocional de Denham (2023) foca-se no desenvolvimento das competências emocionais na infância, apresentando um quadro conceptual que abrange diferentes fases do desenvolvimento. A autora adota uma perspectiva integrativa, combinando abordagens desenvolvimentais, sociais, cognitivas e comportamentais. Na perspectiva

desenvolvimental, reconhece que as competências emocionais evoluem ao longo do tempo e destaca a importância das primeiras experiências na sua formação, identificando competências específicas, como a expressão emocional, o conhecimento das emoções e a regulação emocional. Na perspectiva social, sublinha o impacto do contexto social, enfatizando o papel das interações e dos relacionamentos na aquisição e aperfeiçoamento das competências emocionais. Além disso, destaca aspetos cognitivos e comportamentais, ao reconhecer os processos cognitivos envolvidos na compreensão e regulação das emoções, assim como os comportamentos associados à expressão emocional e interação social.

A teoria de Denham (2023) destaca que a expressão emocional é essencial para a comunicação eficaz e para o estabelecimento de relações interpessoais positivas. O conhecimento das emoções, segundo a autora, permite a identificação, compreensão e nomeação das emoções em si e nos outros, favorecendo a empatia e a autorreflexão. Por fim, a regulação emocional é entendida como a capacidade de gerir as emoções de forma adaptativa, sendo fundamental para o bem-estar psicológico e para o ajustamento social ao longo do desenvolvimento,

O modelo de regulação emocional de Gross e Thompson (2007) enfatiza os processos cognitivos envolvidos na regulação das emoções, nomeadamente a reavaliação e supressão emocional.

O quadro conceptual das aprendizagens socioemocionais do CASEL descreve um conjunto de competências essenciais para promover a aprendizagem socioemocional nas escolas, fornecendo diretrizes para a sua implementação eficaz nos contextos educativos.

O modelo de intervenção de Denham (2023) destaca a importância de promover as competências emocionais desde a infância, através de uma abordagem integrada que envolve a expressão, conhecimento e regulação das emoções, com o apoio de adultos significativos no contexto educativo.

Em relação à análise das conexões existentes entre estas teorias:

A teoria das emoções de Plutchik (1958), Ekman (1992) e Denham (2023) oferecem diferentes perspetivas sobre a natureza e expressão das emoções. As teorias de Plutchik (1958), Ekman (1992) e Izard (2002) defendem a existência de emoções básicas ou universais, enquanto a teoria da competência emocional de Denham (2023) reconhece a relevância dessas emoções básicas no desenvolvimento emocional inicial. Existe, contudo, uma perspetiva evolutiva comum entre as teorias de Plutchik (1958), Ekman (1992) e Denham (2023), que sugerem que as emoções desempenham funções adaptativas e evoluíram ao longo do tempo. Estas

abordagens enfatizam a universalidade de certas emoções e da sua expressão em diferentes culturas, apontando para uma herança evolutiva comum.

De uma forma geral, essas teorias contribuem para a nossa compreensão das emoções, do desenvolvimento emocional e dos fatores que influenciam as competências dos indivíduos para reconhecer, compreender, regular e utilizar as emoções de forma eficaz em diferentes contextos. Fornecem assim informações importantes tanto na investigação, quanto na educação e intervenção, tendo em vista a promoção do bem-estar emocional e da competência socioemocional.

No reconhecimento das emoções, o trabalho de Ekman (1992) sobre as expressões faciais da emoção influenciou o estudo desta área, ao identificar movimentos musculares faciais específicos associados a diferentes emoções, alinhando-se com a teoria de Plutchik (1958), a teoria de Denham (2023) e a teoria da inteligência emocional de Mayer e Salovey (1999), reconhecendo as diferenças individuais nas experiências e competências emocionais. Contudo, todas estas teorias reconhecem a existência de experiências e expressões emocionais comuns em diferentes culturas e indivíduos.

Do ponto de vista do desenvolvimento, a teoria de Denham (2023) complementa as teorias de Plutchik (1958) e Ekman (1992), concentrando-se na trajetória de desenvolvimento das competências emocionais nas crianças. Embora Plutchik (1958) e Ekman (1992) forneçam estruturas para a compreensão da expressão emocional, a teoria de Denham (2023) explora como essas competências emergem e se desenvolvem ao longo do tempo, particularmente no contexto das interações sociais. As abordagens de Denham (2023) e do CASEL (s.d) enfatizam o papel do desenvolvimento das emoções, reconhecendo que as competências emocionais são adquiridas e moldadas ao longo do tempo por meio das interações com cuidadores, pares e o meio ambiente.

A teoria de Denham (2023) destaca ainda três dimensões fundamentais: a expressão emocional, que facilita a comunicação e o estabelecimento de relações interpessoais positivos; o conhecimento emocional, que permite a identificação, compreensão e nomeação das emoções em si e nos outros; e a regulação emocional, entendida como a gestão eficaz das emoções, essencialmente para o bem-estar psicológico e ajustamento social.

Na regulação emocional, as teorias de Plutchik (1958), Ekman (1992) e Denham (2023) abordam o conceito de regulação emocional, embora a partir de diferentes perspectivas. A teoria de Plutchik (1958) sugere que as emoções podem ser reguladas pela ativação de emoções opostas dentro do seu modelo. A teoria de Ekman (1992) reconhece as diferenças culturais nas estratégias de regulação emocional e o impacto destas na expressão emocional. A

teoria de Denham (2023) enfatiza o desenvolvimento de competências de regulação emocional nas crianças e o seu papel no funcionamento adaptativo.

Neste sentido, destaca-se também a relevância do modelo processual de regulação emocional de Gross e Thompson (2007), que complementa a perspectiva de Denham (2023) ao apresentar estratégias antecedentes (como a reavaliação cognitiva) e consequentes (como a supressão da expressão), oferecendo um quadro teórico que pode ser aplicado ao desenvolvimento progressivo das competências emocionais descritas por Denham (2023). Ambos os modelos reconhecem que a regulação emocional eficaz promove a adaptação ao meio e o bem-estar psicológico.

O modelo de regulação de Gross e Thompson (2007), a teoria da inteligência emocional de Mayer e Salovey (1999) e a teoria das competências emocionais de Denham (2023) destacam, assim, a importância de regular e gerir as emoções de forma eficaz. Seja através da reavaliação cognitiva, da compreensão das emoções ou de programas de aprendizagem socioemocional, todas estas teorias enfatizam o papel da regulação emocional na promoção do bem-estar psicológico e do funcionamento adaptativo.

A teoria das competências emocionais de Denham (2023) e a abordagem do CASEL (s.d.) reconhecem a importância das emoções na formação das relações e interações sociais, destacando como a competência emocional, as competências sociais e o apego seguro contribuem para relacionamentos interpessoais saudáveis e para o funcionamento social geral.

O modelo de intervenção de Denham (2023) está relacionado com várias teorias e modelos sobre as emoções e a regulação emocional. A teoria das emoções de Plutchik (1958), de Ekman (1992) e Izard (2002) oferece uma base para o reconhecimento e compreensão das emoções básicas, algo que Denham (2023) destaca nas suas intervenções, promovendo o reconhecimento das emoções em crianças. Ekman (1992), por exemplo, identifica emoções universais, e Izard (2002) foca-se no desenvolvimento emocional ao longo da infância, abordando como as emoções são expressas e experimentadas. O modelo de regulação emocional de Gross e Thompson (2007) também se relaciona com o Modelo de Denham (2023), especialmente no que se refere à capacidade das crianças de regular as suas emoções em interações sociais. Ambos os modelos sublinham a importância de aprender a gerir as emoções de forma eficaz, algo que Denham (2023) promove através do apoio social e educativo. Finalmente, o modelo CASEL, que foca o desenvolvimento de competências socioemocionais, alinha-se com a abordagem de Denham (2023) ao integrar essas competências no contexto educativo, ajudando as crianças a reconhecer, compreender e regular as suas emoções, favorecendo o seu bem-estar social e académico. Dessa forma, o modelo de Denham (2023)

combina elementos dessas diversas abordagens, enfatizando a importância de um ambiente social e educativo para o desenvolvimento saudável das competências emocionais nas crianças.

Todas essas teorias reconhecem o significado das emoções e dos estados emocionais na experiência e no comportamento humano, sublinhando que as emoções desempenham um papel fundamental na forma de como os indivíduos percebem, interagem e respondem ao seu ambiente. Principalmente a abordagem de Denham (2023), a teoria da inteligência emocional de Mayer e Salovey (1999) e o CASEL (s.d.), têm aplicações práticas na educação, servindo como estruturas para compreender e promover o desenvolvimento emocional, a aprendizagem socioemocional e a saúde mental em diversos contextos, incluindo escolas e programas comunitários.

1.2. EDUCADORAS/ES DE INFÂNCIA COMO MEDIADORAS/ES DAS COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS

As/os educadoras/es de infância representam um modelo para as crianças através das suas ações e comportamentos. O seu papel é fundamental para uma educação emocional consciente, através da promoção de um ambiente seguro onde as emoções são abordadas intencionalmente (Santos, 2019). Os cuidados de qualidade contribuem para a promoção de competências socioemocionais na criança, com impacto no seu desenvolvimento e bem-estar, tendo as/os educadoras/es de infância um papel essencial na promoção desses cuidados e competências através das suas práticas quotidianas (Papadopoulou *et al.*, 2014). Contudo, existem poucas investigações sobre a forma como as/os educadoras/es de infância percebem e promovem o desenvolvimento socioemocional durante a sua prática e quais os fatores que estão associados a essa prática (Papadopoulou *et al.*, 2014).

Neste capítulo procuraremos aprofundar o papel das/os educadoras/es de infância, abordando alguns fatores que podem condicionar a forma como trabalham intencionalmente as competências emocionais. Para tal, partiremos de uma compreensão mais contextual sobre a educação pré-escolar. Em seguida, focaremos como a relação estabelecida entre as/os educadoras/es de infância e a criança pode ser fundamental para o desenvolvimento das competências emocionais. Seguidamente, será analisado como a ação das/os educadoras/es de infância é condicionada pelas suas próprias competências emocionais e pelas suas crenças de autoeficácia na promoção das competências emocionais das crianças. Além disso, iremos focar as formas como as/os educadoras/es de infância pode apoiar a promoção da competência

emocional. Por fim, iremos abordar a intencionalidade pedagógica das/os educadoras/es de infância na promoção de aprendizagens socioemocionais.

1.2.1. As/os educadoras/es de infância e a educação pré-escolar

A escola constitui, após a família, o segundo contexto de socialização emocional mais relevante na vida da criança (Céspedes, 2014). Trata-se de um ambiente onde se promovem atividades educativas, se estruturam comportamentos e se desenvolvem interações fundamentais para o desenvolvimento global e para a aprendizagem (Costa & Cravo, 2016). O jardim de infância, enquanto primeira etapa da educação básica, configura-se como um contexto educativo privilegiado, no qual as crianças convivem e constroem experiências significativas que favorecem o desenvolvimento das suas competências emocionais e relacionais (Papalia *et al.*, 2001).

A educação pré-escolar, dirigida a crianças entre três e os seis anos de idade, representa um período crítico para o desenvolvimento das competências socioemocionais, sendo nesta fase que se estruturam os alicerces da aprendizagem emocional (Durlak *et al.*, 2017; Kramer *et al.*, 2010). Este contexto educativo possui características distintas que o tornam propício à promoção destas competências: 1) as crianças passam longos períodos diários no jardim de infância; 2) encontram-se, nesta fase, particularmente recetivas a aprendizagens emocionais e sociais; e 3) permite-se uma atuação preventiva por parte das/dos educadoras/es de infância (Vale, 2009).

Neste sentido, Jones *et al.* (2014) salientam o papel dos contextos de educação pré-escolar no desenvolvimento cognitivo e socioemocional, destacando três aspetos essenciais: 1) constituírem espaços emocionalmente seguros, 2) envolverem e desafiar as crianças através de atividades diversificadas, em pequeno e grande grupo, ajustadas às suas características de desenvolvimento e; 3) proporcionarem oportunidades para a expressão, validação e compreensão dos pensamentos e das emoções das crianças.

Em Portugal, estudos coordenados por Joaquim Bairrão evidenciaram a importância da qualidade dos contextos educativos pré-escolares para o desenvolvimento infantil. Os dados revelaram que, apesar de a maioria das instituições assegurar apenas condições mínimas de funcionamento, a qualidade das interações – variável de processo essencial – é determinante para o impacto positivo no desenvolvimento socioemocional das crianças. Verificou-se ainda que, em grupos socioeducativos mais vulneráveis, a frequência em contextos educativos de maior qualidade pode exercer um efeito compensatório ao nível do desenvolvimento (Leal, *et al.*, 2009).

Diversos estudos têm salientado a relevância das interações entre profissionais de educação e crianças nos contextos educativos. Por exemplo, Cadima *et al.* (2012) destacam a importância das interações nos primeiros anos de escolaridade (estudo focado no 1º ano do ensino básico), apresentando um instrumento de avaliação e intervenção pedagógica neste domínio. Em contextos de creche, a investigação de Cadima *et al.*, (2023) demonstraram que a qualidade das interações educadoras/es de infância-bebé varia ao longo do dia, sendo influenciada pelo tipo de atividade desenvolvida e pelo grau de envolvimento do adulto. Estes resultados reforçam a necessidade de reconhecer tanto as rotinas de cuidado e os momentos de brincadeira como contextos pedagógicos fundamentais, promovendo uma abordagem integrada de educação e cuidado na infância (Cadima *et al.*, 2023).

A gestão das emoções, segundo Denham (2023), é um dos principais desafios enfrentados pelas crianças no início da frequência do jardim de infância, sendo esta competência essencial para uma adaptação positiva ao grupo e à dinâmica escolar. Estudos anteriores da mesma autora (Denham, 1998) demonstram que as crianças com maior capacidade de identificar e compreender as suas emoções tendem a estabelecer interações mais positivas com os pares, revelando também maiores competências de comunicação e negociação.

As orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE, Lopes da Silva *et al.*, 2016), publicadas pelo Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), reforçam o papel crucial do jardim de infância nos primeiros anos de vida, apontando-o como um espaço fundamental para o desenvolvimento de competências, atitudes e valores. Este documento de referência para a prática pedagógica das/os educadoras/es de infância enfatiza, na área da Formação Pessoal e Social, a importância de ambientes educativos securizantes, relacionais e participativos, que valorizem a voz da criança e promovam a sua participação ativa e democrática no grupo.

Deste modo, o ambiente educativo assume um papel determinante na construção das competências socioemocionais, na medida em que proporciona oportunidades frequentes para interações significativas com adultos e com pares (Garner *et al.*, 2014). As/os educadoras/res de infância, enquanto figuras centrais nestas interações, desempenham um papel estruturante no desenvolvimento emocional e social da criança. Este papel, porém, não está isento de desafios, dado que implica a gestão de grupos heterogéneos e a resposta às necessidades individuais de cada criança (Costa & Cravo, 2016). Para além das competências pedagógicas, é fundamental que estes profissionais reconheçam a sua influência no modo como as crianças aprendem a expressar, compreender e regular as emoções (Webster-Stratton, 2017). Estudos realizados em Portugal sublinham a necessidade de formação contínua e apoio técnico aos

profissionais de educação de infância, particularmente no que se refere à operacionalização das orientações curriculares e à promoção de práticas pedagógicas com impacto significativo no desenvolvimento socioemocional (Bairrão *et al.*, 2006).

1.2.2. Relação entre educadoras/es de infância e criança

As/os educadoras/es de infância podem tornar-se figuras de vinculação significativas para as crianças, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento socioemocional. Esta relação, quando calorosa e segura, irá permitir à criança ver o adulto como um recurso, tanto na organização das suas experiências (oportunidades de aprendizagem em sala), como nas relações sociais, onde se inclui a relação com os pares (Howes, 2000). Assim, a relação entre as/os educadoras/es de infância e a criança é central para o seu desenvolvimento socioemocional (Webster-Stratton, 2017). Tal como Hartup (1989) destaca, esta relação positiva que providencia conforto, proteção e segurança, é o alicerce das competências socioemocionais, podendo influenciar padrões de comportamento da criança em relação aos pares e com as/os educadoras/es de infância.

As/os educadoras/es de infância podem influenciar significativamente os esforços das crianças para gerir as suas emoções (e.g., quando se separam dos pais/ansiedade de separação), A forma como as/os educadoras/es de infância lidam com esses episódios emocionais contribui para o desenvolvimento socioemocional das crianças (Curby *et al.*, 2014; Denham, Bassett, & Zinsser, 2012)

As interações entre a criança e os seus cuidadores promovem a aprendizagem emocional, seja através de práticas descritivas (e.g., quando a/o educadoras/es de infância descrevem o que fazer quando sentem a emoção raiva), seja através de práticas demonstrativas (e.g., quando as/os educadoras/es de infância abraçam uma criança que está a sentir a emoção tristeza) (Denham *et al.*, 2012).

Este papel das interações entre a criança e os seus cuidadores fica bem explícito numa meta-análise sobre as associações longitudinais entre a relação professor-aluno e o envolvimento escolar das crianças, desde a educação pré-escolar até ao secundário (Roorda *et al.*, 2011). Nesta, concluiu-se sobre associações de magnitude média entre essas variáveis, para além de uma pequena associação entre as relações professor-aluno e o desempenho académico (Roorda *et al.*, 2011).

Curby *et al.* (2014), através de observações em sala, encontraram associações que indicam que o comportamento de apoio emocional e organizacional dos professores está relacionado com o comportamento da criança em sala.

Estudos como o de Rosenthal e Gatt (2010), destacam a forma como o comportamento das/os educadoras/es de infância, durante eventos emocionais no grupo, afeta as emoções e comportamentos da criança (e.g., quando uma criança chora, se as/os educadoras/es de infância ignora o seu pedido de ajuda, as outras crianças do grupo podem também pensar que se espera que elas ignorem os sinais de angústia dos outros). Este tipo de aprendizagens irá ter impacto na capacidade das crianças regularem as suas emoções, o que irá influenciar o seu comportamento, mais ou menos proativo e empático (Rosenthal & Gatt, 2010). Adicionalmente estudos como o de Denham, Bassett e Zinsser (2012), realçam como um relacionamento saudável e seguro entre educadoras/es de infância e criança pode ter como consequência níveis mais elevados de comportamento pró-social, aumento das brincadeiras complexas e competência escolar.

Para criar um ambiente em que a criança se sinta segura para estabelecer uma relação, Hyson (2004) refere a importância da previsibilidade, pois a mesma permite que a criança se sinta segura, sabendo como é que as pessoas se irão comportar e o que se espera dela. Refere ainda a importância de a criança sentir o contexto como um ambiente caloroso onde o que pensa e sente é escutado. Por último, refere a necessidade desse ambiente ser responsivo, demonstrando que a criança é importante e que as suas ações têm consequências no mundo que a rodeia.

É fundamental que as/os educadoras/es de infância sejam disponíveis e responsivas/os, e que este comportamento seja consistente, de forma a permitir à criança compreender que a experiência emocional não precisa ser opressiva, e que é necessário aprender a gerir as suas emoções (Vale, 2009).

Tendo em consideração a importância desta relação, Zinsser *et al.*, (2015) destacam que as/os educadoras/es de infância devem ser um modelo para a criança, mostrando-se conscientes de que, para a criança, a ação prevalecerá sobre o conteúdo verbal. Assim, as/os educadoras/es de infância deverão educar pelo exemplo, promovendo a criação de modelos emocionais que servirão como guias para o comportamento da criança. Além da imitação e da previsibilidade, as/os educadoras/es de infância também ensinam por meio da modelagem de comportamentos. Ao demonstrar interesse pelas experiências emocionais da criança e respeitá-las, as/os educadoras/es de infância impactam positivamente no desenvolvimento das competências emocionais da criança.

De acordo com a teoria ecológica do desenvolvimento humano, proposta por Bronfenbrenner (1979), o apoio emocional constitui um elemento fundamental no processo de desenvolvimento da criança, devendo, contudo, ser entendido como integrante de um sistema

mais vasto de influências interdependentes que atuam em múltiplos contextos e níveis do ambiente onde a criança se encontra inserida. Por sua vez, Rosenthal e Gatt (2010) salientam a importância de as/os educadoras/es de infância refletirem criticamente sobre a sua sensibilidade emocional e sobre as práticas pedagógicas que implementam na promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças, enfatizando, igualmente, o papel determinante das atitudes e crenças culturais neste processo.

1.2.3. Competências emocionais das/os educadoras/es de infância

As/os educadoras/es de infância desempenha um papel fundamental na socialização emocional das crianças, sendo uma figura essencial para o desenvolvimento socioemocional (Morris, 2011). Além disso, as suas próprias competências emocionais influenciam significativamente a dinâmica de aprendizagem e o bem-estar emocional no contexto educativo.

As práticas emocionais das/os educadora/es de infância são moldadas tanto por características pessoais, como anos de experiência docente, nível de escolaridade e autoeficácia emocional, quanto por fatores profissionais relacionados com a socialização emocional. A autoeficácia emocional, por exemplo, está positivamente associada à capacidade das/os educadoras/es de infância de reconhecer, aceitar e gerir as emoções das crianças (Ciucci *et al.*, 2018). Além disso, educadoras/es de infância com maior autoeficácia emocional tendem a perceber-se como mais eficazes na socialização as emoções, utilizando práticas que promovem o desenvolvimento emocional das crianças (Morris, 2011).

Sutton (2004) observou que a regulação emocional é um fator crucial para a eficácia docente. Se as/os educadoras/es de infância conseguem regular eficazmente as suas emoções, sente-se mais capacitadas/os na sua profissão e apresenta uma visão mais positiva sobre o seu papel profissional. No entanto, é comum que as/os educadoras/es de infância escondam as suas emoções autênticas, manifestando principalmente emoções socialmente desejáveis, como alegria e calma, ao mesmo tempo que reprimem emoções como raiva e frustração. Esse comportamento pode ser uma estratégia para manter a imagem profissional e criar um ambiente emocionalmente seguro para as crianças/jovens.

Zinsler *et al.* (2015) realizaram um estudo comparativo entre dois grupos de professores, visando explorar a relação entre a autoperceção das competências emocionais dos docentes e a sua implementação de práticas de apoio emocional em sala de aula. Um dos grupos era composto por professores que se autoavaliaram com elevadas competências emocionais, enquanto o segundo grupo incluía aqueles que se perceberam como possuindo competências emocionais reduzidas. A comparação focou-se na frequência e qualidade das práticas de apoio

emocional adotadas, como a expressão de empatia, validação de emoções, promoção de um clima emocional seguro e incentivo à autorregulação emocional. Os resultados evidenciaram que os professores com maiores competências emocionais reportavam utilizar práticas de apoio emocional de forma significativamente mais frequente do que os professores com menores competências emocionais. Esses resultados sugerem que a percepção que os docentes têm das suas competências emocionais influencia, de forma significativa, a qualidade do apoio emocional que prestam às crianças. O estudo também reforça a importância da formação contínua em competências emocionais no desenvolvimento profissional dos professores, já que essas competências impactam diretamente no clima emocional da sala de aula e no desenvolvimento socioemocional das crianças.

No estudo de Ornaghi *et al.* (2020), a conversa com as crianças sobre emoções e o apoio à estruturação da sua experiência emocional exigem que o adulto esteja emocionalmente sintonizado, reconheça e consiga articular os seus próprios estados emocionais. Presume-se, assim, que as/os educadoras/es de infância tenham a capacidade de identificar as suas emoções e um vocabulário necessário para expressá-las verbalmente. Ornaghi *et al.* (2020) avaliaram as competências emocionais dos docentes por meio de instrumentos de autorrelato, encontrando uma associação entre os resultados obtidos e o tempo de serviço docente. Verificaram que os professores com maior experiência profissional apresentavam pontuações mais baixas em indicadores de treino emocional (e.g., como a frequência com que ensinavam vocabulário emocional ou apoiavam a identificação das emoções nas crianças) e pontuações mais elevadas em atitudes negativas perante manifestações emocionais infantis, também avaliadas com base em autorrelato.

No estudo de Swartz e McElwain (2012) investigou-se a relação entre a regulação das emoções (seja por reavaliação como supressão) e a cognição (como a aceitação de crenças sobre as emoções das crianças e a tomada de perspectiva) das/os educadoras/es de infância, durante a sua formação inicial, e as suas respostas às emoções das crianças. Os resultados demonstraram que as/os educadoras/es de infância que relataram envolver-se em mais estratégias de reavaliação (reinterpretando uma situação de forma a mudar o seu impacto emocional), ao regularem as suas próprias emoções, eram também mais propensos a exibir respostas de apoio às emoções negativas das crianças e menos propensos a exibir respostas não favoráveis às emoções positivas. Este resultado é consistente com os estudos de Gross (2001), que destaca o papel da reavaliação na promoção do bem-estar, funcionamento social positivo e padrões emocionais mais saudáveis. Esses dados sugerem que educadoras/es de infância com maior

propensão à reavaliação, por possuírem maiores recursos emocionais, conseguem gerir melhor as suas próprias emoções quando as crianças estão frustradas, tristes ou angustiadas.

Quanto às competências emocionais dos professores, existem vários métodos que podem promovê-la (Jennings & Greenberg, 2009). Em primeiro lugar, o treino de *mindfulness* poderia ajudar os professores a manter uma postura positiva, a estarem dispostos a expressar as suas emoções com precisão e a modelar as suas emoções negativas de forma compreensível. A atenção e a consciência plena podem ser úteis para responder com sucesso ao *stress* envolvido no processo educativo (Jennings, 2015; Shewark *et al.*, 2018).

Em segundo lugar, na *supervisão reflexiva*, os professores refletem sobre a sua prática pedagógica em sala de aula, compartilham desafios e debatem soluções com os seus supervisores. Em suma, essa abordagem promove as competências emocionais e a autoeficácia (Mortari, 2012; Mortari & Ubbiali, 2021; Ornaghi *et al.*, 2020). Essas práticas podem ser muito úteis para ajudar os professores da primeira infância a tomar consciência e compreender as suas próprias emoções, bem como a adquirir um vocabulário emocional mais amplo (Denham, 2023; Gilkerson *et al.*, 2017; Jennings, 2015). Esses resultados podem facilitar a discussão de emoções com as crianças, entre outras técnicas de socialização das emoções.

Por fim, como já foi observado, a *redução do stress* é fundamental para o bem-estar dos professores e para que possam reagir de forma eficaz às emoções das crianças (Jeon *et al.*, 2018). As recomendações práticas para reduzir o *stress* podem incluir medidas concretas, como formação em relaxamento físico e reavaliação cognitiva.

As/os educadoras/es de infância são agentes fundamentais na socialização emocional das crianças, influenciando o seu desenvolvimento por meio das suas próprias competências emocionais. Estudos indicam que fatores como a autoeficácia emocional, as crenças sobre as emoções das crianças e as estratégias de regulação emocional utilizadas pelas/os educadoras/es de infância influenciam diretamente a qualidade das práticas emocionais em sala. Educadoras/es de infância com maiores competências emocionais tendem a apoiar de forma mais eficaz as emoções das crianças, enquanto docentes com mais anos de experiência podem apresentar atitudes menos favoráveis face às expressões emocionais infantis. Estratégias como o treino em *mindfulness*, a supervisão reflexiva e a redução do *stress* revelam-se promissoras na promoção das competências emocionais destes profissionais, facilitando a criação de ambientes educativos emocionalmente seguros e responsivos.

1.2.4. Crenças das/os educadoras/es de infância sobre as competências emocionais

Existe alguma variabilidade na terminologia utilizada nos trabalhos desenvolvidos nesta área, especialmente no que se refere a concepções (Waajid *et al.*, 2013), percepções (Moreira *et al.*, 2013), perspectivas (Esen-Aygun & Sahin-Taskin, 2017) e crenças (Brackett, Reyes, *et al.*, 2012; Hollingsworth & Winter, 2013; Papadopoulou *et al.*, 2014).

Ao longo deste trabalho optaremos pela expressão crenças, integrando os contributos dos trabalhos que utilizam outros termos. A definição de crenças também não é unânime na investigação, contudo identificamo-nos com a definição de Eisenhart *et al.*, (1988), que define como “*relações entre tarefas, ações, eventos ou outras pessoas e a atitude de uma pessoa em relação a elas*” (p.55). Referir-nos-emos às crenças das/os educadoras/es de infância como filtros contextuais, através dos quais selecionam as suas experiências em sala, interpretam e adaptam as suas práticas subsequentes (Eisenhart *et al.*, 1988).

As crenças de autoeficácia, segundo Bandura (2012), definem-se como o sentimento de controlo que o sujeito tem sobre o seu funcionamento e sobre as situações que afetam as suas vidas. Estas crenças influenciam o que as pessoas sentem, pensam, como se motivam e comportam. Bandura (2006) refere quatro fatores com potencial para influenciar as crenças: 1) experiências reais de êxito em atividades anteriores da mesma natureza; 2) experiências vicárias; 3) comunicação verbal e; 4) estados fisiológicos.

O primeiro fator, *o sucesso em experiências reais*, faculta à pessoa informação convincente de que ela tem capacidades e competências para enfrentar desafios similares. Essas crenças de autoeficácia, quando consolidadas, não sofrem alterações, mesmo que o sujeito experiencie fracassos ocasionais. O segundo fator, *experiências vicárias*, refere-se a situações em que o indivíduo se sente capaz de realizar determinado comportamento por ter observado outros a fazer o mesmo, em situações similares, e nas quais obtiveram êxito. A *comunicação verbal* está relacionada com o facto de outras pessoas poderem persuadir o sujeito, dando-lhe/fazendo com que ele sinta confiança de que vai ter sucesso na tarefa. Por fim, os *estados fisiológicos* podem influenciar as crenças do sujeito que, ao sentir-se ansioso perante uma tarefa, por exemplo, poderá ver as suas componentes fisiológicas a reforçar a percepção de que tem pouca capacidade para a tarefa, podendo, conseqüentemente, diminuir o seu envolvimento com a atividade, por não acreditar ter capacidade para a cumprir. Bandura (2012), chama igualmente a atenção para o facto das *experiências vicárias* e da *comunicação verbal* só terem efeito positivo quando, na prática, com as tentativas, o sujeito seja bem-sucedido nos seus esforços. Nenhum desses quatro aspetos tem influência direta na formação de crenças de

autoeficácia, mas influenciam o processamento cognitivo de interpretação e avaliação, tanto das capacidades, como da tarefa (Bzuneck & Guimarães, 2003).

Deverá ser tido em consideração que os valores culturais influenciam as crenças sobre as emoções e as práticas de socialização das emoções. O estudo de Hyson (2004) descreve a forma como as interpretações e as práticas de sala são determinadas culturalmente. Seguindo esta linha de pensamento, também Rosenthal e Gatt (2010) referem que a prática educativa dos e as suas interações diárias com as crianças, são altamente influenciadas pelos seus valores e crenças culturais.

Pajares (1992), refere que as crenças individuais dos professores são um bom indicador das suas práticas em sala de aula. Essas crenças são vistas como princípios orientadores para refletir sobre as experiências que ocorrem. Existe mais facilidade para acreditar em algo quando se recebem informações que confirmam as suas próprias crenças. Devido à importância das crenças, Fives e Buehl (2016), recomendam a criação de momentos que sejam oportunidades para os professores refletirem sobre as suas crenças e que permitam avaliar como as suas crenças facilitam ou dificultam a sua prática educativa, podendo esta reflexão desencadear mudanças significativas. Além disso, destacam que mudar crenças dos professores requer tempo e atenção a todo o sistema de crenças, sendo que os mesmos necessitam de apoio para identificar as interligações entre as suas crenças e práticas.

A investigação das crenças das/os educadoras/es de infância relativamente às competências emocionais das crianças apresenta ainda muitas lacunas e carências (Brackett, Reyes, *et al.*, 2012; Hollingsworth & Winter, 2013; Papadopoulou *et al.*, 2014). Errington (2004) realça como as investigações desenvolvidas no âmbito das crenças das/os educadoras/es de infância são uma mais valia para aprofundar conhecimentos sobre os processos educativos emergentes.

Brackett *et al.* (2012) desenvolveram um estudo com o intuito de compreender de que forma as crenças dos professores sobre as emoções poderiam condicionar o clima emocional em contexto de sala de aula. Os resultados evidenciaram uma associação significativa entre essas crenças e as práticas pedagógicas de apoio emocional adotadas pelos docentes. A investigação envolveu a comparação de dois grupos de professores (um com um perfil elevado de suporte emocional e outro com um perfil de suporte emocional moderado). A constituição dos grupos teve por base as avaliações realizadas pelos alunos, que classificaram o grau de suporte emocional percebido nas respetivas salas de aula, sendo a divisão efetuada com base nas pontuações médias atribuídas, refletindo a frequência e qualidade do apoio emocional prestado pelos professores. Com esta metodologia, foram identificadas diferenças relevantes

em três dimensões fundamentais: 1) as crenças sobre as emoções e o valor atribuído à aprendizagem socioemocional; 2) a frequência e profundidade da discussão e implementação de práticas de socialização emocional e de estratégias de promoção da aprendizagem socioemocional; e 3) a percepção do papel do professor enquanto agente socializador das emoções dos alunos. Adicionalmente, os resultados indicaram que os docentes que atribuíam maior importância à aprendizagem socioemocional revelavam uma maior predisposição para promover ambientes emocionalmente seguros e responsivos. Estes resultados reforçam a pertinência de formação contínua em competências emocionais ao longo do percurso profissional docente, destacando o seu impacto não apenas no bem-estar dos professores, mas também no desenvolvimento socioemocional das crianças.

Os professores do grupo que apresentava o perfil de alto suporte emocional consideravam a aprendizagem socioemocional como bastante importante e integrada nas suas atividades diárias e interações com as crianças; por sua vez as/os educadoras/es de infância do grupo com o perfil de suporte moderado concentravam-se em competências específicas quando discutiam emoções nas salas (e.g., lidar com emoções). Em ambos os grupos as emoções eram valorizadas, mas por motivos diferentes. Enquanto o primeiro grupo incorporava, de forma consistente, as aprendizagens socioemocionais nas atividades e rotinas da sala, o segundo grupo valorizava as competências emocionais pela associação com o comportamento em sala e com benefícios sociais posteriores, assemelhando a sua intervenção a uma lista de verificação ou plano de aula de competências que as crianças deviam adquirir. Embora ambos os grupos reconhecessem a importância de trabalhar essas competências, a segunda abordagem aproximava-se do ensino tradicional, compartimentado em disciplinas. Esta visão parece ter implicações na abordagem às aprendizagens socioemocionais em sala, pois os profissionais do primeiro grupo discutiam a incorporação dessas aprendizagens por meio de modelagem, treino e estruturação de experiências emocionais, para a aquisição de conhecimento e regulação das crianças, enquanto que os do segundo grupo dependia dos currículos de aprendizagens socioemocionais específicas, em momentos da rotina diária. O primeiro grupo também utilizava currículos específicos, contudo consideravam-nos secundários em relação às interações com as crianças (Brackett *et al.*, 2012).

No que se refere às crenças das/os educadoras/es de infância relativamente à importância atribuída a comportamentos e competências socioemocionais, Hollingsworth e Winter (2013) demonstraram que esses profissionais consideravam mais importante aprender essas competências em idade pré-escolar, do que outras competências, como literacia ou numeracia, pois consideravam fundamental que as crianças aprendessem a estabelecer relações

de amizade. Os resultados do estudo de Papadopoulou *et al.* (2014) estão alinhados, e complementam essas conclusões, uma vez que os autores verificaram que as/os educadoras/es de infância reconheciam a importância das competências socioemocionais como base para a adaptação, aprendizagem e bem-estar das crianças.

Ahn (2005) realizou observações com educadoras/es de infância coreanos, no seu estudo sobre crenças, demonstrando coerência entre as crenças relacionadas com emoções e o comportamento de socialização das emoções. Também Ornaghi *et al.* (2020), relacionaram as crenças das/os educadoras/es de infância sobre as emoções com o estilo de socialização das emoções. Constataram que as crenças “positivas” sobre emoções eram significativamente relacionadas com o estilo de socialização emocional de *coaching*. Neste sentido, as/os educadoras/es de infância que acreditavam na importância de discutir as emoções com as crianças desde cedo, pensavam que as mesmas deveriam ser instruídas na expressão e regulação das suas emoções, apresentando maiores pontuações na escala de estilo de *coaching emocional*. Este grupo também acreditava que tinha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento de competências emocionais das crianças, utilizando qualquer situação em que as crianças expressassem emoções como oportunidade para aprender. Essas crenças “positivas” e o estilo de socialização emocional de *coaching* estavam igualmente relacionados com crenças de autoeficácia altas.

Segundo Brackett, Rivers, *et al.* (2012) existem poucas ferramentas de avaliação publicadas que meçam as crenças das/os educadoras/es de infância sobre as aprendizagens socioemocionais. A maioria dos estudos avalia as crenças a partir de inferências, como por exemplo, a forma como as/os educadoras/es de infância aplicam estratégias de aprendizagem socioemocional, como parte da implementação de um programa; que competências acreditam ser importantes que as crianças aprendam, ou quais as prioridades na educação. Adicionalmente, apenas existem questionários que são concebidos para avaliar atitudes das/os educadoras/es relativamente a intervenções específicas de aprendizagens socioemocionais.

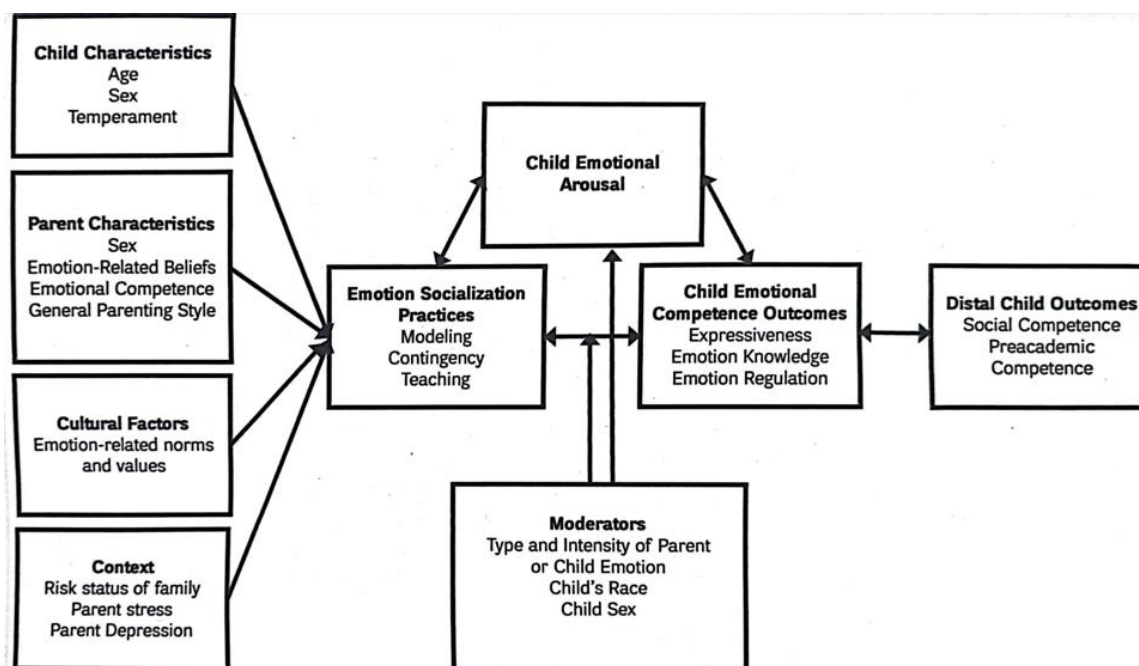
1.2.5. A socialização das competências emocionais promovida pelas/os educadoras/es de infância

A investigação sobre o papel do adulto na socialização das emoções centrou-se, durante décadas, no contexto familiar, com particular incidência na figura do cuidador principal. No entanto, nas últimas décadas, tem-se vindo a reconhecer a importância das/os educadoras/es de infância como agentes privilegiados na socialização emocional das crianças. Neste sentido, Denham (2023), partindo de uma adaptação do modelo de Eisenberg (2020),

apresenta uma proposta conceptual que integra diversas variáveis – características da criança, dos cuidadores, da cultura e do contexto – como influências determinantes de socialização das emoções, conforme a Figura 13. A autora enfatiza ainda que a resposta emocional da criança, numa situação específica, assume um papel central quer nas práticas de socialização emocional, quer nos resultados das competências emocionais ao longo do tempo.

Figura 13

Modelo de socialização das emoções de Denham (2023)



Com base nesta estrutura teórica, Denham (2023), e Valiente *et al.* (2020) identificaram três mecanismos fundamentais de socialização emocional: modelação, contingência e ensino. A modelação corresponde ao modo como o adulto expressa – ou inibe – as suas próprias emoções perante a criança, funcionando como exemplo e referência emocional. A contingência refere-se às reações do adulto face às manifestações emocionais da criança, sejam elas de apoio, de rejeição ou de minimização. Por fim, o ensino diz respeito à instrução explícita sobre emoções, incluindo o uso de vocabulário emocional, a nomeação de estados internos, a explicitação de causas emocionais e a transmissão de estratégias de regulação.

Relativamente ao mecanismo da modelação, os estudos indicam que as emoções manifestadas pelas/os educadoras/es de infância influenciam diretamente o comportamento e o envolvimento emocional das crianças. Curby *et al.*, 2014, através de observações em contexto educativo, demonstraram que os comportamentos de apoio emocional e organizacional por parte das educadoras/es de infância se associavam a níveis mais elevados de envolvimento positivo das crianças com os adultos, os pares e as tarefas, e a níveis inferiores de envolvimento

negativo. Estes dados reforçam a ideia de que as relações emocionais educadora/or-criança são mutuamente influenciadas, e que a modelação constitui uma via essencial de socialização emocional.

No que respeita à contingência, Kurki *et al.* (2016) analisaram, por meio de videogravações, a forma como as/os educadoras/es de infância corregulavam as atividades, os comportamentos e as emoções das crianças em situações desafiadoras. Os resultados evidenciaram uma maior prevalência de estratégias de correção centradas nas atividades, sendo menos frequentes aquelas dirigidas especificamente às emoções. Ainda neste domínio, Denham (2023) alerta para os efeitos prejudiciais de respostas adultas punitivas ou desvalorizadoras das emoções infantis, as quais podem conduzir a uma inibição emocional por parte das crianças, com implicações negativas no desenvolvimento das competências emocionais.

O mecanismo de ensino explícito é igualmente central na promoção das competências emocionais. Ahn (2005), num estudo realizado em três escolas da Pensilvânia, descreveu como as/os educadoras/es de infância integravam o ensino sobre emoções nas práticas pedagógicas, nomeadamente através do uso de vocabulário emocional durante atividades orientadas e momentos de brincadeira livre. Estas interações permitiam às crianças compreenderem as causas das emoções e explorarem formas construtivas de expressão, sobretudo no que respeita às emoções negativas. Adicionalmente, a leitura de livros tem sido identificada como uma estratégia eficaz para o enriquecimento do léxico emocional (Grazzani *et al.*, 2016).

Neste contexto, é importante sublinhar que o contributo das/os educadoras/es de infância para a socialização das emoções poderá divergir do contributo das famílias, em virtude de possíveis diferenças culturais, estruturais e organizacionais. Algumas variáveis comuns entre educadoras/es de infância e pais incluem a criação de um ambiente emocionalmente positivo e a ausência de reações negativas – ambas associadas a um desenvolvimento emocional mais ajustado. Por outro lado, características específicas do contexto educativo, como o número de crianças por sala ou a necessidade de uma gestão mais estruturada do grupo, poderão introduzir particularidades na forma como ocorre a socialização emocional em contexto educativo. Em situações de risco socioeconómico, por exemplo, Denham e Bassett (2019) destacam a relevância acrescida das respostas de apoio às emoções expressas pelas crianças, sublinhando o papel compensatório das/os educadoras/es de infância.

Ahn e Stifter (2006) exploraram ainda as estratégias utilizadas por educadoras/es de infância em resposta às emoções das crianças em idade pré-escolar. Os resultados indicaram que, de forma geral, as/os educadoras/es de infância incentivam a expressão de emoções

positivas, mas que a resposta a emoções negativas varia em função do gênero da criança: as meninas tendem a receber mais frequentemente conforto físico e distração, enquanto os meninos são mais encorajados a expressar de forma construtiva as suas emoções negativas.

Por fim, Bassett *et al.* (2017) demonstraram que as reações emocionais das/os educadoras/es de infância podem influenciar diretamente os comportamentos socioemocionais das crianças. Reações de apoio por parte dos adultos estavam associadas a um aumento da expressividade positiva e da regulação emocional, bem como a uma diminuição da expressividade negativa e de comportamentos agressivos.

Em suma, a literatura atual sustenta a existência de três formas principais de socialização emocional por parte das/os educadoras/es de infância – modelação, contingência e ensino explícito – sendo que cada uma destas dimensões apresenta contributos específicos e complementares para o desenvolvimento das competências emocionais das crianças. Contudo, uma maior investigação permanece necessária que aprofunde, de forma teórica e empírica, a especificidade destas práticas em contexto educativo, bem como as suas interações com características individuais das/os educadoras/es de infância e das crianças.

1.2.6. Intencionalidade pedagógica na promoção de aprendizagens socioemocionais

A literatura indica que as crenças das/os educadoras/es de infância estão intimamente relacionadas com as suas práticas pedagógicas. Estudos como Brackett *et al.* (2012) e Hollingsworth e Winter (2013) evidenciam que as/os educadoras/es de infância atribuem grande importância ao desenvolvimento socioemocional das crianças, mais do que a outras áreas como a literacia ou a matemática. Essas crenças influenciam diretamente as práticas adotadas, que, por sua vez, afetam a aprendizagem socioemocional das crianças, especialmente na promoção de competências pró-sociais através da organização do ambiente e do jogo simbólico.

No entanto, a literatura sobre práticas pedagógicas intencionais que promovam o desenvolvimento socioemocional das crianças ainda é limitada. Davis *et al.* (2010), destacam que não existem políticas padrão ou currículos a nível governamental que apoiem atividades planeadas e intencionais para esse fim. Os autores verificaram que as/os educadoras/es de infância frequentemente recorrem a estratégias informais para promover competências socioemocionais, como cuidados calorosos/afetivos (e.g., afeto físico, diminuir emoções negativas e construir emoções positivas); implementação de atividades socioemocionais (e.g., música, dramatização); práticas universais de ensino socioemocionais (e.g., com materiais

específicos, histórias, dramatização, marionetas, jogos); organização do ambiente de sala; intervenção em pequeno grupo, quando existe necessidade, e envolvimento dos pais.

Hollingsworth e Winter (2013) referem que muitas das abordagens socioemocionais na educação pré-escolar não são implementadas como estratégias planejadas na promoção das competências socioemocionais. Além disso, a investigação aponta algumas barreiras que impactam as práticas das/os educadoras/es de infância neste domínio, tais como: dificuldades no relacionamento e comunicação com os pais (Rosenthal *et al.*, 2009); formação e preparação inadequadas sobre o tema (Wen *et al.*, 2011) e recursos inadequados para a organização das atividades (Davis *et al.*, 2010).

O estudo conduzido por Djamnezhad *et al.* (2021) que consistiu numa síntese de revisões sistemáticas da literatura sobre intervenções em aprendizagens socioemocionais no contexto da educação pré-escolar. De um total de 4912 registos inicialmente identificados, apenas duas revisões satisfizeram integralmente os critérios de inclusão definidos com base no modelo PICO, os quais exigiam um desenho experimental ou quase-experimental com grupos de controlo. Ambas as revisões foram avaliadas como apresentando um elevado risco de viés, em virtude da heterogeneidade das intervenções, da ausência de clareza na definição dos construtos e das limitações identificadas nos métodos de síntese utilizados. Não obstante destas limitações metodológicas, os resultados de ambas as revisões revelaram efeitos positivos, de magnitude pequena a moderada, no que concerne às competências emocionais, assim como uma redução estatisticamente significativa nos comportamentos desafiantes. Apenas uma das revisões incluiu dados relativos à autorregulação, apresentando efeitos reduzidos, mas estatisticamente significativos. O estudo aponta diversas recomendações para a investigação futura, destacando-se, entre elas, a necessidade premente de desenvolver estudos primários com elevada qualidade metodológica, uma maior precisão na definição e operacionalização dos construtos de aprendizagem socioemocional, bem como a adaptação cultural dos programas e a análise da sua eficácia em contextos educativos diferenciados.

Em síntese, este subcapítulo abordou algumas dimensões da prática pedagógica e o papel central da/o educadora/or de infância na promoção das competências emocionais. Ao explorar as crenças das/os educadoras/es de infância, a qualidade da sua relação com a criança e a importância das suas próprias competências emocionais, refletiu-se sobre alguns fatores que podem influenciar a socialização emocional na educação pré-escolar. Além disso, discutiu-se a intencionalidade pedagógica como uma ferramenta essencial na promoção das competências emocionais. Esses fatores servem de alicerce para entender a complexa interação entre as crenças das/os educadoras/es de infância e as práticas adotadas, uma relação que será

aprofundada no capítulo seguinte. Reforça-se, assim, a relevância de uma educação emocionalmente consciente para o desenvolvimento integral da criança.

No próximo subcapítulo serão abordados projetos de intervenção na área da educação emocional, destacando o papel da organização da sala, estratégias e atividades intencionalmente planejadas para a promoção das competências emocionais.

1.3. INTERVIR NA PROMOÇÃO DAS COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS

O capítulo propõe-se a explorar diversas formas de intervenção para promover as competências emocionais, começando por uma conceptualização dos termos “educação emocional” e “aprendizagens socioemocionais”, analisando as suas distinções e complementaridades. A seguir, serão apresentadas as principais linhas orientadoras para a intervenção nesta área, incluindo modelos conceptuais, objetivos, metodologias, estratégias, recursos e avaliação. Esta abordagem será desenvolvida numa dupla perspetiva: por um lado, dirigida aos adultos da comunidade educativa; por outro, centradas nas crianças em idade pré-escolar. Não se pretende apresentar uma revisão exaustiva das intervenções existentes, mas antes ilustrar práticas sustentadas nos quadros conceptuais anteriormente discutidos.

1.3.1. Educação emocional/ aprendizagem socioemocional – Conceptualização

A literatura evidencia o papel das emoções no desenvolvimento integral da criança, salientando a importância da promoção de uma educação emocional desde a infância como fator de crescimento saudável (Santos, 2019). O termo ‘Educação Emocional’ é definido como um processo educativo contínuo e permanente, orientado para o desenvolvimento integral da pessoa, promovendo o seu bem-estar pessoal e social (Bisquerra, 2012; Cardona, 2008). A expressão “Aprendizagem Socioemocional”, frequentemente utilizada no âmbito da intervenção, está inserida no modelo conceptual desenvolvido pelo CASEL (CASEL Guide, 2013), incluindo componentes como a consciência social, a autorregulação e as competências relacionais (Brackett & Rivers, 2013; Graczyk *et al.*, 2000; O’Conner *et al.*, 2017). Embora se observe uma distinção entre os dois termos – com a aprendizagem socioemocional a abranger também competências sociais, e a educação emocional a centrar-se nas competências emocionais – ambos os conceitos são considerados complementares.

De acordo com Bisquerra (2019), é essencial iniciar a educação emocional desde os primeiros anos de vida, dado que a eficácia das intervenções é superior em idades precoces. Os autores defendem ainda a necessidade de sequencialidade ao longo da escolaridade, adaptando

a educação emocional a cada etapa, pois cada fase apresenta desafios específicos que exigem competências emocionais adequadas.

A literatura também destaca os benefícios das intervenções em educação emocional. Goleman (2000) refere que os alunos que receberam formação em literacia emocional apresentam maior autoconsciência emocional, melhor gestão das suas emoções e maior capacidade empática, o que contribui para melhores resultados escolares.

Bisquerra (2019) indica que a educação emocional pode resultar numa melhoria das competências sociais e das relações interpessoais, aumento do sucesso académico, da autoestima e na adaptação ao meio escolar, familiar e social. Além disso, pode contribuir para a diminuição de emoções negativas, pensamentos autodestrutivos, distúrbios alimentares e comportamentos antissociais e agressivos. Autores como Brackett *et al.*, (2011), Denham, (2006); Greenberg *et al.* (2003); Jones *et al.*, (2015) expandem a importância das competências emocionais/aprendizagens socioemocionais para a criança, destacando a criação de relações positivas, diminuição de problemas de comportamento, aumento do bem-estar pessoal e saúde mental, bem como desempenho académico e capacidade de resiliência.

Segundo Denham (2023), as crianças que desenvolvem essas competências demonstram-se mais participativas em sala, com atitudes mais positivas e maior envolvimento na escola, sendo mais aceites pelos pares e recebendo mais feedbacks positivos das/os educadoras/es de infância.

A educação emocional desempenha duas funções principais: uma função preventiva, que visa minimizar a vulnerabilidade ou prevenir a ocorrência de situações como stress, ansiedade, depressão, entre outras, e uma função de desenvolvimento, que melhora as possibilidades para uma vida de maior qualidade, promovendo fatores de bem-estar pessoal e social, como atitudes positivas perante a vida, competências sociais, empatia, entre outros (Bisquerra, 2016).

1.3.2. Educação emocional/ aprendizagem socioemocional – Abordagem objetivos

Qualquer intervenção ao nível da educação emocional, tanto em termos de conteúdos como de estratégias utilizadas, deverá ter em consideração o público-alvo, nomeadamente o seu nível educativo, conhecimentos prévios, maturidade (Bisquerra, 2016). Embora seja necessário ter flexibilidade na abordagem face aos destinatários, é importante refletir sobre alguns pontos essenciais, como o quadro conceptual das emoções, que inclui o conceito de emoção, fenómenos afetivos, tipo de emoções, suas características e aplicações práticas.

Durlak *et al.*, (2011) resumem os critérios para promover as competências emocionais das crianças pela sigla SAFE, considerando que deve ser um processo: (1) *Sequenciado*, ou seja, a abordagem deve ser articulada e coordenada, existindo uma consistência entre os objetivos e atividades; (2) *Ativo*, no sentido que a metodologia de intervenção deverá basear-se em modos de aprendizagem ativos, em vez de passivos; (3) *Focado*, pois, a intervenção deve envolver pelo menos uma das componentes das competências emocionais; (4) *Explícito*, isto é, os objetivos e competências a desenvolver devem ser claramente identificados na sua implementação.

Complementarmente, os autores afirmam que, para que os resultados sejam mais positivos e duradouros, as competências emocionais devem ser infundidas em toda a comunidade educativa, individualizando o programa/intervenção conforme os contextos em que os participantes estão inseridos, criando oportunidades para a aplicação das competências em situações do dia-a-dia e recompensando os alunos por utilizarem essas competências nas suas interações diárias (Durlak *et al.*, 2011). Pinto e Raimundo (2016) referem que as abordagens escolares mais eficazes incluem uma perspetiva de escola inteira, onde se insere a educação emocional e interação de pares, participação e iniciativa de alunos, e metodologias interativas e participativas.

Os objetivos gerais da educação emocional, segundo Bisquerra (2012), centram-se na aquisição de conhecimento sobre as próprias emoções, na identificação de emoções nos outros, no desenvolvimento de competências de autorregulação, na gestão de efeitos nocivos das emoções negativas e no potencializar a capacidade de gerar emoções positivas; bem como no desenvolvimento da automotivação, na promoção de uma atitude positiva perante a vida e aprender a sentir *flow*. Ainda sobre os objetivos da intervenção neste âmbito, Webster-Stratton (2017) especifica a importância de apoiar a expressão das emoções, particularmente a expressão adequada de emoções negativas, aceitando as emoções e respostas das crianças. Destaca a necessidade de incentivar o diálogo sobre as suas emoções, apoiar o reconhecimento de sinais corporais, promover o autodiálogo positivo, ensinar a resolução de problemas e gestão de emoções, especialmente da raiva.

Perspetiva direcionada para os adultos que fazem parte da comunidade educativa

No âmbito da formação de professores/as e educadoras/es de infância, segundo Bisquerra *et al.*, (2015) pretende-se que estes compreendam a relevância das emoções na educação e no quotidiano em múltiplas vertentes: consciência das suas emoções e dos outros

nas interações sociais; regulação emocional e autocontrole; estabelecimento de melhores relações interpessoais, entre outras.

De acordo com Oliveira, *et al.* (2021) a criação de espaços de diálogo entre investigadores, profissionais e estudantes da área da educação é considerada fundamental para o desenvolvimento de práticas reflexivas e colaborativas. Estes contextos de escuta e partilha constituem oportunidades privilegiadas para a construção de aprendizagens significativas, promovendo a troca de experiências, o aprofundamento do conhecimento e o fortalecimento de dinâmicas colaborativas entre pares, que sustentam a melhoria contínua das práticas educativas.

A formação inicial de docentes foca-se na preparação desses profissionais para situações de trabalho, na aquisição e no desenvolvimento de saberes de natureza diversa, como o conhecimento prático-profissional, o processo de aprender a ensinar, a socialização profissional e a identidade profissional (Flores, 2010). A meta-análise realizada por Manning *et al.* (2017) sobre 48 estudos, desenvolvidos entre 1980 e 2014, reflete a relação entre a formação inicial e a qualidade do ambiente de aprendizagem de forma geral. Os resultados sugerem uma associação positiva entre a formação e a qualidade dos ambientes de aprendizagem, destacando a qualidade das interações entre adulto-criança e entre pares. Por sua vez, Fives e Buehl (2016) recomendam que o desenvolvimento profissional apoie explicitamente os docentes a alinhar crenças e práticas pedagógicas, uma vez que as crenças, por serem implícitas e resistentes à mudança, só podem ser modificadas através de reflexão explícita. Esses dados ressaltam que os currículos de formação inicial de educadoras/es de infância devem incluir tanto conhecimento teórico quanto prático, para apoiar a aplicação de práticas que promovam o desenvolvimento socioemocional das crianças em idade pré-escolar (Rosenthal & Gatt, 2010; Vale, 2009).

Brackett, Reyes, *et al.* (2012) focaram-se nas aprendizagens socioemocionais observando que as/os educadoras/es de infância que demonstram maior conforto e compromisso com a formação para melhorar as suas competências revelam maior sensibilidade em ensinar competências emocionais às crianças, adaptando os métodos conforme necessário para responder melhor às necessidades individuais de cada criança.

Considerando que a formação de educadoras/es de infância está diretamente relacionada com a qualidade das experiências de aprendizagem que proporcionam às crianças, é necessário que a formação permita o desenvolvimento de competências que promovam práticas adequadas (Figueiroa & Vieira, 2015). Os currículos de formação de educadoras/es de infância devem incluir conhecimentos tanto teóricos como práticos sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças em idade pré-escolar (Rosenthal & Gatt, 2010).

Os objetivos da formação de educadoras/es de infância podem ser diversos: compreender os múltiplos efeitos das emoções nas dinâmicas de sala; adquirir melhor conhecimento de si; compreender a importância da autoanálise como requisito para interações eficazes com as crianças, colegas e famílias; fomentar a capacidade de autocrítica baseada no autoconhecimento, compreender os valores, crenças e estados emocionais, e como estes influenciam o comportamento nas dinâmicas de sala; promover atitudes positivas face aos outros e trabalhar no sentido de melhorar as interações; desenvolver estratégias para alterar dinâmicas que não favorecem todos os alunos; adquirir as competências emocionais necessárias para regular as próprias emoções, entre outras (Bisquerra, 2012).

Essas formações dirigidas a profissionais de educação de infância, devem focar-se em cinco componentes principais: identificação, compreensão, utilização, expressão e regulação. Na identificação pretende-se apoiar os formandos a acolher as emoções em vez de as reprimir, a reconhecer as suas emoções e a diferenciar as suas componentes (pensamento, sensações corporais, tendências para a ação, forma de sentir) e a identificar as emoções dos outros. Na compreensão, o objetivo é que os formandos compreendam as causas das emoções, diferenciando os desencadeadores das necessidades subjacentes insatisfeitas. Na utilização, pretende-se que as emoções sejam usadas como indicadores do grau de satisfação das necessidades, servindo de “teleponto” para o autoconhecimento e autocuidado. Na expressão, os formandos devem aprender a expressar as emoções de forma adequada e construtiva (Quem? Quando? Como?), e reagir às emoções dos outros. Por fim, na regulação, deve-se ensinar a discriminar quando uma emoção deve ser regulada, a gerir emoções quando necessário, e a maximizar momentos de alegria (Denham, 2023).

1.3.3. Educação emocional/ aprendizagem socioemocional – Metodologias de intervenção

Este subcapítulo, relativo às metodologias de intervenção, explora como a educação emocional e a aprendizagem socioemocional podem apoiar a intervenção nesta área, dividindo-a em duas vertentes: a intervenção no corpo docente e a intervenção nas crianças.

Relativamente ao corpo docente, será feita uma reflexão sobre as estratégias que as/os educadoras/es de infância podem adotar para criar uma relação positiva com a criança, promovendo um ambiente que favoreça o desenvolvimento das suas competências emocionais. No que se refere às crianças, serão apresentadas algumas formas de intervenção, tanto por meio de atividades específicas como através de projetos de intervenção nesta área.

A investigação indica que existem algumas variáveis que devem ser acauteladas quando se pretende intervir na promoção de competências socioemocionais. Entre estas, destaca-se a

qualidade das relações adulto-criança e as práticas de instrução em sala, que são preditoras do desempenho acadêmico e ajustamento social dos alunos (Mashburn & Pianta, 2006). Nesse sentido, programas centrados no treino dos adultos significativos, a fim de apoiarem emocionalmente as crianças e adotarem práticas positivas na responsividade às suas necessidades, constituem uma mais-valia. Esta sensibilidade permite detetar sinais emitidos pela criança e interpretá-los de forma consistente, imediata e adequada, criando uma sintonia com a criança (Mikolajczak & Desseilles, 2012).

É importante que existam oportunidades para os participantes transferirem a teoria para prática em contextos reais e que haja o devido reconhecimento dessas competências em diferentes contextos (Bond & Hauf, 2003; Weare & Nind, 2011).

No que diz respeito à escolha da implementação de programas, é essencial compreender que a mera escolha de um programa não é suficiente para garantir resultados eficazes. O apoio à implementação do programa é fundamental. Aqueles que irão implementar os programas devem contar com o apoio das lideranças escolares, dotando-as/os de uma linguagem comum e um quadro de coordenação que facilite a comunicação e a intervenção de forma sistemática (CASEL Guide, 2013).

Intervenção com o corpo docente

De acordo com Bisquerra (2019), o corpo docente deve constituir o foco inicial de qualquer intervenção no âmbito da educação emocional, uma vez que as competências das/os próprias/os educadoras/es de infância são essenciais para o desenvolvimento dessas mesmas competências nas crianças. Este pressuposto é corroborado por diversos estudos. Por exemplo, Nelis *et al.* (2011) demonstraram que é possível melhorar significativamente as competências de regulação emocional através de programas de formação direcionados. Os autores referem que as intervenções centradas no treino de competências emocionais são eficazes, sobretudo quando proporcionam aos participantes a oportunidade de aprender e aplicar estratégias de regulação emocional em contextos reais. Os resultados do estudo evidenciam que programas estruturados, baseados em evidência científica, promovem aumentos substanciais quer na regulação quer na perceção emocional. Este dado reforça que a regulação emocional, uma capacidade central para o bem-estar e para o sucesso em múltiplos domínios da vida, pode ser desenvolvida eficazmente por meio de intervenções específicas.

A Tabela 2, sistematiza um conjunto de estratégias identificadas na literatura como fundamentais para a ação pedagógica das/os educadoras/es de infância quando intervêm no âmbito das competências emocionais. Importa sublinhar que estas estratégias não se destinam

exclusivamente à promoção das competências emocionais, mas constituem o alicerce de um ambiente educativo favorável à sua emergência. Por conseguinte, devem ser centrais na formação do corpo docente.

Tabela 2

Estratégias para as/os educadoras/es de infância quando estão a intervir no âmbito das competências emocionais

Estratégia	Definição	Autor, data
Conhecimento intuitivo sobre o desenvolvimento infantil	Compreensão sólida das características biológicas, psicológicas e sociais da criança, numa perspetiva holística, reconhecendo as especificidades de cada fase do desenvolvimento.	Céspedes, 2014
Reconhecimento da aprendizagem social por imitação/modelação	A criança aprende inicialmente por observação e imitação dos adultos de referência, o que reforça o papel das/os educadoras/es de infância como modelo.	Branco, 2004
O adulto como modelo emocional	A forma como o adulto gere e expressa as suas próprias emoções serve de exemplo para a criança, que tenderá a imitar esses comportamentos. Por exemplo, uma educadora que verbaliza a sua frustração de forma regulada pode ensinar, implicitamente, estratégias de autorregulação.	Bisquerra, 2019
Assumir erros e pedir desculpa	O reconhecimento por parte do adulto dos seus próprios erros, acompanhado de um pedido de desculpa às crianças, reforça a autoridade baseada na empatia e no respeito, e constitui um modelo de autorreflexão e responsabilidade emocional.	Webster-Stratton, 2017
Criação de uma relação empática	A empatia pode ser cognitiva (compreensão da perspetiva do outro), emocional (sentir o que o outro sente) ou de preocupação empática (intenção de ajudar o outro). Esta capacidade é essencial na relação pedagógica.	Goleman, 2000
Consistência nas práticas educativas	As interações emocionais devem ser previsíveis e coerentes, pois a consistência contribui para a segurança emocional da criança.	Oliveira-Formosinho, 2014
Criação de um ambiente de confiança e respeito	Um ambiente onde a criança se sente segura, respeitada e compreendida promove o seu desenvolvimento integral. Este espaço facilita a aprendizagem e a emergência de competências emocionais.	Bisquerra & López-Cassá, 2020; Webster-Stratton, 2017

Intervenção com as crianças

A literatura científica apresenta diversas meta-análises que avaliam a eficácia dos programas de aprendizagem socioemocional em crianças em idade pré-escolar (Durlak *et al.*, 2011; Taylor *et al.*, 2017). A meta-análise de Durlak *et al.*, (2011), que incluiu 213 programas de aprendizagem socioemocional, demonstrou melhorias significativas nas competências socioemocionais, atitudes, comportamentos e desempenho académico das crianças do grupo experimental em comparação com o grupo de controlo. Esses benefícios mantiveram-se até ao

ensino secundário e foram observados em contextos escolares urbanos, suburbanos e rurais. Além disso, os resultados indicam que a eficácia dos programas não depende de quem aplica ser educadoras/es de infância ou investigadores, desde que exista documentação adequada para a sua implementação e que esta seja realizada de forma apropriada.

Os resultados da meta-análise de Taylor *et al.* (2017) corroboram os de Durlak *et al.* (2011), evidenciando benefícios dos programas SEL na redução de comportamentos disruptivos e na melhoria do desempenho académico, incluindo aumento da frequência escolar, diminuição das taxas de abandono escolar e promoção de comportamentos sexuais seguros. Os períodos de acompanhamento variaram entre 6 meses e 18 anos, e os resultados não apresentaram diferenças significativas em função da etnia, fatores socioeconómicos ou localização geográfica.

Segundo O’Conner *et al.* (2017) , numa análise qualitativa de revisões sistemáticas sobre as características dos programas SEL eficazes, destacaram três características comuns: o uso de uma combinação de técnicas que não se centraram apenas nas competências, mas também no ambiente/clima (Whitted, 2011, CASEL GUIDE, 2013; Weissberg & Cascarino, 2013); aplicação de um programa SAFE (sequencial, ativo, focado e explícito) (Durlak *et al.*, 2011) e a formação e assistência técnica aos professoras/es e educadoras/es de infância (CASEL GUIDE, 2013).

A educação emocional deverá ser implementada por meio de metodologias ativas, contextualizadas nas vivências e participativas, considerando a história pessoal dos participantes, os contextos onde estão inseridos e as suas necessidades. É fundamental que essas aprendizagens sejam integradas nos currículos académicos e tenham continuidade ao longo da vida, funcionando como uma forma de prevenção que maximiza as tendências construtivas e minimiza as destrutivas (Bisquerra *et al.*, 2015).

Além disso, Bisquerra e López-Cassá (2020) enfatizam a importância da sequencialidade na educação emocional, que deve estar presente em todos os ciclos de ensino e adaptada a cada faixa etária, pois cada etapa apresenta desafios que exigem competências emocionais específicas. A educação emocional deve ser abordada desde cedo, moldando e construindo esse conhecimento com o auxílio de figuras significativas (Bisquerra *et al.*, 2015).

Segundo Bisquerra e López-Cassá (2020), a educação emocional pode ser realizada por meio de: 1) Programas específicos de desenvolvimento de competências emocionais, como consciência emocional, regulação emocional, autonomia emocional, entre outros; 2) Disciplinas curriculares que abordam a educação emocional com objetivos, conteúdos, atividades, recursos, tempos estabelecidos e respetiva avaliação; 3) Oficinas que oferecem conteúdos específicos de educação emocional em interação com os alunos pro meio de diversas

linguagens (verbal, musical, plástica, digital, entre outros), permitindo-lhes experienciar e colocar em prática por meio da exploração, concentração, procura de soluções, sem a necessidade de obter um resultado específico; 4) “Cantinhos de trabalho”, descritos como pequenos espaços educacionais para uma determinada tarefa, como o “cantinho das emoções” onde as crianças podem experienciar exercícios de relaxamento ou o “cantinho do diálogo”, para expressar emoções e resolver conflitos de forma pacífica; 5) Trabalho de projeto que desenvolvam metodologias investigativas e ativas, permitindo às crianças resolver problemas ou dúvidas sobre um tema, promovendo a educação emocional por meio de um processo de aprendizagem mais autónomo e livre; e 6) aprendizagem em serviço, onde os alunos promovem as suas competências emocionais a partir de serviços à comunidade, criando experiências enriquecedoras a partir de um projeto educacional com utilidade social, conectando a educação formal e não formal.

De um modo geral, o estudo de Durlak e DuPre (2008) sublinha que a difusão de programas e práticas baseadas em evidências deve ser cuidadosamente planeada e implementada, com ênfase na adaptação ao contexto, na formação de redes de apoio e na consideração dos desafios específicos de cada contexto. Os autores concluem que uma implementação eficaz constitui um fator determinante para assegurar o sucesso e a disseminação dos programas em larga escala.

Atividades intencionalmente planeadas de intervenção e promoção do desenvolvimento emocional

Com o intuito de apoiar a prática da educação emocional, têm sido desenvolvidos diversos materiais, exercícios e atividades cujo objetivo é promover o desenvolvimento das competências emocionais. Estes recursos constituem sugestões práticas para a implementação da educação emocional em contexto educativo. Muitas das atividades propostas assentam em práticas já existentes nos jardins de infância, às quais se introduzem pequenas adaptações com vista à promoção das competências emocionais das crianças. A Tabela 3, apresenta uma sistematização dessas abordagens, evidenciando a sua diversidade e aplicabilidade.

Tabela 3
Atividades de promoção das competências emocionais nas crianças

Estratégia	Definição/Foco	Autor, data
Exercícios de relaxamento	<p>Ensinam-se às crianças estratégias que as ajudem a acalmar-se e relaxar, promovendo o autocontrolo e prevenindo a acumulação de emoções negativas que podem originar comportamentos disruptivos. Através do relaxamento, tranquiliza-se a mente, alivia-se a tensão e relaxa-se o corpo. Estes exercícios contribuem para a autorregulação emocional, sendo, no entanto, necessária prática e paciência. Devem ser integrados nos diferentes contextos vividos pela criança, incluindo o jardim de infância.</p> <p>A introdução destes exercícios deve ser feita de forma lúdica e ajustada à idade. Algumas técnicas de respiração que poderão ser utilizadas com esta faixa etária são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnica do balão, com o objetivo de ajudar a criança a concentrar-se na respiração, pedindo para encher o balão, ou seja, inspirar e encher o peito com ar e expirar e libertar todo o ar. É importante que esta técnica seja feita lentamente apoiando movimentos calmos e focada na sensação. - Técnica da tartaruga, com o objetivo de regularizar e controlar melhor a respiração permitindo um maior controlo das emoções, neste exercício é pedido à criança para se esconder na carapaça, encolhendo os braços, pernas e ficando com a cabeça apoiada no chão e as costas como a carapaça da tartaruga. Num segundo momento sai da carapaça, estica as pernas, os braços e o pescoço. 	Webster-Stratton, 2017; Costa & Cravo, 2016
	<p>Visa aumentar o léxico emocional das crianças, facilitando a identificação e o reconhecimento das emoções em múltiplos contextos. Cada emoção é representada numa folha, com o seu significado construído pelas crianças, expressões faciais correspondentes e exemplos do quotidiano. Este recurso pode ser utilizado individualmente ou em grupo e constitui um instrumento de partilha, reflexão e desenvolvimento da literacia emocional.</p>	Costa & Cravo, 2016
Utilização de histórias	<p>Recurso a livros de histórias ou de contos como porta para o mundo da fantasia, mas também da metáfora, criatividade e pensamento crítico. Esta ferramenta poderá ser utilizada para passar mensagens às crianças permitindo às mesmas viverem e interpretarem o mundo interior de forma única, encontrando significados individualizados.</p>	Bisquerra, 2019; Costa & Cravo, 2016
	<p>O impacto dos livros no mundo emocional das crianças é significativo, pois contribui para a construção da sua identidade ao permitir que se identifiquem com as personagens da história e com as situações que elas enfrentam. Os livros ajudam as crianças a reconhecerem as suas próprias emoções, além de funcionarem como ferramentas para a regulação emocional. A escolha dos livros deve ter em conta a sua qualidade estética e literária, devendo existir harmonia entre o texto e as ilustrações. As expressões faciais das personagens nas imagens devem ser cuidadosamente pensadas, pois permitem que a criança se apoie nelas para identificar e compreender as emoções que estão a ser expressas.</p>	Velosa, 2014

Tabela 3 (Continuação)*Atividades de promoção das competências emocionais nas crianças*

Estratégia	Definição/Foco	Autor, data
Utilização de histórias (Continuação)	O contacto precoce com histórias, para além de todos os benefícios para o desenvolvimento da criança, é de extrema importância para o bem-estar emocional, sendo a literatura uma fonte de aprendizagem da área emocional. Destaca-se, contudo, o papel fundamental do adulto-mediador no processo de compreensão dos sentidos implícitos na história, e enquanto auxiliar na compreensão das emoções das personagens e depois da própria criança, compreendendo as suas vivências e inquietações.	Reid, 1966
	A música é um excelente recurso para o desenvolvimento das competências emocionais pois a sua variedade de estilos estimula o despertar das emoções e o fluxo dessas.	Bisquerra, 2019
Atividades com música	Através da música as crianças demonstram o que estão a sentir, escolhendo músicas diferentes tendo em consideração a fluidez e/ou agressividade das mesmas, consoante o que estão a sentir.	Costa & Cravo, 2016
	A utilização de técnicas de expressão plástica permite à criança desenvolver a sua capacidade imaginativa e criativa, transmitindo/comunicando as emoções que sente. Desta forma, a criança envolve-se e exprime-se livremente, permitindo à/ao educadora/or de infância compreender os seus conhecimentos e modos da criança se relacionar com outras pessoas e objetos.	Passarinha, 2012
Atividades de expressão Plástica e Teatro	A utilização de fantoches facilita a dinâmica e permite a criação de laços emocionais.	Bisquerra, 2019
	O desenho é um espelho do desenvolvimento da criança, onde a criança expressa o que sabe sobre um determinado contexto, dando significado ao seu pensamento, sendo, portanto, um modo simbólico do pensamento.	Barbosa-Lima & Carvalho, 2008
	Tendo em consideração o processo do desenvolvimento do desenho infantil e fazendo um paralelismo com os estágios de desenvolvimento cognitivo, a partir dos 2 anos surgem os desenhos de círculos onde se inicia a comunicação simbólica e que fica mais evidente a partir dos 3 e 4 anos que se refere ao estágio sensório-motor. A/O educadora/or de infância poderá utilizar o desenho como compreensão dos processos evolutivos do desenvolvimento da criança onde a mesma representa a construção das suas aprendizagens e das suas experiências cognitivas, sociais e emocionais.	Costa & Cravo, 2016
Jogos específicos de emoções	O jogo facilita a interação e a expressão livre de emoções.	Bisquerra, 2019
	É através do jogo que a criança aprende a conhecer a realidade do quotidiano, compreendendo as suas capacidades e fragilidades	Sarmiento <i>et al.</i> , 2017

Tabela 3 (Continuação)*Atividades de promoção das competências emocionais nas crianças*

Estratégia	Definição/Foco	Autor, data
Jogos específicos de emoções (Continuação)	A importância da utilização de jogos na promoção do uso de linguagem sobre emoções, destacando o momento do círculo como ideal para falar sobre emoções.	Webster-Stratton, 2017
	Um exemplo de jogos que poderão ser utilizados de várias formas desenvolvendo diferentes áreas das competências emocionais através da criação de cartões emocionais, ou seja, cartões com rostos que expressam diferentes emoções. Esses cartões poderão ser utilizados para diferentes jogos onde é pedido para o grupo (incluindo a/o educadora/or de infância) partilhar momentos felizes do dia, momentos mais tristes, situações em que tenham sentido raiva ou medo, entre outros.	Costa & Cravo, 2016
	Ao longo do dia, pode-se pedir às crianças que associem um cartão com uma expressão emocional ao que estão a sentir, ou que liguem a emoção a atitudes e comportamentos, ajudando a trabalhar as causas das emoções. Esta atividade pode ser especialmente útil para crianças que ainda não dominam a linguagem e a expressão emocional.	Costa & Cravo, 2016
Trabalhar a partir das situações do quotidiano	Outra possibilidade é a utilização da caixa das emoções , que envolve a criação de cartões emocionais, semelhantes aos da atividade anterior. Neste caso, os cartões servem para as crianças manifestarem ou partilharem emoções, apoiando o diálogo sobre elas (esta atividade é mais adequada para crianças a partir dos 5 anos). Com o auxílio da/o educadora/or de infância, descobre-se quais as emoções que as crianças conhecem, desenhando-se em cada cartão a expressão facial e o nome da emoção. Depois de prontos, os cartões são guardados numa caixa de cartão ou numa bolsa e podem ser usados pelas crianças sempre que precisem ou em atividades como dramatizações, onde os pares tentam adivinhar a emoção representada.	Costa & Cravo, 2016
	Além disso, pode-se aproveitar as experiências e vivências do quotidiano das crianças, utilizando-as para promover a educação emocional, quer de forma individual, quer em grupo. Estas situações, por serem naturais e espontâneas, proporcionam um contexto autêntico para o desenvolvimento emocional. A utilização de situações do quotidiano pode também servir como base para avaliar o dia-a-dia da criança, através do uso de "smiles/emojis", associando sempre as emoções às reações. Esta abordagem ajuda a criança a compreender melhor as emoções que expressa, permitindo-lhe refletir sobre como se sente em diferentes momentos.	

Projetos de intervenção com crianças para a promoção do desenvolvimento emocional

Diversos programas de intervenção com crianças têm sido desenvolvidos com o intuito de promover competências emocionais. Os programas selecionados para este estudo adotam uma abordagem universal e estão integrados no CASEL Guide (2013), o que significa que promovem sistematicamente as competências socioemocionais, proporcionando oportunidades práticas tanto para os alunos como comunidade educativa. Estes programas incluem formação

de qualidade, apoio à implementação e baseiam-se em evidências que envolvem, pelo menos, uma avaliação rigorosa dos impactos no comportamento e desempenho acadêmico dos alunos. Adicionalmente, são projetos que englobam toda a comunidade educativa, intervindo de forma sistémica (CASEL GUIDE, 2013).

A Tabela 4, apresenta os principais tópicos de cada um dos projetos selecionados.

Tabela 4

Apresentação das intervenções de acordo com Gershon e Pelliteri

Nome	Autor, data	Foco da intervenção	Principais metodologias
PATHS	(Kam <i>et al.</i> , 2004)	Conhecimento das emoções; Resolução de problemas; Autocontrolo	Desenvolvimento das competências emocionais, com ênfase no conhecimento e compreensão das emoções em si e nos outros, e na resolução de problemas. Utilização de recursos variados como histórias, vídeos, dramatização e debates.
RULER	(Brackett <i>et al.</i> , 2019)	Inteligência emocional (Reconhecimento, compreensão emocional, nomear, exprimir e regular emoções); Vocabulário emocional	Abordagem sistémica com todos os intervenientes da comunidade educativa.
Al's Pals	(Theodore <i>et al.</i> , 2024)	Resiliência; Autocontrolo; Resolução de problemas, resolução de conflitos; Tomada de decisão saudável; Aborda o bullying/uso de drogas e álcool.	Metodologia com toda a turma; Treino da/o educadora/or de infância na gestão de sala; formação parental. 2 aulas por semana de 15 a 20 minutos, durante 23 semanas. Utilização de fantoches, livros e músicas.

Todos os programas apresentados incluem apoio à implementação como formação, *coaching*, recursos, compreensão dos contextos. Em todos eles, é apresentada fundamentação para o programa, os conteúdos programáticos específicos que facilitam o envolvimento dos alunos, a intensidade de aplicação do programa, tanto na frequência como duração, formas de envolvimento familiar e consideração de fatores de diversidade étnica e linguística (Denham, 2023).

1) Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)

Este programa foi desenvolvido pelo Centro de Investigação da Pensilvânia com o objetivo de desenvolver competências emocionais, em especial, o conhecimento e compreensão

das emoções em si e no outro, e a resolução de problemas (Kam *et al.*, 2004; Riggs *et al.*, 2006). Esta formação integra-se num dos programas que o CASEL classificou como eficaz na promoção do comportamento social positivo e na redução do sofrimento emocional.

A sua aplicação consiste em 33 sessões, ocorrendo uma a duas vezes por semana, utilizando materiais diversificados como histórias, dramatizações, fantoches, entre outros, que abordam as diferentes competências utilizando estratégias de autorregulação e competências para interpretar e lidar com situações difíceis (Powell & Dunlap, 2009). Nessas sessões, estão incluídas: 1) utilização de elogios; 2) competências de promoção de amizade e comportamentos pró-sociais; 3) compreensão de emoções básicas e avançadas através de experiências linguísticas, onde, através da mediação do adulto, se apoia a compreensão das emoções em si e nos outros; 4) resolução de problemas sociais através de competências cognitivas e 5) a técnica da tartaruga para promoção da regulação emocional (Denham, 2023).

Este programa também é dirigido às/aos educadoras/es de infância, permitindo que os mesmos verbalizem sobre as suas emoções e se sintam confiantes no apoio à expressão das emoções das crianças, canalizando-as de forma eficaz. Este treino é um pilar fundamental do programa, pois é através da apropriação da linguagem para apoiar a regulação emocional que os profissionais podem ajudar a criança a utilizar a sua própria linguagem e a dialogar na gestão de conflitos. Um estudo sobre o impacto deste programa descreve como o coordenador PATHS é essencial para a implementação ser considerada excelente (Fishbein *et al.*, 2016).

O currículo dirigido a crianças em idade pré-escolar PATHS foi estudado como uma intervenção integrada de alfabetização socioemocional precoce – Head Start REDI. Segundo Stanley (2019), as crianças que participaram no estudo apresentaram um aumento significativo da sua compreensão emocional, apresentando uma maior capacidade de resolução de problemas e comportamento social positivo.

Os resultados deste programa demonstraram que diminuiu os problemas comportamentais e emocionais, facilitando os processos educativos em contexto de sala, aumentando os comportamentos sociais, de autocontrolo e resolução de problemas (Arda & Ocak, 2012). Outros estudos, como Domitrovich *et al.* (2007), avaliaram como este programa aumentou o conhecimento emocional, as competências sociais, a independência das crianças e, diminuiu o isolamento social (Hamre *et al.*, 2012).

O programa já teve também avaliações interculturais realizadas em jardins de infância da Croácia, Hong Kong e Turquia, indicando também melhorias no conhecimento emocional, regulação emocional e aumento da expressividade positiva (Gershon & Pellitteri, 2018).

2) RULER

RULER constitui uma abordagem sistemática baseada em evidências para a aprendizagem socioemocional, desenvolvida no Yale Center for Emotional Intelligence. Esta abordagem integra uma teoria da mudança que sustenta o modelo de implementação, o qual contempla a capacitação de educadoras/es de infância e outros elementos da comunidade educativa, a integração das competências socioemocionais no currículo em todos os níveis de ensino, a incorporação dessas competências nas práticas e políticas escolares, bem como o envolvimento das famílias e da comunidade de forma mais ampla (Brackett *et al.*, 2019).

O modelo RULER é baseado em cinco eixos:

Reconhecimento da emoção em si e nos outros;

(Understanding) Compreensão das causas e consequências da emoção

(Labeling) Rotular com precisão as emoções;

Expressão emocional

Regulação das emoções de forma eficaz

Para promover a prática e o desenvolvimento destas competências emocionais, o RULER utiliza quatro ferramentas âncora pedagógicas denominadas “*ferramentas âncora*”, as quais visam aprofundar o conhecimento emocional, desenvolver competências específicas, fomentar um clima escolar positivo e estabelecer uma linguagem emocional comum entre crianças, educadores e famílias (Brackett *et al.*, 2019).

Essas ferramentas são:

- *Carta guiada*: Documento construído de forma colaborativa em resposta às perguntas “como nos queremos sentir?” e “como vamos garantir que todos tenham essas emoções?”. O seu objetivo é criar ambientes emocionalmente seguros (em sala, na escola e em casa). O processo de elaboração da carta é, em si, um exercício social essencial, dado que promove o diálogo sobre valores, necessidades e objetivos comuns, reforçando o compromisso e a corresponsabilidade dos participantes (Brackett *et al.*, 2019).

- *Mood Meter/Medidor de Humor*: Baseado no modelo circunflexos de afeto, este instrumento organiza as emoções em quatro quadrantes, cruzando duas dimensões: valência (agradável ou desagradável) e intensidade (alta ou baixa energia). Este medidor permite representar visualmente os estados emocionais, promovendo a autoconsciência emocional, o vocabulário afetivo e a autorregulação. Em contexto pré-escolar, são utilizadas cores (amarelo – alegria; azul – tristeza; vermelho – raiva; verde – calma) para facilitar a identificação e nomeação das emoções (Brackett *et al.*, 2019).

- *Meta-Momento*: Técnica de regulação emocional estruturada em quatro etapas: 1) percepção das alterações internas (cognitivas, fisiológicas e comportamentais); 2) interrupção de respostas automáticas, com recurso à pausa e respiração consciente; 3) evocação do “melhor eu possível” como modelo ideal de comportamento; 4) escolha da resposta comportamental mais ajustada e construtiva (Brackett *et al.*, 2019).

- *Blueprint*: Ferramenta de resolução de conflitos que promove a empatia e a tomada de perspetiva. As crianças (e educadoras/es de infância) são levadas a refletir sobre as causas e consequências das emoções sentidas por si e pelos outros, em situações passadas, presentes ou futuras, desenvolvendo, assim, a autoconsciência, a consciência social e a tomada de decisão responsável (Brackett *et al.*, 2019).

Estas ferramenta são utilizadas em conjunto com rotinas específicas que reforçam a aplicação prática das competências RULER. Entre essas práticas, incluem-se momentos de reflexão semanal sobre o clima emocional da sala e atividades recorrentes com o *Mood Meter*, que visam melhorar a autoconsciência e fortalecer a ligação entre emoções e aprendizagem (Brackett *et al.*, 2019).

No contexto da educação pré-escolar, está prevista a realização de duas sessões por ano, para cada uma das quatro ferramentas, com o objetivo de integrar progressivamente os instrumentos no currículo. Complementarmente, o currículo *Feeling words* fornece às/aos educadoras/es de infância 12 unidades temáticas centradas em emoções por sessão, possibilitando uma exploração estruturada de emoções específicas e o desenvolvimento do vocabulário emocional das crianças. A utilização intencional da linguagem emocional é considerada central para o desenvolvimento socioemocional, uma vez que o aumento do léxico emocional contribui para uma maior consciência de si e dos outros, uma comunicação emocional mais eficaz e uma melhor regulação emocional e comportamental (Hesse & Cicchetti, 1982).

Estas unidades utilizam histórias pessoais das crianças, colegas ou familiares e literatura infantil, explorando emoções em contextos narrativos autênticos (Eisenberg *et al.*, 1998; Fivush *et al.*, 2003).

3) AL's Pals

O programa AL's Pals é um currículo socioemocional desenvolvido pelo *Virginia Institute for Developmental Disabilities*, na Universidade da Virgínia, destinado a crianças dos 3 aos 8 anos de idade. A sua implementação decorre ao longo de 23 semanas, com sessões de aproximadamente 15 a 20 minutos. O principal objetivo do programa consiste na promoção de

competências socioemocionais, nomeadamente o autocontrolo, a resolução de problemas e de conflitos, a tomada de decisões saudáveis, a regulação emocional e a valorização das diferenças interpessoais. Para tal, recorre a uma variedade de materiais didáticos, incluindo fantoches, livros e músicas originais (Theodore *et al.*, 2024).

O currículo contempla igualmente a formação de educadores e professores, com vista à criação de ambientes propícios ao desenvolvimento destas competências, bem como ao fortalecimento da resiliência infantil. De igual modo, integra um programa complementar dirigido a pais e encarregados de educação, promovendo uma abordagem sistémica e colaborativa entre escola e família (Pinar Aksoy, 2019).

O programa foi implementado em 700 centros de jardim de infância nos E.U.A., tendo sido alvo de diversos estudos de avaliação da sua eficácia. Os resultados sugerem melhorias significativas nas competências socioemocionais das crianças, acompanhadas de uma redução de comportamentos problemáticos e antissociais. Contudo, uma limitação metodológica frequentemente apontada nos estudos refere-se à dependência exclusiva de avaliações fornecidas por professores e educadoras/es de infância, o que pode introduzir enviesamentos de perceção e afetar a validade externa dos resultados (Lynch *et al.*, 2003).

1.3.4. Educação emocional/ aprendizagem socioemocional – Recursos

Os recursos e materiais pedagógicos constituem instrumentos fundamentais para facilitar a aprendizagem das crianças e o desenvolvimento das atividades formativas. No entanto, o seu valor intrínseco é relativo, na medida em que apenas adquirem relevância quando articulados com os objetivos, conteúdos e atividades planeadas, sendo um suporte no trabalho pedagógico (Bisquerra & López-Cassá, 2020).

Segundo os autores (Bisquerra e López-Cassá, 2020), é possível distinguir diversos tipos de materiais úteis na promoção da educação emocional:

- **Materiais pré-existentes:** Incluem suportes em papel ou digital, como cadernos ou livros com atividades sobre emoções, canções, histórias, revistas, entre outros.
- **Materiais ou recursos específicos:** São concebidos para desenvolver competências emocionais específicas (e.g., uso de espelhos, brinquedos, jogos, fantoches, marionetas, em atividades de expressão corporal, entre outros).
- **Materiais de trabalho:** Compreendem materiais de desgaste rápido como lápis, canetas, cartolinas, entre outros; e recursos como computadores, tablets, entre outros.

- Materiais criados com ou pelas crianças/jovens: Referem-se a recursos desenvolvidos por educadoras/es de infância e/ou pelas crianças, com o intuito de facilitar a aquisição de conhecimentos ou experiências emocionais (e.g., cartazes de mensagens positivas para ser exposto na escola, dicionário emocional, entre outros);

- Materiais para as/os educadoras/es de infância: Incluem referencias bibliografias, documentação técnica, guias didáticos, programas de educação emocional que fornecem enquadramento teórico e sugestões metodológicas para a prática pedagógica.

A escolha dos recursos deve centrar-se naqueles que mais despertam o interesse, motivação e a curiosidade dos alunos, promovendo o seu envolvimento ativo (Bisquerra & López-Cassá, 2020). Para além disso, os autores sugerem a consideração de critérios objetivos na seleção dos materiais, nomeadamente:

- A adequação aos objetivos pedagógicos e aos conteúdos a abordar;
- A sua capacidade para ativar estratégias cognitivas e pensamento crítico nas crianças;
- As características do material, como custo económico, acessibilidade e aplicabilidade;
- Características dos destinatários (idade, nível sociocultural, nível educacional, possíveis barreiras à aprendizagem);
- O grau de interatividade proporcionado entre educadoras/es de infância e criança.

1.3.5. Educação emocional/ aprendizagem socioemocional – Avaliação

A avaliação das competências emocionais deve ser integrada nas intervenções de educação emocional, permitindo compreender os seus efeitos, bem como identificar oportunidades de melhoria para todos os intervenientes. Para tal, recomenda-se que as técnicas de avaliação estejam alinhadas com o processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências (Bisquerra & López-Cassá, 2020).

De acordo com Darling-Churchill e Lippman (2016) e Denham *et al.* (2009), a avaliação das competências emocionais é essencial para identificar as necessidades específicas da criança, monitorizar o seu processo; otimizar o planeamento e execução das intervenções, tomar decisões informadas e formular recomendações para políticas educativas.

Também Durlak e DuPre (2008) salientam a importância da avaliação da implementação, defendendo a análise rigorosa da validade interna e externa das intervenções. A monitorização precoce da implementação permite identificar e corrigir atempadamente

desvios no processo, garantindo melhores resultados. Esta avaliação deve basear-se em modelos teóricos sólidos e numa interpretação precisa dos dados recolhidos.

A avaliação, assim, deve abranger tanto o processo (avaliação formativa) como o produto (avaliação sumativa), permitindo compreender o desenrolar da aprendizagem e se os objetivos previamente definidos foram efetivamente alcançados. Mais do que aferir níveis de desempenho normativos, o foco da avaliação deverá centrar-se na compreensão individual do progresso de cada criança ou jovem (Bisquerra & López-Cassá, 2020).

Os autores identificaram três dimensões principais na avaliação de programas de educação emocional (Bisquerra & López-Cassá, 2020):

- Avaliação do desenho do programa de intervenção (antes da sua aplicação) – Inclui a análise da adequação às necessidades dos alunos, a coerência com os modelos teóricos subjacentes, a clareza dos objetivos e conteúdos, a estruturação das atividades, os recursos disponíveis e os critérios de avaliação definidos.

- Avaliação do processo (desenvolvimento) – Permite monitorizar a fidelidade da implementação, a adequação metodológica face aos destinatários, o cumprimento do planeamento, a qualidade do clima educativo, a satisfação dos participantes e os ajustamentos necessários à intervenção.

- Avaliação dos resultados (avaliação final) – Foca-se na eficácia da intervenção, aferindo o grau de aquisição das competências emocionais, a transferência para o quotidiano, o impacto na comunidade educativa e o nível de interesse e envolvimento dos intervenientes.

Para estas avaliações, os autores (Bisquerra & López-Cassá, 2020) recomendam o uso de instrumentos autênticos e variados, como a observação estruturada e questionários (preferencialmente standardizados). Destacam-se os seguintes modelos: 1) Avaliação 360º: integra informação recolhida por múltiplos observadores (educadoras/es de infância, famílias e colegas); 2) Relatório das/os educadoras/es de infância: Avaliação sistemática da expressão emocional da criança com base na sua observação contínua; 3) Autorrelato: Questionamento das crianças sobre as suas emoções e reações, promovendo a autoanálise; 4) Questionário à família: Permite obter perceções dos cuidadores sobre comportamentos emocionais da criança; 5) Sociograma: Ferramenta para análise das dinâmicas relacionais no grupo; 6) Auto, hétero e coavaliação: Estratégias de reflexão conjunta sobre o processo e resultados da aprendizagem emocional.

Como defendem Bisquerra e López-Cassá (2020), é fundamental que todos os intervenientes conheçam o seu progresso e percebam como podem evoluir.

Segundo Denham (2023), a avaliação das competências emocionais pode assumir três formas: diagnóstica, formativa ou sumativa, conforme os seus objetivos. No contexto da educação pré-escolar, as avaliações diagnóstica e formativa são as mais pertinentes. Estas favorecem uma abordagem multinível: uma abordagem universal de competências emocionais, intervenções dirigidas a crianças em risco e apoio individualizado para casos persistentes.

Black e Wiliam (2014) definem a avaliação formativa como a recolha de informação – pelas crianças e/ou educadoras/es de infância – que pode ser usada como feedback para ajustar o ensino e a aprendizagem. Esta tem demonstrado eficácia em todos os níveis de escolaridade.

A avaliação formativa é, assim, um instrumento valioso para as/os educadoras/es de infância identificarem as necessidades específicas das crianças e ajustarem a sua prática pedagógica (Denham, 2023).

De acordo com Jones *et al.* (2015), a escolha das ferramentas de avaliação deve basear-se em critérios claros: deve existir uma razão fundamentada para avaliar, os instrumentos devem ser apropriados ao desenvolvimento e às competências específicas, e deve haver um sistema para análise e utilização dos dados. Os autores advogam ainda que a avaliação na primeira infância seja integrada no currículo e assente prioritariamente na observação contínua do educador, em contexto real. A utilização de múltiplos informantes é igualmente essencial, dado que os comportamentos emocionais da criança podem variar consoante o avaliador e o ambiente.

Podemos, assim, concluir que a intervenção na educação emocional requer metodologias adequadas, tanto para as/os educadoras/es de infância como para as crianças. Foi salientada a importância da formação dos profissionais da educação, como condição essencial para garantir a eficácia das estratégias implementadas. Além disso, foram apresentadas metodologias de intervenção, incluindo estratégias dirigidas a educadoras/es de infância e atividades específicas para crianças, como jogos, dramatizações e exercícios de relaxamento.

Este subcapítulo descreveu igualmente programas de intervenção baseados em evidência científica, como o PATHS, o RULER e o AI's Pals, orientados para a promoção das competências emocionais de forma estruturada e integrada na comunidade educativa. Neste contexto, sublinha-se a relevância da articulação entre a componente emocional e o currículo formal, favorecendo uma abordagem holística do desenvolvimento infantil. A avaliação das intervenções é considerada indispensável para monitorizar o progresso e assegurar a eficácia dos programas implementados, recorrendo a instrumentos como observações, questionários e sociogramas. Por fim, foram apresentados recursos pedagógicos que podem facilitar a promoção das competências emocionais, destacando-se a importância da intencionalidade

educativa, da continuidade da formação emocional e da adaptação das estratégias às necessidades individuais de cada criança.

Capítulo II

“A voz das educadoras de infância”: Conceções e intencionalidade educativa para o desenvolvimento das competências emocionais das crianças – Uma abordagem qualitativa

A promoção do desenvolvimento da criança nos diferentes domínios e processos de aprendizagem é o principal objetivo das/os educadoras/es de infância (Cardona, 2008). Um fator fundamental é a sua intencionalidade educativa, que está associada às conceções das/os educadoras/es de infância sobre o papel sobre os diferentes domínios de desenvolvimento da criança e à transposição do seu conhecimento teórico para a sua prática educativa. Neste sentido as investigações sobre as conceções das/os educadoras/es de infância mostram-se uma mais-valia (Errington, 2004). É essencial compreender as suas conceções em áreas ou domínios específicos, pois essas influenciam a forma como as situações são interpretadas e como as ações e práticas pedagógicas são orientadas (Heisner & Lederberg, 2011). Na área das competências emocionais, existem alguns estudos sobre as conceções das/os educadoras/es de infância (Charlesworth *et al.*, 1991; Coplan *et al.*, 2015; Papadopoulou *et al.*, 2014; Zinsser *et al.*, 2014) e o impacto dessas conceções na prática educativa (Hollingsworth & Winter, 2013; Kowalski *et al.*, 2001; Pajares, 1992; Papadopoulou *et al.*, 2014). Contudo, sabendo que as crenças e práticas sofrem influência da realidade cultural (Pajares, 1992), é importante compreender essa temática no contexto português. Para além disso, pela pesquisa realizada não foram encontrados estudos significativos sobre o tema a nível nacional, o que demonstra que se sabe pouco sobre o que pensam as/os educadoras/es de infância sobre as competências emocionais e como se relacionam com as práticas, sendo premente a investigação neste âmbito.

2.1. OBJETIVOS

O presente estudo teve como principais objetivos:

- Identificar as principais crenças das/os educadoras/es de infância relativamente às competências emocionais das crianças que acompanham;
- Levantamento da diversidade de práticas e como são desenvolvidas.

Desta forma, pretendeu-se perceber a intencionalidade das/os educadoras/es de infância na sua intervenção para promover as competências emocionais das crianças em idade pré-escolar. Para este estudo, foram operacionalizadas quatro questões de investigação:

Questão 1: Quais são as conceções das/os educadoras/es de infância sobre a sua intencionalidade na promoção das competências emocionais?

Questão 2: Quais os aspetos que as/os educadoras/es de infância intencionalizam e procuram promover nas crianças?

Questão 3: Quais são as práticas que as/os educadoras/es de infância identificam como mais importantes para as competências emocionais?

Questão 4: Como é que as/os educadoras/es de infância se sentem ao trabalhar as competências emocionais nas crianças?

2.2. MÉTODO

O estudo é de natureza qualitativa e exploratória. Essa metodologia permite dar ênfase a casos específicos inseridos num contexto, permitindo uma compreensão mais profunda da sua complexidade e questões de forma holística (Miles *et al.*, 2014). Nessa metodologia o foco é a interpretação que os participantes têm da situação em estudo, valorizando a sua subjetividade. O investigador não parte de hipóteses estabelecidas a priori, mas sim de questões e focos de interesse (Godoy, 1995).

2.2.1. Participantes

Neste estudo participaram dezasseis educadoras de infância que desenvolviam o seu trabalho com crianças entre os três e os cinco anos de idade, com grupos etários tanto homogéneos como heterogéneos, em estabelecimentos de setores diferentes (público, privado, solidário) da área metropolitana de Lisboa. Todas as participantes eram do género feminino, com média de idades 41.06 anos ($dp= 6.60$) e com média de 17.5 anos de experiência ($dp= 6.38$).

Antes da realização de cada entrevista, foi enviado e aceite por todas as educadoras de infância o consentimento informado, explicitando a garantia do anonimato e a possibilidade de terminar a colaboração a qualquer momento, caso desejassem (Anexo 1).

O método utilizado para a escolha dos participantes foi o de conveniência (Almeida & Freira, 2008), devido a constrangimentos decorrentes da pandemia. Foram entrevistadas educadoras de infância até que se alcançasse a saturação das respostas, procurando-se manter uma diversidade dos participantes relativamente ao seu contexto de trabalho.

2.2.2. Técnica e Instrumento

A técnica de recolha de dados foi a entrevista, mais especificamente a entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista é a mais comum em investigações qualitativas, permitindo a obtenção de informações específicas que podem ser comparadas e contrastadas com outros dados. Com a escolha desse tipo de entrevista também se pretendia torná-la flexível a outras informações que fossem importantes e que pudessem surgir ao longo da mesma (Dawson, 2002).

O guião de entrevista elaborado (Anexo 2) foi sustentado na revisão de literatura, que permitiu não só identificar os temas centrais e específicos a serem abordados, como também para estruturar os objetivos que se pretendiam alcançar. Com base nessas especificações, foram desenvolvidas as questões do guião, discutidas em equipa, ajustadas e clarificadas, através da sua testagem com educadoras de infância. A versão final do guião incluiu catorze questões relativamente a quatro temáticas: 1) Intencionalidade da intervenção (Porquê); 2) Aspetos que promovem com a prática (O quê?); 3) Práticas desenvolvidas (Como atuam?); 4) Confiança e dificuldades das educadoras (Como se sentem?). O guião de entrevista foi utilizado em todas as entrevistas de forma a apoiar a recolha de dados.

2.2.3. Procedimentos de recolha de dados

Após a aprovação pela Comissão de Ética do Centro de Gestão da Investigação do ISPA – Instituto Universitário, e pela Direção Geral da Educação – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, foram estabelecidos os contactos com algumas instituições. Foi utilizado o método por conveniência devido à situação de pandemia. As entrevistas foram agendadas com as educadoras de infância que aceitaram colaborar, conforme as suas disponibilidades, sendo realizadas por videoconferência devido ao confinamento. Como o número de educadoras de infância que se disponibilizaram foi insuficiente para abranger uma diversidade de setores, métodos de ensino, entre outros, foi pedido a cada educadora de infância que indicasse outra educadora de infância que estivesse disponível para ser entrevistada.

As entrevistas foram realizadas por videoconferência, com recurso à plataforma ZOOM, entre março e abril de 2020 e tiveram a duração média de 45 minutos. Foram agendadas em função da disponibilidade das educadoras de infância e gravadas, com autorização, para apoiar a sua transcrição integral posterior.

As principais vantagens da utilização de gravações de entrevistas incluem a capacidade do investigador se concentrar mais no entrevistado, permitindo a manutenção do contacto visual. Além de fornecer um registo completo para análise, incluindo o que é mencionado

durante a interação investigador e entrevistado. E também possibilitar a retirada de citações para análise (Dawson, 2002). Algumas das desvantagens desse método prendem-se com eventuais falhas do equipamento, a possibilidade de o investigador se tornar complacente e não valorizar tanto a interação por estar a ser gravado, e o fato de alguns entrevistados poderem ficar nervosos por saber que estão a ser gravados (Dawson, 2002). O equipamento foi testado antes e, durante a entrevista, foi realizada uma verificação do seu funcionamento, procurando chamar o menos possível a atenção para o equipamento. Além disso, foram feitas algumas anotações sobre as questões mais importantes, para o caso de falha do equipamento, e para registar pontos pertinentes aos quais o investigador quisesse voltar após as respostas do entrevistado. Terminada a realização e transcrição das entrevistas, as gravações foram eliminadas.

2.2.4. Procedimentos de análise de dados

Para a análise de conteúdo, recorreu-se ao programa MAXQDA (Rädiker & Kuckartz, 2020). Com base as respostas dadas pelas educadoras de infância e a revisão de literatura, foram criadas categorias e subcategorias que permitissem interpretar as entrevistas e organizar toda a informação recolhida.

Um dos passos fundamentais para a análise de dados semânticos transcritos é a identificação de padrões através do processo de codificação (Saldaña, 2009). Esse processo iniciou-se com o agrupamento dos dados e a criação de códigos iniciais de análise, existindo posteriormente um refinamento que permitiu a organização de categorias e subcategorias relevantes para o estudo, com base na revisão de literatura (Saldaña, 2009). A codificação final teve em consideração os princípios de exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade (Saldaña, 2009). A seguir serão apresentadas as definições das categorias e subcategorias (caso existam), que permitem compreender a codificação final utilizada.

Com base nessa codificação, foram analisadas as principais respostas e a sua frequência de ocorrência. Isso permitiu não apenas compreender a variedade das respostas fornecidas pelas educadoras de infância, mas também identificar, com base nas frequências, algumas ideias mais típicas entre as participantes.

Após a primeira cotação das 16 entrevistas, sete foram selecionadas aleatoriamente para serem codificadas por um segundo investigador. Seguiu-se a discussão entre investigadores para esclarecer questões que surgiram da codificação inicial, dando origem a

uma segunda codificação que alcançou uma concordância interavaliadores de 90.93% ($k = .90$). Após essa análise, o primeiro investigador recodificou todas as entrevistas para garantir a confiabilidade dos resultados.

A Tabela 5, apresenta e define as categorias emergentes da análise das entrevistas, que reenviam para a intencionalidade na intervenção para promover as competências emocionais e os benefícios dessa promoção das competências emocionais nesta faixa etária (Porquê?).

Tabela 5

Definição das categorias sobre a intencionalidade na intervenção das educadoras de infância para a promoção das competências emocionais

	Categorias	Definição
Razões para desenvolver as competências emocionais	Base para o desenvolvimento e para a vida	Transversalidade das competências emocionais das crianças em todos os contextos da vida.
	Base das aprendizagens	Importância das competências emocionais das crianças para a sua disponibilidade para aprender.
	Regulação Emocional	Competências emocionais como forma de desenvolver a identificação, aceitação, gestão e regulação emocional das crianças.
Benefícios da atuação na área das competências emocionais	Benefícios para a criança	Benefícios específicos como: aprendizagem, pensamento crítico, segurança, confiança, resiliência, regulação emocional, autoconhecimento e autonomia.
	Benefícios para as relações	Benefícios para o relacionamento com os pares e com adultos, através da comunicação emocional.

Como podemos constatar, foram identificadas duas grandes categorias relacionadas à importância do desenvolvimento das competências emocionais, que se referem a aspetos distintos, mas complementares: os motivos pelos quais as educadoras de infância consideram importante desenvolver essas competências e os benefícios que identificam para o desenvolvimento das crianças. Nas razões apresentadas pelas educadoras de infância, foram identificadas três categorias diferentes: algo genérico, como "para a vida"; o papel das competências emocionais nas aprendizagens; e a regulação emocional das crianças. Quanto aos benefícios identificaram-se dois tipos: um relacionado com os benefícios para a criança e outro com o impacto nas suas relações com os outros.

Na Tabela 6, apresentam-se os aspetos que as educadoras de infância referiram ter presentes na intencionalidade subjacente à sua prática com as crianças, na área das competências emocionais (o quê?). Foram identificadas duas categorias distintas: uma relativa às competências promovidas (emocionais, relacionais, outras) e outra direcionada para as emoções trabalhadas em cada uma das áreas das competências emocionais. Nesta última categoria, diferenciaram-se as emoções básicas (alegria, tristeza, raiva e medo) das demais emoções (calma, amor, nojo e rejeição).

Tabela 6

Definição das categorias sobre quais os aspetos que as educadoras de infância intencionalizam e procuram promover nas crianças

	Categorias	Definição
Competências promovidas	Oportunidade de verbalizarem e aceitarem as emoções (de forma geral)	Referência a sentimentos e emoções de forma geral.
	Conhecimento das emoções	Identificação, nomeação e conhecimento das causas das emoções.
	Regulação Emocional	Gestão emocional, controlo das emoções, autocontrolo.
Emoções trabalhadas	Emoções básicas	Todas as referências que reenviam para as emoções alegria, tristeza, raiva e medo.
	Outras emoções	Todas as referências que reenviam para as emoções calma, amor, nojo, rejeição.

Na Tabela 7, são apresentadas as definições das categorias que caracterizam os aspetos que as educadoras de infância identificaram como mais importantes numa abordagem para as competências emocionais. Foram consideradas quatro grandes categorias: tipo de práticas, tipo de abordagem, atividades específicas de promoção das competências emocionais e as formas de monitorização.

Tabela 7

Definição das categorias sobre as práticas que as educadoras de infância identificam como mais importantes para as competências emocionais (Como atuam?)

	Categorias	Definição
Práticas mais importantes	Vivenciar diferentes emoções	As crianças vivenciarem diferentes emoções e adquirirem competências emocionais.
	Relação das crianças com os outros	A interação e relação entre pares e com adultos.
	Contexto e ação do educador	Engloba o ambiente educativo e modelo pedagógico, conhecimento e competência do educador e as estratégias que o educador mobiliza na promoção dessas competências.
Abordagem à promoção das competências emocionais	Papel do Educador	Estratégias de promoção das competências emocionais (e.g., envolvimento da família, ser mediador de conflitos, etc.).
	Atividades específicas	Atividades específicas para a promoção das competências emocionais (e.g., histórias, materiais específicos para trabalhar emoções, atividades de expressões, etc.).
	Situações do quotidiano	Utilização de situações do quotidiano para focar a atenção das crianças para a temática das emoções.
	Abordagens individualizadas	Estratégias individuais com as crianças que a educadora identifica como tendo dificuldades emocionais (por exemplo, antecipar comportamentos).
Atividades de promoção das competências emocionais	Conversas com as crianças	Conversas em grande grupo focando nas emoções e conversas em pequeno grupo sobre questões específicas, com ênfase nas emoções sentidas.
	Jogos	Utilização de jogos, tanto pelas crianças autonomamente como pela educadora em atividades de pequeno ou grande grupo.
	Histórias	Leitura das histórias para trabalhar as emoções (essas histórias podem ter a emoção expressa diretamente ou indiretamente através das expressões faciais).

Tabela 7 (Continuação)

Definição das categorias sobre as práticas que as educadoras de infância identificam como mais importantes para as competências emocionais (Como atuam?)

	Categorias	Definição
Atividades de promoção das competências emocionais	Atividades na área das expressões	Utilização das expressões para trabalhar as emoções (música, dramatização, fantoches, expressão plástica, expressão corporal e atividades sensoriais).
	Utilização do instrumento	Utilização do diário de turma, como ferramenta de gestão e regulação emocional.
	Diário de Turma	
	Situações do quotidiano	Utilização de situações do quotidiano para desenvolver cada área das competências emocionais.
	Não faz atividades	Não utiliza atividades específicas para promover a respetiva área das competências emocionais.
Monitorização das competências emocionais	Registos	Incluem-se registos de observação de todas as crianças ou exclusivamente das crianças que preocupam as educadoras de infância, grelhas de observação, quadros de autorregulação e a utilização do diário de turma como registo das evoluções do grupo.
	Avaliação trimestral/semestral	Incluem as avaliações e balanços trimestrais/semestrais do grupo e das crianças de forma individual.
	Momento de comunicação com a família	Utilização dos momentos de reunião com as famílias para efetuar um registo e partilhar as evoluções da criança de forma individualizada, integrada na área de formação pessoal.
	Não fazem monitorização	Descrição de não efetuar, de forma regular, a monitorização das competências emocionais.

Por fim, na Tabela 8, são apresentadas as definições das categorias relativamente ao modo como as educadoras de infância se sentem a trabalhar as competências emocionais na criança. Foram considerados três aspetos complementares: a autoeficácia percebida, as dificuldades sentidas na prática e a forma como a formação recebida atende às suas necessidades práticas.

Tabela 8

Definição das categorias sobre a forma como as educadoras de infância se sentem a trabalhar as competências emocionais na criança (autoeficácia, dificuldades sentidas, formação na área) (Como se sentem?)

	Categorias	Subcategoria	Definição
Confiança	Segurança		Segurança de uma forma geral no trabalho com as crianças; pelo trabalho em equipa ou pelo conhecimento e experiência adquiridos ao longo dos anos de trabalho.
	Ambivalente		Ambivalência na segurança, dependerá das situações.
Dificuldades sentidas	Sente dificuldades	Relação escola-família	Dificuldades na relação escola-família que não facilitam a promoção das competências emocionais.
		Gestão do grupo	Pouco tempo para apoiar a promoção das competências emocionais de cada criança, dada a heterogeneidade do grupo.
		Pouca formação na área	Necessidade de mais formação na área.

Tabela 8 (Continuação)

Definição das categorias sobre a forma como as educadoras de infância se sentem a trabalhar as competências emocionais na criança (autoeficácia, dificuldades sentidas, formação na área) (Como se sentem?)

	Categorias	Subcategoria	Definição
Dificuldades sentidas (Cont.)		Recursos materiais/ humanos	Necessidade de mais recursos (sejam materiais e/ou humanos) e adaptados às suas práticas.
		Sentimentos negativos da educadora	Existir sentimentos das educadoras de infância que dificultam esta promoção (e.g., menos paciência).
	Sem dificuldades		Não sentem dificuldades na sua prática educativa de promoção de competências emocionais.
Avaliação da formação inicial	Formação adequada		A formação inicial foi adequada às necessidades sentidas na prática educativa.
	Formação mediana		Existiu alguma formação, mas sentiram necessidade de mais formação para a sua prática educativa.
	Formação não adequada		Na formação inicial não foi referido este aspeto ou não foi considerado que tenha sido aprofundado o suficiente para o apoio na sua prática educativa.
Lacunas na formação inicial	Necessidade de mais formação		Identificação de lacunas na teoria e na passagem da teoria para a prática, apoiando as educadoras de infância na aplicação do conhecimento.
	Outras necessidades		Obter mais conhecimentos sobre como promover uma partilha com colegas sem julgamentos, sobre como se relacionar/ trabalhar em parceria com eles nesta área de desenvolvimento.

2.3. RESULTADOS

Para responder ao objetivo de compreender as conceções e a intencionalidade na prática, no jardim de infância, para a promoção das competências emocionais em crianças em idade pré-escolar, procedemos à análise das categorias e subcategorias identificadas para cada um dos temas analisados. Essas respostas foram analisadas a dois níveis. Primeiro, contabilizou-se a sua frequência de ocorrência. Nesse caso, a resposta de cada educadora de infância só foi contabilizada uma vez na categoria, mesmo que a mesma ideia fosse mencionada mais do que uma vez, pois o objetivo era somente identificar a sua ocorrência no grupo de participantes. Em segundo lugar, procurou-se fazer uma análise mais ilustrativa recorrendo a exemplos das suas ideias e excertos do seu discurso, para uma compreensão mais abrangente.

2.3.1. A intencionalidade na intervenção das educadoras de infância para a promoção das competências emocionais (Porquê?)

Para compreender a intencionalidade das educadoras de infância relativamente à promoção das competências emocionais da criança, estas foram questionadas sobre razões para se adotar uma abordagem às competências emocionais em crianças em idade pré-escolar e sobre os benefícios que consideravam associados a esse tipo de intervenção. As respostas dadas foram então organizadas com base nessas duas dimensões (Razões para desenvolver as competências emocionais e benefícios dessa intervenção) e serão apresentadas a seguir (Tabela 9 e 10).

Relativamente às razões para desenvolver as competências emocionais, as educadoras de infância questionadas especificaram três tipos diferentes de razões para desenvolver competências emocionais das crianças nesta faixa etária. Essas razões direcionam-se tanto para a importância dessas competências para a vida, quanto para a aprendizagem e a regulação emocional (Tabela 9).

Destacou-se que a maioria das educadoras de infância (62.5%, n=10) mencionou apenas um tipo de razão ao serem questionadas sobre o desenvolvimento das competências emocionais das crianças, enquanto os restantes 37.5% (n=6) identificaram razões que se enquadraram em duas categorias de motivos para o desenvolvimento dessas competências.

Tabela 9

Razões pelas quais consideram importante desenvolver competências emocionais nas crianças (Porquê?)

Categorias	Frequência de educadoras de infância que responderam % (n)
Base para o desenvolvimento e para a vida	62.5 (10)
Base das aprendizagens	50 (8)
Regulação emocional	25 (4)

A Tabela 9, demonstra que a maioria das educadoras de infância (62.5%, n=10) referiu a importância das competências emocionais como sendo a base para a vida. Neste sentido destacam-se as afirmações da E1, que afirmou “*estamos a formar novos cidadãos e a base de toda a vida democrática a nível pessoal, profissional incide no emocional*”, e da E6 que referiu “*A competência emocional das crianças condiciona, a meu ver, todo o desenvolvimento da criança*”. Essa ideia da centralidade das competências emocionais também é evidente nos excertos da entrevista das educadoras de infância quando referem “*Porque acho que é a parte fulcral do desenvolvimento. Acho que se eles não tiverem bem emocionalmente não vão conseguir adquirir outras competências e, portanto, essa é a parte principal*” (E9) e “*é isso que as torna mais preparadas para o mundo e para a vida*” (E12).

Para além disso, metade das educadoras de infância participantes neste estudo (50%, n=8) considerou as competências emocionais como base para as aprendizagens da criança. Essa ideia é destacada nos seus testemunhos quando afirmaram: *“as emoções gerem o resto das aprendizagens e se não estiverem (...) emocionalmente bem, também não conseguem aprender e, portanto, desenvolverem as outras competências com qualidade”* (E2) e *“eu acho que isso vai ser o mais importante para conseguir adquirir depois outras competências. Acho que a criança tem de estar emocionalmente bem ou estável para poder conseguir fazer boas aprendizagens, porque se não alguma coisa pode ficar comprometida”* (E6).

Algumas educadoras de infância explicitaram as razões pelas quais consideravam as competências emocionais como a base para a aprendizagem, como pode ser verificado nos extratos a seguir. A E5 realçou este papel focando-se nos comportamentos e interações *“Porque sem essa competência dificilmente vai haver uma relação, vai haver uma vinculação e eu acho que é a base do desenvolvimento e é importante que a escola e o educador valorizem a competência emocional e afetiva das crianças que estão na base dos comportamentos e consequentemente das aprendizagens”*. Por sua vez a E12, realçando a disponibilidade para a aprendizagem, referiu *“claro que saberem gerir-se emocionalmente traz muito mais oportunidades, têm muito mais formas de aprender”*. Essa ideia também está subjacente no extrato da entrevista da E11 *“na minha opinião é crucial, é o mais importante, ou seja, a partir dessa, uma criança que emocionalmente não está bem, não consegue fazer aprendizagens de forma positiva, não é? Nem consegue realizá-las. Eu já tive aqui n meninos, que pelos mais diversos motivos, não estão bem emocionalmente e isso faz com que realmente as aprendizagens não se realizem tão facilmente, ou seja, eles conseguem, mas é muito mais difícil e precisam de estar muito mais tempo com a educadora, precisam de maior atenção, há aqui uma data de coisas que temos de fazer para essas crianças que não estão bem emocionalmente”*. Nestes extratos, é claramente expressa a ideia de que as competências emocionais são centrais para que a criança consiga aprender.

Com menor ênfase, surge o papel das competências emocionais na regulação emocional das crianças (25%, n=4), presente nas seguintes afirmações *“emocionalmente acho que é importante se tiverem boa bagagem e souberem controlar algumas emoções”* (E8) e *“É importante ajudar as crianças no seu dia-a-dia a gerirem melhor as suas emoções, porque as emoções são trabalhadas diariamente a toda a hora... todos nós temos emoções à flor da pele...”* (E15).

Em síntese, podemos constatar que as educadoras de infância consideram importante desenvolver competências emocionais nas crianças, principalmente por serem a base para a

aquisição de outras competências essenciais para a vida, além de destacarem o papel das competências emocionais nas aprendizagens futuras.

No que se refere aos benefícios da atuação na área das competências emocionais, as educadoras de infância referiram aspetos enquadrados em duas categorias de benefícios associados à prática intencional sobre as competências emocionais da criança: benefícios para a criança e benefícios na relação da criança com os outros (Tabela 10). A maioria das educadoras de infância entrevistadas (81.25%, n=13) indicou apenas um tipo de benefício resultante da promoção das competências emocionais nesta faixa etária. Apenas três das educadoras (18.75%) referiram ambos os tipos de benefícios.

Tabela 10

Benefícios resultantes da promoção das competências emocionais (Porquê?)

Categories	Frequência de educadoras de infância que responderam % (n)
Benefícios para a criança	75 (12)
Benefícios para as relações	31.25 (5)

Destacam-se os benefícios específicos para a criança, mencionados pela maioria das educadoras de infância (75%, n=12). Esses benefícios foram detalhados em diversos aspetos, como aprendizagens, controlo das frustrações, autoconhecimento, segurança e consciência das próprias capacidades ou dificuldades. Essas ideias estão ilustradas nos extratos seguintes: “*se não estivermos bem, a nossa cabeça, o nosso cérebro não se foca noutras coisas e as crianças é a mesma coisa, se não estiverem bem emocionalmente dificilmente conseguem aprender. Tem que de haver essa sintonia entre as aprendizagens e as emoções, tem de haver um misto e tempo para as duas coisas na sala de aula. No pré-escolar as emoções são mais importantes que as aprendizagens*” (E2), “*Os benefícios é um pouco... eles começam a controlar melhor as suas frustrações, ... terem tudo bem organizado na cabecinha deles, para eles também perceberem que é importante zangarem-se, também é importante estarem assim... Desde pequeninos é preciso trabalhar isto porque sem isso eles não tem outras formações para a frente, acho que emocionalmente é a base*” (E8), “*ganham autoconhecimento*” (E9), “*dá-lhes uma segurança imensa*” (E11), “*beneficiam nesta questão da autonomia*” (E13), “*É uma forma de nós conseguirmos e aprendermos a ter consciência daquilo que somos capazes, das nossas dificuldades, de querermos melhorar o que somos, porque quando há situações de desagrado, nós precisamos de ajuda, nós... crianças e adultos... precisamos de ajuda para perceber como é que podemos melhorar, e ninguém melhora sozinho, ninguém reflete sozinho*” (E15).

De realçar que, embora em número relativamente reduzido, algumas educadoras de infância (31.25%, n=5) referiram a importância das competências emocionais na relação com

os outros. Essas educadoras de infância referiram aspetos ligados à qualidade das interações “acho que o conhecimento emocional está interligado com a qualidade das interações e eles começam essas interações é exatamente nas primeiras idades e obviamente que essas interações em casa são muito importantes, mas na escola, porque é lá que fazem as maiores interações sociais deles e esse conhecimento emocional” (E5); como também aspetos associados à comunicação e resolução de conflitos: “verbalizam o que estão a sentir, muitas vezes é através da emoção, quer seja por palavras, verbalizando, o discurso, pensamento, na forma como comunicam aos outros, mas também sobretudo através do corpo, da expressão corporal e por ai passam muito as emoções que eles estão a sentir” (E14) “na resolução de conflitos” (E13).

Em suma, a intencionalidade na intervenção das educadoras de infância para a promoção das competências emocionais concentra-se na compreensão do impacto dessas competências para a vida e para as aprendizagens. A maioria das educadoras refere benefícios principalmente para a criança quando se realizam esse tipo de intervenções nesta faixa etária.

2.3.2. Aspetos que as educadoras de infância intencionalizam e procuram promover nas crianças (O quê?)

As educadoras de infância foram questionadas tanto sobre as competências emocionais que procuravam promover e sobre quais as emoções trabalhadas em cada uma das áreas das competências emocionais. Os resultados obtidos estão organizados nas Tabelas 11 e 12.

No que se refere às competências emocionais que referiram promover, a maioria das educadoras de infância (81.25%, n=13), referiram-se a outras competências, muitas delas mais sociais do que emocionais (e.g., autonomia, confiança, capacidade de partilha, entre outros). Isso pode demonstrar alguma dificuldade e ambiguidade na compreensão do que se considera competências emocionais. Apesar dessa possível confusão entre diferentes competências, uma maioria ainda destacou competências emocionais (62.5%, n=10) nas suas respostas.

Tabela 11

Competências emocionais que as educadoras de infância promovem nas crianças (O quê?)

Categorias	Frequência de educadoras de infância que responderam % (n)
Oportunidade de verbalizarem e aceitarem as emoções (de forma geral)	37.5 (6)
Conhecimento das emoções	18.75 (3)
Regulação emocional	25 (4)

Como podemos constatar pelos resultados apresentados na Tabela 11, um pouco mais de um terço das educadoras de infância referiram oportunidades para verbalizarem e aceitarem as emoções de forma geral, sem especificá-los (37.5%, n=6). No que mencionaram, foi possível identificar aspetos ligados ao que as crianças sentiam, como exemplificado pela educadora E4 *“às emoções... o que eles sentem”*. Também foi destacado o aspeto de aceitar as emoções que as crianças experienciam, conforme indicado pela educadora E9 *“o não haver problema de estar zangado, a raiva, a fúria fazem parte e estão a par da alegria, da tristeza, de atividades mais calmas, portanto são todas estas emoções eu gosto de as trabalhar de uma forma muito uniforme, de eles perceberem que tudo faz parte do desenvolvimento, sem culpa, sem complexos e, portanto, à espaço para tudo e que é normal, e dar nome aos sentimentos, quando estão zangados o porquê e serem capazes de verbalidade isso, acho que o trabalho no jardim de infância passa muito por aí”* e a E15 *“As emoções tanto negativas como positivas existem e são para ser... e devemos falar sobre elas, porque tanto o negativo como o positivo... o negativo podemos melhorar, o positivo faz-nos sentir bem...”*.

Embora com menos ênfase, algumas educadoras de infância referiram promover intencionalmente o conhecimento das emoções (18.75%, n=3), indicando aspetos como *“dar nome ao que sentimos”* (E9); *“desenvolver o reconhecimento das emoções”* (E10). Além disso, foi possível identificar que algumas educadoras de infância tinham a intenção de promover a regulação emocional (25%, n=4), focando-se no desenvolvimento da capacidade de gestão emocional e na gestão da frustração, como exemplificado pela educadora E5 *“a gestão da frustração, a gestão da zanga que as crianças têm que aprender a fazer e que é muito difícil, e eu acho que cada vez mais as crianças têm dificuldades em lidar com a frustração”*. A E6 referiu o facto de as crianças *“serem capazes de fazer já algum controlo das suas emoções também... eu agora já estou com um grupo de cinco anos, isto já é mais fácil de fazer, já são mais capazes de lidar com a frustração e lidar com aquilo que não gostam e com aquilo que lhes vão aparecendo à frente quando é menos confortável”*, e também a E9 referiu *“o autocontrolo que é tão importante”*.

Quanto à clarificação das emoções trabalhadas, as educadoras de infância especificaram emoções que intencionalmente procuravam abordar com as crianças (Tabela 12). Foi possível identificar tanto emoções básicas (alegria, tristeza, raiva e medo) como outras emoções (amor, calma, nojo e rejeição). A partir da Tabela 12, é possível verificar que as emoções básicas foram as emoções mencionadas por mais educadoras de infância, considerando as três áreas das competências emocionais (expressão emocional, conhecimento das emoções, regulação emocional). Entre essas emoções, as que mais se destacaram foram as

emoções negativas tristeza e raiva, tendo sido referidas, em qualquer uma das áreas por uma grande maioria de educadoras de infância, com percentagens entre 68.75% e 81.25% de respostas.

Tabela 12

Emoções abordadas (O quê?)

Categorias	Frequência de educadoras de infância que responderam % (n)		
	Expressão Emocional	Conhecimento das emoções	Regulação emocional
Alegria	46.75(7)	62.5(10)	37.5(6)
Tristeza	68.75(11)	81.25(13)	81.25(13)
Raiva	81.25(13)	81.25(13)	81.25(13)
Medo	56.25(9)	31.25(5)	37.5(6)
Emoções básicas – Total de educadoras de infância	93.75(15)	100(16)	100(16)
Amor	18.75(3)	12.5(2)	-
Calma	37.5(6)	25(4)	12.5(2)
Nojo	-	6.25(1)	6.25(1)
Rejeição	6.25(1)	-	-
Outras emoções – Total de educadoras de infância	56.25(9)	31.25(5)	18.75(3)

Especificamente na área da expressão emocional, foi possível verificar que, para além da elevada referência à raiva e à tristeza, o medo também foi referido por uma maioria de educadoras de infância (56.25%, n=9). Contudo, as emoções positivas surgem com menor expressividade, sendo a alegria a mais referida (43.75%, n=7). É importante destacar que houve uma educadora de infância que não indicou qualquer emoção, afirmando não realizar qualquer tipo de atividades nesta área.

No conhecimento das emoções, todas as educadoras de infância referiram promover as emoções básicas. O padrão observado na expressão emocional mantém-se, com uma predominância nas emoções negativas, como tristeza e raiva (ambas 81.25%, n = 13). Além disso, a emoção positiva alegria torna-se mais expressiva sendo referida por uma maioria de educadoras (62.5%, n=10), e a emoção medo perde alguma expressão (37.5%, n=6). As outras emoções apresentam o mesmo padrão de pouca representatividade, sendo a calma a mais mencionada referida por 25% (n=4) das educadoras. De referir que esta também foi a mais referida na expressão emocional.

Na regulação emocional, a promoção de emoções básicas continua a ser predominante. As emoções negativas, como tristeza e raiva, permanecem mais salientes (ambas 81.25%, n=13). A emoção positiva alegria e a emoção medo têm menor expressão (37.5%, n=6).

Novamente, outras emoções foram quase não mencionadas, a calma foi referida por 12,5% das educadoras de infância (n=2) e o nojo por 6.25% (n=1).

Desta forma, conclui-se que as educadoras de infância demonstraram alguma dificuldade na compreensão do que são competências emocionais, identificando, na sua maioria, outras competências. Além disso, quando referiram competências emocionais, essas foram frequentemente descritas de forma genérica, abordando sentimentos e emoções em termos amplos. Relativamente às emoções trabalhadas, a maioria das educadoras de infância descreve o enfoque em emoções básicas, destacando mais as emoções do polo negativo, como a raiva e a tristeza, independentemente de o foco ser a expressão emocional, o conhecimento das emoções ou a regulação emocional.

2.3.3. Práticas que as educadoras de infância identificam como mais importantes para as competências emocionais (Como atuam?)

Para compreender de forma mais aprofundada quais as práticas que as educadoras de infância identificavam como mais importantes para as competências emocionais e como essas práticas eram aplicadas, consideraram-se quatro dimensões mais específicas, práticas mais importantes, as abordagens que desenvolviam, as atividades implementadas e a forma de monitorização.

No que se refere às Práticas mais importantes a desenvolver no jardim de infância para a promoção das competências emocionais das crianças em idade pré-escolar, do discurso das educadoras de infância foram identificadas três tipos diferentes de práticas (Tabela 13): oportunidades para vivenciarem diferentes emoções; interações com os outros, seja entre pares ou com adultos; o contexto onde estão inseridas e as ações do educador, referindo-se à importância do contexto e das ações do educador (conhecimento, estratégias que mobiliza, entre outros).

Tabela 13

Práticas que as educadoras de infância identificam como mais importantes para as competências emocionais (Como atuam?)

Categorias	Frequência de educadoras de infância que responderam % (n)
Vivenciar diferentes emoções	18.75 (3)
Relação das crianças com os outros	56.25 (9)
Contexto e ação do educador	68.75 (11)

Destaca-se que a maioria das educadoras de infância (56.25%, n=9), quando questionadas sobre quais as práticas mais importantes a desenvolver, mencionaram apenas um tipo, sendo que as restantes (46.75%, n=7) mencionaram dois tipos de práticas diferentes.

Analisando os tipos específicos de práticas (Tabela 13) podemos constatar que a maioria das educadoras de infância (68.75%, n=11), destaca o papel do contexto educativo, e a ação do educador, como referido pela educadora E5 *“é importante que o educador quando estabelece uma relação e na observação que faz diária tenha presente o que está por detrás de determinados comportamentos e atitudes das crianças e, portanto, a partir desse conhecimento será mais fácil desenvolver as competências emocionais (...) o respeito pela individualidade de cada criança tem de estar sempre presente o elogio diariamente, o incentivo, a valorização da autoestima, a valorização por tarefas acho que são medidas que devem estar presentes sempre...”*. Esta disponibilidade para a criança também esteve presente no testemunho da E15, quando referiu *“O adulto tem de estar disponível para ouvir as crianças, tem de estar muito atento à forma como as crianças sentem as coisas face a todas as situações”*. Além disso, também foi referida a importância do trabalho com as famílias *“conhecê-las bem e fazer esse trabalho com as famílias. Porque normalmente quando a criança tem questões emocionais e emocionalmente não está bem, é mesmo importante chamar as famílias e tentar perceber o que se passa e a maior parte das vezes é a família que não está bem, é qualquer coisa ali no seio familiar que não está bem, não é? Pronto... e isso é muito importante primeiro que tudo trabalhar com essa família, chamar essa família para ir tentando perceber, depois criar esta relação sólida e de confiança e de segurança tanto com a família como as crianças”* (E11).

A leitura dos dados da Tabela 13, permitiu-nos também constatar que mais de metade das educadoras de infância (56.25%, n=9) referiu a importância da relação das crianças com os outros para as competências emocionais. São disso exemplo os seguintes excertos das falas de algumas educadoras: *“consegue estar bem com ele e com os outros”* (E4); *“acho que é importante partilhar as estratégias que eles têm e encontram para lidarem com determinados momentos e sentimentos que eles têm de repente e partilhar isso com os colegas e a verdade é que tenho feito várias vezes isso e surgem sempre coisas que surpreendem mesmo em contextos mais complicados surgem coisas muito enriquecedoras”* (E5); *“estabelecer primeiro uma relação confiante com o educador (...) também pode ter relações de confiança com os pares”* (E6); *“resolução de problemas, resolução de conflitos entre pares, portanto claro adequadas às idades”* (E7). A E9 refere o papel da relação do adulto com as crianças *“Em primeiro lugar, acho que é a relação com eles, estabelecer uma relação forte com eles”*, tal como a E11 *“Para já é uma relação, é muito importante que essas crianças criem laços afetivos muito sólidos com*

os adultos de referência (...) depois de realmente eles sentirem confiança naquele adulto (...) criarem relações, terem adultos de referência”.

De realçar que, embora em número relativamente reduzido, algumas das educadoras (18.75%, n=3) referiram a vivência de diferentes emoções como fundamental para que as crianças adquiram competências emocionais. A educadora E8, por exemplo, afirmou “*faz parte zangarmo-nos porque a vida também é assim, não vamos sempre dizer que está tudo rosas e que está tudo bem sempre, mas eles até sendo amigos e tudo mais, faz parte zangarem-se e portanto nós tentamos resolver no momento, porque as crianças depois também ... para eles está tudo bem, no momento aconteceu mal, mas passado quinze minutos se não resolvemos a situação pode ficar mal resolvido, no entanto já esqueceram, mas depois vão ficando coisas ali marcadas e se nós não resolvermos logo na altura... daí confusão que eles têm das emoções e tudo mais...*”. Por sua vez, a E16 também referiu que “*É mesmo o saber lidar com as emoções, saber reconhecer quando é que está triste, quando é que está zangado, quando é que está alegre, e o que é que o faz sentir assim... às vezes é difícil que eles percebam o motivo para se sentirem de determinada maneira, temos miúdos que são mais agitados e que é super inquieto, mas às vezes esse ser inquieto tem a ver com situações que às vezes ele não consegue transmitir de outra forma”.*

A segunda dimensão identificada no discurso das educadoras de infância sobre a atuação referiu-se à identificação das estratégias principais na abordagem à promoção das competências emocionais. Através da análise das respostas dadas foi possível identificar quatro tipos diferentes como forma de abordagem a essas competências (Tabela 14): O papel das/os educadoras/es de infância, atividades específicas na área das competências emocionais, a utilização de situações do quotidiano e estratégias individuais para a criança. A maioria das educadoras de infância (62.5%, n=10) mencionou mais do que uma forma de abordagem à promoção das competências emocionais, e dessas, três educadoras de infância (18.75%) referiram três categorias.

A partir dos resultados expressos na Tabela 14, é possível compreender que a maioria das educadoras de infância (62.5%, n=10) destaca o papel de atividades específicas na promoção das competências emocionais. Um exemplo frequentemente citado foi o uso de atividades baseadas na leitura de histórias ou livros, como uma abordagem eficaz para trabalhar essas competências com as crianças, “*temos uma atividade onde queremos trabalhar aquele conteúdo e recorremos a recursos com histórias*” (E14); Para além das histórias, também foi referida a utilização de materiais ou atividades específicas para desenvolver essas

competências, como está espelhado nas falas seguintes: *“exemplo para trabalhar o medo, além de conversar sobre o medo normalmente faço uma coisa que é a caixa dos medos”* havendo também referência à utilização de várias atividades interligadas *“posso dizer-lhe que por exemplo trabalho as histórias falo de uma emoção e depois a partir daí proponho que se pinte aquela emoção (...) proponho que se dramatize aquela emoção”* (E5).

Tabela 14

Práticas que as educadoras de infância para a promoção das competências emocionais (Como atuam?)

Categorias	Frequência de educadoras de infância que responderam % (n)
Papel das/os educadoras/es de infância	31.25 (5)
Atividades específicas	62.5 (10)
Situações do quotidiano	62.5 (10)
Abordagens individualizadas	25(4)

Para além dessas atividades, o mesmo número de educadoras de infância mencionou a utilização de situações do quotidiano como base para a promoção das competências emocionais das crianças em idade pré-escolar: *“utilizo uma vivência minha com outro grupo para tentar mediar logo esse conflito”* (E1); Esse aproveitamento de situações do quotidiano é bem sintetizada na fala da E16 *“ trabalho a partir do momento em que se trabalha diretamente com eles, quando os estás a ajudar, quando estás a estimulá-los para os conhecimentos para essa aquisição de conhecimentos e nesse momento tens de ir falando com eles, reconhecendo o que eles estão a sentir, dando sugestões, percebendo o que é que eles acham... depois com os mais velhos há situações que eu vejo que não estão tão bem como é suposto estarem, que eles sabem e tenho de perceber o que se está a passar”*.

Com menos ênfase, algumas educadoras (31.25%, n=5) referiram estratégias mais focadas no papel educador, destacando o uso de estratégias específicas, como o envolvimento da família para apoiar a gestão de conflitos *“desde reunir individualmente com cada pai daquela criança da minha sala para contextualizá-los e para pedir ajuda e para que eles não julgassem esta criança; e para pedir ajuda com o que cada criança leva para casa, para eles não se assustarem com o que os filhos levam para casa, para tentarem desmontar aquilo comigo, para se tentarem colocar daquela família e daquele menino; posso dizer que foi um ano maravilhoso a este nível porque os pais, eu tinha pais das outras salas completamente perturbados com a situação e os meus pais não estavam, ajudaram-me imenso, foi um trabalho de conjunto, tiveram imensa calma”* (E11), ou a forma como a educadora de infância reforça

determinadas ações “*tentar perceber como é a individualidade e as características de cada um e como é que podemos apoiar, através do reforço positivo*” (E4).

Por fim, uma minoria (25%, n=4) referiu estratégias individuais para a criança: “*antecipar sempre, porque se eu não fosse com ele, ele ia bater logo, ele ia empurrar logo, eu tive de ir com ele fazer recreios, vários recreios, eu ia com ele de mão dada para o recreio ajudar a modelar, ele queria ser o primeiro a andar de escorrega e eu tinha de ficar com ele de mão dada, segurar e dizer, não! temos de esperar que estes meninos andem, tens de ir para a fila e depois quando chegar a tua vez andas, e ele ficava muito zangado comigo mas tinha de ser muito firme e dizer não, não pode ser, vais ter mesmo que esperar, quando chegar a tua vez tu andas, e saíamos dali íamos para outro sitio e queria andar no triciclo e tirar do outro menino e eu tinha de lhe dizer que tinha de perguntar se podes andar no triciclo, ele não queria perguntar, então ai eu ajudava, dizia, experimenta, servia como modelo*” (E11).

Uma terceira dimensão de análise direcionou-se para a concretização das Atividades de promoção das competências emocionais. Nesse sentido houve uma intenção clara de solicitar às educadoras de infância para indicarem que atividades utilizavam na promoção das competências emocionais, especificando-o para as três áreas das competências emocionais (expressão emocional, conhecimento das emoções, regulação emocional). Apenas uma educadora de infância referiu não fazer atividades específicas para as competências emocionais. As suas respostas foram organizadas de acordo com o apresentado na Tabela 15, que indica as atividades para cada uma das áreas (expressão emocional, conhecimento das emoções, regulação emocional).

Tabela 15

Atividades utilizadas pelas educadoras de infância para a promoção das competências emocionais nas diferentes áreas das competências emocionais (Como atuam?)

Categorias	Frequência de educadoras de infância que responderam % (n)		
	EE	CE	RE
Conversas com as crianças	18.75(3)	75(12)	56.25(9)
Jogos	25(4)	31.25(5)	-
Histórias	37.5(6)	43.75 (7)	-
Atividades na área das expressões	50(8)	31.25(5)	-
Utilização do instrumento Diário de turma	-	-	31.25(5)
Situações do quotidiano	37.5(6)	18.75(3)	-
Não faz atividades	6.25(1)	6.25(1)	6.25(1)

EE -Expressão Emocional; CE – Conhecimento da Emoções; RE – Regulação Emocional

Na Tabela 15, é possível verificar que existe maior diversidade de atividades para a promoção da expressão emocional e do conhecimento das emoções, em contraste com a regulação emocional, onde as educadoras de infância referiram somente dois tipos de atividades.

Na expressão emocional, destaca-se que mais de metade das educadoras de infância (56.25%, n=9) referiu implementar apenas um tipo de atividade para desenvolver essas competências. No entanto, de forma geral, entre as entrevistadas, identificou-se uma grande diversidade das atividades implementadas pelas educadoras de infância, destacando-se abordagens mais lúdicas, como expressões (50%, n=8), referido pela E5 como *“Trabalho muito pela dramatização, jogos de mimica, mesmo a frente para o espelho, ou de frente para um colega”*, a utilização de histórias (37.5, n=6), como abordado pela E10 *“Em grande grupo eu acho que funciona muito pelo contar as histórias e, portanto, eu quando conto as histórias utilizo muito a expressão facial e é interessante ver a reação deles e, portanto, eu consigo fazer a leitura se eles estão a perceber o que a personagem está a sentir ou não”* e a utilização de situações do quotidiano (37.5, n=6), como destacou a E15 *“Esse é um trabalho diário com o grupo, com base em situações do dia-a-dia em que trabalhamos muito esta noção da própria expressão das emoções, e podem ser várias dado que as crianças podem sentir várias emoções e partimos daí na sua exploração”*.

No conhecimento das emoções, a maioria das educadoras de infância (56.25%, n=9) descreve utilizar duas ou mais atividades, demonstrando maior variedade na sua intervenção. As atividades mais utilizadas foram as conversas com as crianças (75%, n=12), como exemplo a E4 referiu *“Nessa área é sempre pela conversa e esta conversa tem de ser constante”* e a utilização de leitura de histórias (43.75%, n=7), como abordado pela E10 *“as histórias serem eles a contar a história e sou eu a questionar sobre o que as personagens estão a sentir, com os mais velhos, como achas que ele se sente? E o que é que ele sente? E a mãe? E o pai?...”*.

Na regulação emocional, com exceção de uma educadora de infância, todas as outras educadoras de infância que fazem atividades nesta área das competências emocionais referiram apenas uma categoria de resposta (87.5%, n=14). Destacando-se, maioritariamente, a estratégia de conversar com as crianças (56.25%, n=9) um exemplo é o que foi mencionado pela E1: *“Muito pela conversa com eles sobre as situações e pensando em como podemos fazer diferente”*.

A quarta dimensão de análise sobre “Como fazem?” referiu-se à Monitorização das competências emocionais. Nesse sentido foram questionadas diretamente sobre como monitorizam o desenvolvimento dessas competências.

A Tabela 16, apresenta as categorias de resposta das educadoras de infância, sendo que uma educadora referiu não fazer monitorização. De referir que a maioria das educadoras (56.25%, n=9) utiliza mais de uma forma de monitorização.

Tabela 16

Formas de monitorização das competências emocionais (Como atuam?)

Categorias	Frequência de educadoras de infância que responderam % (n)
Registos	81.25 (13)
Avaliação trimestral/semestral	18.75 (3)
Momento de comunicação com a família	56.25 (9)
Não fazem monitorização	6.25 (1)

A maioria das educadoras de infância (81.25%, n=13) referiu a utilização de registos, tendo sido mencionadas diferentes formas para o fazerem, como grelhas de observação, registos descritivos de todas as crianças ou apenas das crianças com determinadas problemáticas, quadros de autorregulação e a utilização do diário de turma. Ilustram essas diferentes formas de registo os seguintes excertos: *“Através dos instrumentos de pilotagem. No diário de turma fica registado”* (E1); *“Através da observação na sala, percebo quais são as crianças que precisam de mais ajuda e vou trabalhando de forma mais isolada com eles, tento fazer isso...”*(E2); *“vou registando na avaliação individual de cada criança, por exemplo, há crianças em que esta ferramenta é mesmo muito importante, estou a pensar em crianças com necessidades especiais ou uma criança que precise de uma intervenção muito grande, isso é passado aos pais e eu própria vou registando e vou ao... estou a pensar em dois meninos que tenho que tenham muitas questões emocionais... são crianças em que eu vou registando e datando as situações e a evolução, não tenho é uma grelha para todos é mais para os que me preocupam que faço um registo mais sistemático...”*(E9).

Além disso, nove educadoras de infância (56.25%) referiram utilizar os momentos de comunicação com a família como reflexão sobre a criança de forma individual, efetuando um registo e partilha dessas evoluções integrando-as na área da formação pessoal e social, como por exemplo a E15 *“temos atendimentos com os pais sempre que nós sentimos que os pais para ajudar a criança a desenvolver as suas competências e a melhorar o seu caminho e a escola só funciona em parceria com a família e por isso o constante diálogo com a família, sobre o que estão a sentir...”*.

Uma pequena percentagem de educadoras de infância (18.75%, n=3) referiu utilizar os momentos de avaliação, sejam eles trimestrais ou semestrais, para avaliar as competências

emocionais das crianças. Um exemplo é o relato da educadora E7: “*nas avaliações individuais, nas apreciações de final de período, isso é sempre uma coisa que é valorizada*”.

Em suma, as práticas que as educadoras de infância identificaram como mais importantes para as competências emocionais das crianças em idade pré-escolar foram as ligadas com o papel do educador no contexto, ou seja, a importância do ambiente educativo, e também o conhecimento, competências e estratégias que o educador mobiliza na promoção dessas competências. Além disso, salientaram a relação com os outros, seja a relação entre pares como com os adultos.

As abordagens intencionais das educadoras de infância para a promoção das competências emocionais salientaram-se, com a mesma expressão, as atividades específicas e a utilização de situações do quotidiano para focar a atenção das crianças à temática das emoções. Relativamente às atividades específicas nas três áreas das competências emocionais, foram mais salientes: na expressão emocional, atividades na área das expressões, seguidas de leitura de histórias e das situações do quotidiano; no conhecimento das emoções, a conversa com as crianças e a utilização de histórias e; na regulação emocional, as atividades foram menos diversificadas focando-se essencialmente na conversa com as crianças e na utilização do instrumento diário de turma.

Por fim, as educadoras de infância foram questionadas sobre a forma como monitorizavam as competências emocionais das crianças. Os principais métodos mencionados foram os registos de observação, quadros de autorregulação e a utilização do diário de turma como registo das evoluções do grupo, como também a utilização dos momentos de comunicação com a família para efetuar um registo e partilhar as evoluções individuais de cada criança.

2.3.4. Crenças e perceções das educadoras de infância (confiança dificuldades sentidas e formação) – (Como se sente na abordagem?)

O último tema de análise refere-se à compreensão sobre a forma como as educadoras de infância se sentiam na abordagem às competências emocionais. Esta análise vai considerar três dimensões: as crenças de confiança das educadoras de infância, às suas perceções sobre dificuldades e necessidades de formação.

Confiança - As educadoras de infância foram questionadas relativamente à confiança que sentiam na promoção das competências emocionais das crianças. Na Tabela 17, são apresentadas as duas categorias de resposta relativamente à sua segurança para trabalhar as competências emocionais das crianças em idade pré-escolar.

Tabela 17

Confiança na abordagem às competências emocionais (Como se sentem?)

Categorias	Frequência de educadoras de infância que responderam % (n)
Segurança	62.5 (10)
Ambivalência	37.5 (6)

A maioria (62.5%, n=10) referiu sentir-se segura e competente para desenvolver atividades de promoção das competências emocionais. Nas suas respostas, destacaram algumas razões para tal, sublinhando a sua importância na forma de educar, como por exemplo a E4 *“quando nós temos essa segurança e transmitimos isso para todos, para os pais, para a escola e para os miúdos somos capazes de chegar aqueles que têm mais fragilidades e com os pais não podemos atacar nem confrontar, temos de ouvir primeiro todos e depois transmitir”*, a E7 *“Na minha profissão é necessário sentirmos segurança”* e a E11 *“Sinto-me, como características pessoais eu sinto que sou uma pessoa segura, pronta, tenho uma personalidade forte”*.

Para além disso, outras educadoras de infância referiram que o trabalho em equipa lhes dava segurança, como a E5 *“Eu considero-me segura até certo ponto, dependendo do que eu tenho à minha frente (...) e às vezes o facto de partilharmos e isso estar sempre presente com colegas de trabalho e de escola, mas as vezes é necessário recorrer a outros parceiros e a trabalhar em equipa é sempre importante”*, sendo que outras educadoras de infância mencionaram a segurança pelo conhecimento e pela experiência como a E12 *“Eu acho que eles nos ensinam muito o caminho, se eu pensar e refletir na teoria é muito difícil, mas depois e precisamos de ler muito e estar em constante atualização. Acho que depois na prática eles nos ensinam muito, acho que eles nos ajudam a seguir o caminho e claro que nós temos de apoiar muito, somos modelos, temos de ter uma boa base, para os conseguir orientar emocionalmente, mas eles próprios nos levam para o caminho que precisam e nós precisamos de ouvi-los, respeitá-los, perceber os interesses e necessidades de cada um, para depois conseguir dar essa resposta com base naquilo que... nos conhecimentos que temos e que nunca são suficientes, obviamente, temos de estar em constante atualização. Mas sinto-me segura”*.

Contudo, seis educadoras de infância (37.5%, n=6) descreveram sentimentos ambivalentes em relação à abordagem às competências emocionais, como foi o caso da E6 *“tem dias que é um desafio, para nós... pelo menos eu sinto todos os dias como um desafio... e há dias em que eu acho “bestial” há dias que está a correr bem e estou a ir por este caminho e este caminho é o certo e depois há o dia a seguir em que há o descontrolo total e que parece*

que tudo aquilo que estive a trabalhar não serviu de nada e isso traz alguma insegurança, claro... nem sempre é fácil dizer eu estou a fazer a coisa certa, mas hoje foi só um dia mau... não... às vezes questiono-me e acho que se calhar não estou a fazer as coisas assim tão bem...”. Também a E9 referiu que “É assim... segura eu acho que nunca estamos e vamos pondo-nos sempre em causa. Acho que à medida que os anos vão passando eu sinto uma maior responsabilidade e ponho-me mais em causa e estou sempre a refletir mais e a perceber o quanto poder nós temos nas mãos e o quanto nós podemos fazer de bom e de tão mau e, portanto, esta responsabilidade é ao mesmo tempo assustadora, mas pronto isso também tem a ver com o crescimento profissional, não é? E o meu amadurecimento”.

Para perceber as Dificuldades sentidas pelas educadoras de infância, questionámos as educadoras de infância se sentiam dificuldades e quais eram os principais motivos. Nas suas respostas, foi possível identificar dois grupos distintos, um grupo de educadoras que referiu sentir dificuldades e outro grupo que afirmou não sentir dificuldades (Tabela 18).

Tabela 18
Dificuldades sentidas (Como se sentem na abordagem?)

Categorias	Frequência de educadoras de infância que responderam % (n)
Sente dificuldades	87.5 (14)
Relação escola-família	25 (4)
Gestão do grupo	37.5 (6)
Pouca formação na área	12.5 (2)
Recursos materiais/humanos	31.25 (5)
Sentimentos negativos da educadora	18.75 (3)
Sem dificuldades	12.5 (2)

A maioria das educadoras de infância (87.5%, n=14) referiu sentir dificuldades. As razões apontadas variavam bastante, incluindo aspetos pessoais, relacionais e falta de recursos. Uma parte significativa referiu apenas uma razão para as suas dificuldades (n=14), enquanto um número menor (31.25%, n=5) apontou dois tipos de razões diferentes. Apenas duas educadoras (12.5%) apontaram não sentir dificuldades na promoção das competências emocionais das crianças em idade pré-escolar.

Os motivos que as levavam a sentir dificuldades foram diversos, não existindo nenhum que se salientasse como o mais referido. Contudo, a gestão de grupo foi a mais mencionada, (37.5%, n=6), embora com enfoques diferentes. Por exemplo a dificuldade na gestão do grupo e o apoio mais individualizado como referido pela E2 “mas às vezes o grupo absorve-nos e não

*deixa, por exemplo, eu penso hoje vou-me dedicar a este menino, vou deixar os outros numa atividade que não precisem da minha supervisão e hoje vou trabalhar com essa criança... assim que eu dedico este tempo a essa criança o resto do grupo sente e absorve-me, e por isso é muito difícil dentro de sala de aula fazer estas distinções e gerir o tempo com eles, porque há sempre os absorventes, como eu digo, os que querem tudo e não dão espaço aos outros, mas isto é como na sociedade não é?”. Sublinharam, também, as dificuldades na adequação das respostas às necessidades individuais de cada criança, como a Educadora 14 “*Sinto... sinto algumas dificuldades, porque os meninos são diferentes uns dos outros*”.*

Entre as outras razões mencionadas, surgiram, pontualmente, algumas relativas à relação entre a escola e a família “*Depois tento falar muito com a família e às vezes é difícil, porque às vezes a família, nós a tentamos falar com a família de alguma situação emocional, às vezes os pais não valorizam muito e dizem que isso é para chamar à atenção é sempre isso... e às vezes não é só chamar à atenção, às vezes o que sinto dificuldade é realmente ter os pais do nosso lado, ter ali uma grande forma de gerir a situação*” (E8). Houve ainda referências ligadas à insuficiência de formação na área como mencionado “*às vezes digo precisava de fazer mais formações nesta área*” (E2) ou à falta de recursos “*os recursos humanos são muito escassos e deparamo-nos com isto a vários níveis, temos crianças que pela lei estão enquadradas em decretos que está lá no papel que precisam de ter um adulto permanentemente só para eles e obviamente que não tem, temos as dificuldades de ser necessário um acompanhamento presencial com aquela criança, haver uma interação, uma intervenção direta sobre aquela criança de um psicólogo, ou um terapeuta da fala, de uma assistente social com a família e nem sempre isso é possível, porque existe uma para um agrupamento de mil, mil e muitos alunos e portanto claro que estas dificuldades estão presentes e as vezes mais umas que outras*” (E5). Por fim, outro tipo de respostas referiu-se à própria disponibilidade emocional da educadora “*às vezes nós também não estamos... porque nós também somos humanos e, às vezes, também não estamos... e reconhecemos que olha podia ter falado de outra maneira, reagiu de uma forma mais intempestiva, podia ter tido mais paciência, podia “dar-lhe a volta” de outra forma... e isso às vezes acontece e temos de assumir que isso aconteceu, mas... acho que é isso o mais difícil que é gerirmos as nossas próprias emoções, nós também como adultos, para estarmos disponíveis para as emoções deles... e às vezes também se perde a paciência... imagina o mesmo assunto e o que estamos a trabalhar com aquele menino... as situações podem ser reincidentes... e a nossa forma de agir... já falamos várias vezes, já passou pela situação, já viu a consequência, mas às vezes isso não quer dizer que não vá fazer outra vez... é assim faz parte de aprender*” (E14).

Procurámos também perceber o papel da formação pedindo-lhes para refletirem sobre a sua formação inicial nesta área. As respostas dadas enquadraram-se nas categorias apresentadas na Tabela 19.

Tabela 19

Formação na área (Como se sentem na abordagem?)

Categorias	Frequência de educadoras de infância que responderam % (n)
Formação Adequada	31.25 (5)
Formação Mediana	12.5 (2)
Formação Não Adequada	56.25 (9)

A maioria das educadoras de infância (56.25%, n=9) considerou que a sua formação inicial não tinha sido adequada perante as necessidades que sentem quando confrontadas com as situações práticas de promoção das competências emocionais, como descreveram a E15 *“infelizmente a formação que tive na faculdade, agora tenho a perfeita consciência que em determinados aspetos não foi a mais realista ou a melhor que se poderia ter”* e a E6 *“Não! Nada! De todo”*.

Com menor ênfase, surgiram as respostas das educadoras de infância que consideravam a sua formação adequada (31.25%, n=9), como mencionado pela E10 *“A minha formação... em expressão dramática sim, em expressão musical sim, em literatura para a infância também... e eu utilizo o que aprendi para as atividades que trabalho na competência emocional”*. E por último, duas educadoras de infância (12.5%, n=2) consideram que a sua formação mediana nesta área, como a E1 *“Mais ou menos”* e a E11 *“É um caminho”*.

As onze educadoras de infância que descreveram a sua formação inicial como não adequada ou mediana foram questionadas sobre as razões para avaliarem a sua formação dessa forma. A principal razão, referida por todas as educadoras de infância (n=11), para não considerarem sua formação inicial adequada à prática, foi a dificuldade em transferir os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial para a prática educativa. Um exemplo foi o dado pelas educadoras E2 e E6 *“Faltou uma cadeira, uma disciplina, que realmente abordasse isto de uma forma mais profunda. Nem sequer... eu tive psicologia e tive a parte do desenvolvimento, mas sempre muito superficial, e muito... muito clínica e pouco educacional, e nada da parte emocional”* (E2) e *“foi mais à base do desenvolvimento, da psicologia educacional, e não propriamente de, na prática como é que isto se faz, como é que isto se pode trabalhar”* (E6).

Além disso, duas educadoras de infância (18.18%) acrescentaram que sentiam outras necessidades, como a de partilha de experiências com colegas *“É sempre bom irmos fazendo mais e irmos atualizando e aprendermos muito com os colegas e as situações que eles passaram... como é que eles foram gerindo as coisas é muito importante haver esta partilha entre colegas e ver, sem julgamentos, dizer olha na altura foi assim que as coisas se resolveram... e dar este espaço e crescer com os outros”* (E11) e a necessidade de mais formação na área do envolvimento das famílias *“Sabes que acho que a nossa formação... a formação inicial de educadora... acho que nos dá muito pouco de relação com pais, dá-nos pouco sobre saber lidar com pais, saber ver isto, acho que nos dá pouco... estudamos psicologia, mas as minhas aulas de psicologia da faculdade eram... aquilo não era nada... portanto eu acho que deu pouco, acho que deu pouco”* (E7).

Concluindo, no que se refere à confiança das educadoras de infância para a promoção das competências emocionais, destacaram-se dois grupos distintos: as educadoras que se sentem seguras na sua prática e educadoras que se sentem ambivalentes. Contudo, a maioria das educadoras de infância referiu sentir-se segura nas suas práticas. Apesar disso, a maioria das educadoras de infância também indicou sentir dificuldades sendo as razões bastante diversas, incluindo problemas na gestão do grupo, dificuldade em encontrar recursos materiais e humanos, e desafios na relação escola-família.

No que concerne à avaliação da sua formação inicial, a maioria das educadoras de infância destacou que a formação não era adequada às suas necessidades na prática, apontando de forma clara para a necessidade de mais formação específica na área das emoções.

2.4. DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo compreender as conceções e práticas das educadoras de infância em relação às competências emocionais das crianças em idade pré-escolar, abordando as seguintes questões: 1) Porquê que as educadoras de infância desenvolvem atividades nesse âmbito?; 2) Quais os aspetos que as educadoras de infância promovem nas crianças?; 3) Como é que as profissionais atuam? e 4) Como é que os profissionais se sentem a trabalhar as competências emocionais?.

2.4.1. Intencionalidade educativa na intervenção para promover as competências emocionais (Porquê que as/os educadoras de infância desenvolvem atividades nesse âmbito?)

No que diz respeito à intencionalidade que as educadoras de infância colocam na intervenção para promover as competências emocionais, foram analisadas duas questões: as razões que elencam para desenvolver as competências emocionais e os benefícios que identificam para a atuação nessa área.

A maioria das educadoras de infância considerava importante desenvolver competências emocionais com as crianças, destacando maioritariamente, que essas competências são a base para a aquisição de outras competências para a vida, além de destacarem o papel das competências emocionais nas aprendizagens futuras. Essa visão está alinhada com a literatura, que refere a importância dessas competências para o desenvolvimento global da criança (Brackett & Rivers, 2013; Denham, 2023; Nissen & Hawkins, 2010), como também o seu impacto na aprendizagem (Denham *et al.*, 2014; Ng & Bull, 2018).

Algumas educadoras de infância referiram ser importante desenvolver competências emocionais nas crianças para elas poderem alcançar uma regulação emocional. Isso está alinhado com o que foi descrito no Capítulo 1, que aborda o modelo de Denham (2023). Segundo esse modelo, para a regulação emocional é necessário um desenvolvimento que comece com a expressão emocional e o conhecimento das emoções. Isso permite que a criança compreenda a existência de eventos emocionais significativos para os seus objetivos, tenha estratégias e meios para regular sua atenção e percepção, possibilite a monitorização emocional, e realize uma avaliação perceptual e cognitiva, a fim de escolher respostas específicas que ajudem a modelar a sua experiência emocional.

Relativamente aos benefícios da atuação na área das competências emocionais, as educadoras de infância destacaram benefícios, maioritariamente para a criança, quando a intervenção ocorre em idades tão precoces. Estudos como Taylor e al. (2017) demonstram como as intervenções universais nas SEL impactam tanto em indicadores positivos como negativos de bem estar, sendo que a promoção das competências sociais e emocionais atuam como um fator de promoção, mas também de proteção contra o desenvolvimento de problemas socioemocionais.

Esta informação vai ao encontro de Denham (1998), que refere os benefícios nas interações quando se promovem as competências emocionais das crianças, especialmente na sua capacidade de falar sobre as emoções e na interação com os pares, demonstrando melhor capacidade de negociação. O estudo sublinha a importância das emoções e o seu impacto nas

relações sociais para que as crianças prosperem em contextos acadêmicos (Denham *et al.*, 2012). Embora as educadoras de infância tenham referido diretamente poucos benefícios para as relações, isso pode estar implícito nas suas respostas na categoria dos benefícios para as crianças, como por exemplo a E15 “*É uma forma de nós conseguirmos e aprendermos a ter consciência daquilo que somos capazes, das nossas dificuldades, de querermos melhorar o que somos, porque quando há situações de desagrado, nós precisamos de ajuda, nós... crianças e adultos... precisamos de ajuda para perceber como é que podemos melhorar, e ninguém melhora sozinho, ninguém reflete sozinho*”, ou quando falam sobre lidar com a frustração, dado as crianças serem seres sociais, como todos nós.

Em suma, as educadoras de infância consideram fundamental a promoção das competências emocionais, vendo maioritariamente benefícios para a criança. É importante perceber as razões pelas quais promoverem as competências emocionais das crianças, pois a literatura indica que essas crenças terão impacto nas suas práticas (Brackett, Reyes, *et al.*, 2012; Hollingsworth & Winter, 2013), influenciando a sua organização do ambiente e jogo simbólico (Hollingsworth & Winter, 2013). Quanto maior a intencionalidade educativa na organização do ambiente, mais provável é que as práticas sejam consistentes. Também as OCEPE (Lopes da Silva *et al.*, 2016) descrevem como o ambiente em sala é importante para permitir que a criança desenvolva essas competências.

2.4.2. Quais os aspetos que as educadoras de infância promovem nas crianças (O quê?)

As educadoras de infância foram questionadas sobre quais as competências emocionais que procuravam promover. Nas suas respostas, nomearam outras competências, a maioria delas sociais (e.g., autonomia, confiança, entre outros). Essas respostas podem refletir a sua dificuldade em compreender o que são competências emocionais e, se assim for, é menos provável que desenvolvam estratégias nessa área.

Apenas 10 das 16 educadoras de infância referiram competências emocionais, o que demonstra a necessidade urgente de formação nessa área. Das 10 educadoras de infância, a maioria referiu trabalhar de forma geral sentimentos e emoções, o que poderá indicar que não desenvolvem nenhuma área das competências emocionais em específico. Existiram apenas três educadoras de infância que referiram trabalhar o conhecimento das emoções, e quatro que mencionaram a área da regulação emocional, sendo que não são as mesmas educadoras de infância que destacam essas áreas de intervenção. É fundamental apoiar as educadoras de infância para que compreendam que as competências emocionais pressupõem um trabalho nas três áreas (expressão emocional, conhecimento das emoções e regulação emocional) e que é

esse contínuo que permitirá às crianças mobilizar os seus conhecimentos para a sua autorregulação (Denham, 2023).

Quando questionadas sobre as emoções que trabalhavam, a maioria das educadoras de infância destacou as emoções básicas nas três áreas das competências emocionais (expressão emocional, conhecimento das emoções e regulação emocional), com maior ênfase nas emoções negativas, como a tristeza e a raiva. É interessante perceber que, quando questionadas sobre o que trabalham, poucas mencionaram as três áreas das competências emocionais, mas, ao discutir as emoções em cada uma das áreas, conseguiram perceber que há diferenças. Uma possível reflexão sobre esta questão é as educadoras de infância trabalharem as emoções básicas nas salas, sem considerar essas dimensões das competências emocionais, mas, após esclarecimento, conseguem identificá-las.

Além disso, na expressão emocional, nove educadoras de infância referiram a emoção medo. No entanto, essa emoção foi menos abordada no conhecimento das emoções e na regulação emocional. Uma possível explicação para essa situação é que o medo pode ser percebido pelas crianças como menos útil no ambiente de sala e, por ser uma emoção menos expressada, acaba sendo menos trabalhada pela educadora de infância no que se refere à sua compreensão e regulação, como observado nos estudos de Chaplin *et al.* (2017) em relação à emoção tristeza.

Destaca-se igualmente a importância de desenvolver atividades relacionadas às emoções positivas, que são mais expressivas apenas no conhecimento das emoções. Estudos como o de Chaplin *et al.* (2017) referem que a expressão de alegria diminui ao longo do tempo no jardim de infância. Desta forma, é ainda mais importante trabalhar emoções positivas em todas as áreas das competências emocionais, pois essas favorecem a criatividade e a resolução de problemas (Isen *et al.*, 1985) a cooperação e as relações sociais (Cunningham, 1988).

Em suma, as educadoras de infância demonstraram dificuldades na compreensão do conceito de competências emocionais, trabalhando de forma mais generalizada as emoções e sentimentos e focando-se essencialmente nas emoções negativas (tristeza e raiva), sendo fundamental formação nessa área para colmatar essas dificuldades.

2.4.3. Aspetos identificados como importantes numa abordagem para o desenvolvimento das competências emocionais (Como atuam?)

As educadoras de infância foram questionadas sobre como atuam na promoção intencional das competências emocionais, destacando como fundamental o papel do contexto educativo, e especialmente, do educador de infância. Indo ao encontro de Costa e Cravo (2016)

que referem que as educadoras de infância são um dos principais pilares no desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar. Além disso, referiram a importância da relação das crianças com os outros para as competências emocionais, destacando o papel da interação no desenvolvimento dessas competências. Denham (2023) também destaca que, nesse contexto, há um aumento na capacidade de relacionamento com os outros, diretamente relacionado à interação social.

Relativamente às abordagens mais utilizadas pelas educadoras de infância na promoção das competências emocionais, foram destacadas uma variedade de atividades, tendo especial ênfase as atividades de promoção das competências emocionais e as situações do quotidiano. Esta diversidade de atividades é importante, visto poder significar a existência de vários momentos para desenvolver atividades diversificadas, onde as emoções quando utilizadas intencionalmente terão um papel importante (Barbosa-Lima & Carvalho, 2008; Bisquerra, 2019a; Costa & Cravo, 2016; Reid, 1966; Sarmiento *et al.*, 2017; Webster-Stratton, 2017). Além disso, a utilização de situações do quotidiano, segundo Costa e Cravo (2016) apoiam as crianças a compreender o que sentem e como o seu comportamento provoca emoções nos outros.

Algumas educadoras de infância referiram a importância de complementar esse tipo de trabalho com envolvimento da família nas competências emocionais. Como referido por diversos autores (Céspedes, 2014; Costa & Cravo, 2016; Webster-Stratton, 2017) o envolvimento dos pais na educação da criança e a criação de uma parceria colaborativa e não hierárquica é importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Em seguida, foram analisadas as atividades utilizadas pelas educadoras de infância na promoção das competências emocionais, referindo essa maior diversidade de atividades de promoção da expressão emocional e do conhecimento das emoções por oposição à regulação emocional. Nessa área, segundo Blake *et al.* (2007), a diversidade de atividades é importante especialmente pela heterogeneidade dos grupos, ou seja, das características individuais das crianças. Além disso, a maior diversidade de atividades poderá indicar uma maior intervenção nessa área que consideram tão importante.

Outra questão que se coloca é a utilização de conversas com as crianças, como a principal atividade utilizada para o conhecimento das emoções e para a regulação emocional. Essa atividade, contudo, é pouco mencionada na expressividade emocional, o que nos leva a questionar sobre qual o motivo, pois a expressão emocional é o início de todo o trabalho de promoção das competências emocionais. Além disso, não sabemos de que forma essas conversas ocorrem, se o foco for apenas no negativo (dado anteriormente termos observado que é em especial na tristeza e na raiva), pode ser bastante complexo, pois estará assente uma carga

valorativa negativa. Dessa forma, uma possível intervenção passaria por promover uma maior confiança nas educadoras na abordagem emocional e dar a conhecer estratégias promotoras de um ambiente de suporte, onde todas as emoções têm espaço para ser trabalhadas, tanto na sua expressão, compreensão como regulação.

No conhecimento das emoções existe uma diversidade de formas de ação, sendo a conversa com as crianças e a leitura de histórias as mais utilizadas (Fernandes & Mata, 2017). Contudo, a partir desses dados verifica-se uma desvalorização de situações do quotidiano que poderiam ser aproveitadas para refletir e apoiar a compreensão das emoções (Bisquerra *et al.*, 2015; Costa & Cravo, 2016).

Na regulação emocional existe pouca variedade de atividades para intervenção, focando-se apenas nas conversas com as crianças e na utilização do diário de turma, podendo a intervenção passar por trabalhar outras formas de regulação, através de situações do quotidiano (Bisquerra *et al.*, 2015; Costa & Cravo, 2016), utilização de histórias, dramatização (Ashiabi, 2007), entre outras.

Por fim, na monitorização, a maioria das educadoras de infância referiu a utilização de registos, como grelhas de observação, contudo, não sabemos se esse registo é sistemático e intencional ou apenas pontual, dado existirem poucas ferramentas de avaliação publicadas nesse sentido (Brackett, Reyes, *et al.*, 2012).

Em suma, sobre as práticas de promoção das competências emocionais existe necessidade de formação de forma a torná-las mais intencionais, consistentes, diversificadas e desenvolver atividades que abordem as várias emoções e não apenas focadas nas emoções negativas. A avaliação das competências emocionais necessita de estudos que aprofundem essas questões, compreendendo na prática quais os materiais utilizados e como são utilizados.

2.4.4. Forma como as educadoras de infância se sentem a trabalhar as competências emocionais (Como se sentem?)

As educadoras de infância foram questionadas sobre como se sentem a trabalhar as competências emocionais. No que se refere à confiança, a maioria referiu sentir-se segura e competente para desenvolver atividades de promoção das competências emocionais. Essa segurança e confiança é importante pois os estudos indicam que existe uma ligação entre as crenças de autoeficácia dos professores e as suas práticas, afetando o ambiente na sala (Ahn, 2005; Brackett, Reyes, *et al.*, 2012; Pajares, 1992). Embora confiantes, em paralelo, a maioria das educadoras de infância referiu sentir dificuldades, o que pode ser um indicador de potencial de desenvolvimento para ultrapassarem estas dificuldades que vão surgindo. Destacando as

dificuldades na gestão de grupo e em lidar com a heterogeneidade das crianças nessa temática. O facto de as educadoras de infância se sentirem confiantes não significa que não possam sentir dificuldades e que necessitem de encontrar estratégias para lidar com as mesmas (Bandura, 2012).

Relativamente à avaliação da formação inicial nessa área, a maioria das educadoras de infância não considerou adequada perante as suas necessidades na prática. Indo ao encontro da literatura, como o estudo de Wen *et al.* (2011) que menciona as dificuldades sentidas pelas educadoras de infância na promoção do desenvolvimento socioemocional por sentirem ter pouca formação e preparação sobre a temática. Além disso, no seu discurso referiram que utilizam a sua “intuição” para mobilizar conhecimentos de outras áreas (e.g., expressão dramática) para as atividades na área das competências emocionais.

Os resultados também demonstram, igualmente, o papel da equipa educativa e a partilha de experiências para se sentirem confiantes no desenvolvimento dessas competências (Durlak *et al.*, 2017).

De forma resumida e respondendo às questões de investigação: As educadoras de infância que participaram no nosso estudo promovem as competências emocionais das crianças por acharem que essas competências são importantes para a vida da criança, tendo igualmente impacto nas suas aprendizagens e tendo especialmente benefícios para a criança.

Na sua prática, as educadoras de infância mencionaram algumas dificuldades na compreensão desta temática, indo de encontro às dificuldades sentidas na formação nessa área. Contudo, na prática trabalham emoções de forma geral, podendo indicar que não dão especial ênfase a nenhuma área das competências emocionais específicas. Maioritariamente, nas emoções básicas negativas (tristeza e raiva) podendo algumas complementar com outras emoções. Destacando-se nessa área a importância de intervir e sensibilizar para a necessidade do trabalho também com emoções positivas.

Na forma como atuam, compreendem a importância do contexto, em especial da sua profissão, na promoção das competências emocionais, existindo mais diversidade na expressão emocional e conhecimento das emoções. As atividades são diferentes consoante a área das competências emocionais. Contudo, questionamos sobre a forma como essas atividades são dirigidas e o impacto de serem as emoções negativas as mais trabalhadas nessas atividades. Na monitorização, a maioria utiliza registos, contudo, não foi abordada a sistematicidade com que os mesmos são utilizados, para além do conteúdo que é analisado.

Por fim, as educadoras de infância que participaram neste estudo, referiram sentir-se seguras para trabalhar essas competências, mas elencam dificuldades na passagem para a

prática, nomeadamente a questão de necessidade de formação nessa área, como referido anteriormente, que é expressa também na sua dificuldade na gestão do grupo com necessidades diferentes.

Instrumentos de avaliação das crenças e práticas das/os educadoras/es de infância na promoção das competências emocionais das crianças – Processo de elaboração e validação

Estudos como Brackett *et al.* (2012), Fives e Buehl (2016) e Pajares, (1992) refletem sobre o impacto das competências emocionais dos profissionais nas práticas para a promoção intencional dessas competências nas crianças em idade pré-escolar. Contudo, existem poucas ferramentas de avaliação sobre crenças e de práticas das/os educadoras/es de infância sobre as aprendizagens socioemocionais em geral (Brackett, Rivers, *et al.*, 2012), especificamente no contexto português.

3.1. OBJETIVOS

Tivemos como principal objetivo a construção e validação de instrumentos destinados a avaliar as crenças das/os educadoras/es de infância relativamente à importância atribuída às competências emocionais das crianças, bem como as práticas desenvolvidas e as emoções abordadas em contexto do jardim de infância.

Adicionalmente, procurámos analisar as características psicométricas de instrumentos já existentes que avaliam a expressividade e a regulação emocional das/os próprias/os educadoras/es de infância.

3.2. MÉTODO

Nesta secção, será descrito o método utilizado nesta investigação. Serão apresentados os participantes e os instrumentos descrevendo os procedimentos utilizados para a sua validação.

3.2.1. Participantes

Os participantes no processo de análise e validação dos instrumentos foram 852 educadoras/es de infância, dos quais 98.4% eram do género feminino (n=838), com média de idades de 48 anos ($DP=9.94$). A maioria (74.3%, n=633) tinha licenciatura. A média de anos de experiência era de 24 anos ($DP=10.9$). A maioria das/os educadoras/es de infância desenvolvia o seu trabalho em estabelecimentos da rede pública (52%, n=443) e 48% privada (n=409). Verificou-se heterogeneidade quanto à região da escola: 28.1% do Norte (n=239), 20.8% centro (n=117), 34.4% Lisboa e vale do Tejo (n=293), 6.3% Alentejo (n=54), 4%

Algarve (n=34), 2% região autónoma dos Açores (n=17) e 4.5% região autónoma da Madeira (n=38).

Os grupos com os quais as/aos educadoras/es de infância trabalhavam, apresentavam, em média, 20 crianças ($DP=5.08$). A maioria dos grupos era composto por crianças de faixas etárias heterogéneas (68,2%, n=581), sendo que a grande maioria abrangia mesmo as três faixas etárias (3, 4 e 5 anos), seguida por grupos com crianças de uma única faixa etária (31.8% n=271). A formação inicial desses profissionais era variada, tendo sido realizada em escolas do magistério primário, escolas superiores de educação ou universidades de várias regiões do país. Os modelos pedagógicos com os quais as/os educadoras/es de infância mais se identificavam eram bastante variados, destacando-se o Movimento da Escola Moderna (35.9%, n=306), o High Scope (17.8%, n=153) e Montessori (14.3%, n=122). Salienta-se que ainda apareceram referências ao modelo tradicional (11.7%, n=100) e a menção de uma junção de vários modelos (7.04%, n=60).

3.2.2. Procedimentos de recolha de dados

A investigação teve início com a solicitação de aprovação à Comissão de Ética do ISPA – Instituto Universitário e à Direção Geral da Educação – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar. Após a aprovação, foi estabelecido contato com as instituições através do correio eletrónico dos diretores ou secretarias das escolas, solicitando que compartilhassem o questionário com as/os educadoras/es de infância das suas instituições. Posteriormente, foram utilizados grupos de Facebook de profissionais das várias regiões para disseminar ao maior número possível de educadoras/es de infância. A recolha de dados foi realizada de junho a novembro de 2022.

3.2.3. Questionário

No presente estudo foi utilizado um questionário *online* (Anexo 3) composto por quatro seções: 1) consentimento informado no qual se explicava os objetivos da investigação e se garantia a anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos; 2) questões sociodemográficas destinadas à caracterização dos participantes; 3) escalas para avaliação das crenças e das práticas dos/as educadoras/es de infância relativamente às competências emocionais e a avaliação da formação inicial nesta área; 4) avaliação da sua expressividade e regulação emocional tendo como base o teste de expressividade emocional e o questionário de regulação emocional, ambos adaptados ao contexto português por Franco e Beja (2009).

Em nenhuma secção do questionário foram solicitadas informações que permitissem a posterior identificação dos participantes ou dos estabelecimentos de educação a que pertenciam. Em seguir, serão apresentadas as sessões e cada um dos instrumentos utilizados.

Dados sociodemográficos

Os participantes foram questionados sobre dados pessoais (e.g., idade), dados profissionais (e.g., anos de serviço) e informações sobre a instituição onde trabalham (e.g., tipo de instituição).

Instrumentos utilizados – escalas e questões

Foram utilizadas várias escalas com focos diferentes. Duas escalas, já com versão adaptada à realidade portuguesa, procuravam caracterizar as competências emocionais dos profissionais: 1) Teste de expressividade emocional de Berkeley, adaptado por Franco e Beja (2009) e 2) Questionário de regulação emocional de Berkeley, adaptado por Franco e Beja (2009).

As restantes seis escalas, construídas no âmbito deste trabalho, tinham como objetivo caracterizar as conceções e as práticas das/os educadoras/es de infância relativamente às competências emocionais das crianças. A construção de cada uma das escalas baseou-se na revisão de literatura subordinada às temáticas em estudo (CASEL GUIDE, 2013; Denham, 2023; Gross & Thompson, 2007; Salovey & Mayer, 1990) e aos resultados obtidos no Estudo I.

Os instrumentos construídos de raiz foram: 1) Escala de crenças sobre intervenção nas competências emocionais; 2) Escala de crenças de autoeficácia na promoção das competências emocionais; 3) Escala de crenças das práticas percebidas para a promoção das competências emocionais; 4) Escala de monitorização das competências emocionais; 5) Escala de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais; 6) Escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais.

Além disso, o questionário apresentava duas outras questões de resposta fechada: 1) Frequência de estratégias utilizadas na promoção das competências emocionais e; 2) Frequência com que desenvolviam atividades que abordassem emoções básicas (alegria, tristeza, raiva e medo) ou outras que as/os educadoras/es de infância relatavam.

Todas as questões foram formuladas para os participantes se posicionarem numa escala de resposta tipo *likert* de 7 pontos, na qual 1 correspondia a “Discordo totalmente” e 7 a “Concordo totalmente”.

Após a elaboração dos itens para cada instrumento, esses foram objeto de reflexão em seminário de orientação do doutoramento com os orientadores e colegas de seminário. Em seguida, foi solicitado a algumas/alguns educadoras/es de infância que preenchessem o questionário para identificar possíveis dúvidas na realização ou dificuldades na compreensão das instruções. Com base no feedback recebido, foram feitas as alterações necessárias para tornar as perguntas do questionário mais claras.

3.2.4. Procedimentos de análise de dados: Propriedades psicométricas

A análise de dados iniciou-se com o estudo das propriedades psicométricas dos diferentes instrumentos utilizados. Para os instrumentos já adaptados para a população portuguesa, foram analisadas a validade fatorial, através de análises fatoriais confirmatórias (AFC) com todos os participantes, e a fiabilidade, utilizando o *ómega* de McDonald e o coeficiente de fiabilidade compósita. Relativamente aos instrumentos construídos de raiz, a estratégia utilizada foi diferente, realizou-se primeiro uma análise fatorial exploratória (AFE), seguida de uma AFC. Para o efeito, os participantes foram aleatoriamente divididos em dois grupos, realizando uma AFE num dos grupos e uma AFC no outro. Além da validade fatorial e da fiabilidade, também foram analisadas a validade convergente e a validade discriminante para esses instrumentos.

Validade fatorial dos instrumentos de medida

A validade fatorial procura compreender se a especificação dos itens de um determinado construto é a correta, ou seja, se os itens refletem as dimensões que pretendem medir (Marôco, 2014). Essa validade é confirmada através das análises fatoriais exploratórias (AFE) e confirmatórias (AFC).

Neste estudo, procedeu-se à análise fatorial exploratória utilizando o programa JAMOVI 2.3.21. Esse método deve ser utilizado quando não há informação prévia sobre a estrutura fatorial que possa explicar as correlações entre as variáveis manifestas. Para a realização desta análise, verifica-se previamente o cumprimento dos pressupostos necessários à sua realização: que as observações fossem independentes umas das outras (cumprido pelo facto de o preenchimento do questionário online garantir, à partida, que cada educadora/or de infância respondeu ao questionário sem ser influenciado pelas respostas de outros participantes) e a normalidade da distribuição das variáveis, considerando a sensibilidade da escala. A normalidade da escala foi avaliada através da assimetria e curtose, sendo esperado que o resultado absoluto da assimetria fosse inferior a 2 e da curtose inferior a 8 (Marôco, 2014). Para

avaliar a validade, ou seja, o grau em que o teste realmente mede aquilo que se propõe medir, foi realizado o teste de esfericidade de Bartlett para analisar a significância geral das correlações na matriz de dados, considerando-se aceitável $p < .05$. Também foi realizada a análise de amostragem de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), com as categorias de classificação definidas por Howard (2016), segundo as quais valores entre .90 e 1 são considerados excelentes, entre .80 a .90 são bons, e entre .70 e .80 são intermédios. Assim, valores próximos de 1 indicam que existem correlações parciais entre os itens e que é possível realizar uma AFE (Lloret-Segura *et al.*, 2014).

No presente estudo, foi utilizado o método da Máxima Verossimilhança (ML) porque esse permite o cálculo de índices que avaliam a qualidade do modelo fatorial. No entanto, pode haver alguma imprecisão devido aos pressupostos necessários para sua aplicação. Para estimar os parâmetros de um modelo probabilístico e maximizar as probabilidades de observar os dados nesses parâmetros, é essencial garantir o cumprimento de diversos pressupostos. Esses pressupostos impõem que as variáveis manifestas apresentem uma distribuição normal multivariada ou que a matriz de covariâncias apresente distribuição de Wishart (Blunch, 2008, p.81, citado por Marôco, 2017). O método ML é robusto à violação do pressuposto de normalidade, desde que a assimetria e a curtose das distribuições das variáveis manifestas não sejam muito grandes (Marôco, 2017). Para essa verificação, utilizou-se os critérios de Kline (2016), que considera aceitáveis valores absolutos de assimetria inferiores a 3 e de curtose inferiores a 10. Nos casos em que esses pressupostos não fossem cumpridos, os resultados foram comparados com os obtidos pelo método do Eixo Principal, para perceber se poderiam ser retiradas as mesmas informações (Howard, 2016). Após esta verificação utilizou-se exclusivamente o método da Máxima Verossimilhança.

Foi utilizada a rotação *Oblimin Diret* porque, de acordo com a teoria de Denham (2023) e o CASEL GUIDE (2013) e os dados do estudo I, consideramos que os fatores estão conceptualmente correlacionados entre si. Quanto à retenção do número adequado de fatores, utilizou-se o critério Kaiser-Guttman como ponto de partida, ou seja, foram retidos inicialmente os fatores com valores-próprios (*eigenvalues*) superiores a 1. No entanto, como esse critério tende a sobrestimar o número de fatores retidos, recorreu-se ao método das Análises Paralelas (AP) para confirmar esses resultados. Nesse método, os valores-próprios obtidos na análise são comparados com o percentil 95 dos valores-próprios determinados aleatoriamente num conjunto hipotético de matrizes de correlação de variáveis. Assim, os fatores com valores próprios superiores a 1, mas menores que os calculados nas AP, são descartados (Damásio, 2012; O'Connor, 2000). Adicionalmente, foram utilizados outros três critérios para a retenção

de fatores, para garantir que esses representem adequadamente a informação das variáveis originais: a) a análise dos pesos fatoriais - a partir desta análise, é possível compreender se os itens estão presentes em mais de uma dimensão, pressupondo que itens com valores menores .5 podem ser retirados para melhorar o modelo; b) a análise da % de variância total - para ser considerado um bom modelo, deve explicar pelo menos 50% da variância total; c) Gráfico de sedimentos (*Scree-plot*) - através da representação gráfica dos fatores com os seus respectivos valores próprios e análises paralelas, permite retenção de fatores até à observação da inflexão da curva no gráfico, confirmando o número de fatores (Marôco, 2014).

Posteriormente, foi realizada a análise fatorial confirmatória para avaliar a qualidade do ajustamento do modelo final, determinado através da análise fatorial exploratória, utilizando o programa *Mplus* (v.8). Como estimador, foi utilizado o método do Mínimo de Quadrados Ponderados (*Weighted Least Square Mean and Variance* - WLSMV), dado as escalas de resposta aos itens serem ordinais. Foram observados os pesos fatoriais, adotando como critério que nenhuma estimativa estandardizada fosse inferior .50 e foram calculadas as covariâncias fatoriais para analisar a relação entre as dimensões observadas.

A estratégia de avaliação da qualidade do modelo utilizou várias medidas de ajustamento. Quando essas medidas são concorrentes, podemos concluir que o modelo em estudo reproduz a estrutura relacional observada entre as variáveis (Marôco, 2014). Foram utilizadas as seguintes medidas de ajustamento: a) o *Root Mean Square Residual* (RMSR), que explica o grau de adequação do modelo aos dados, considerando os graus de liberdade, quanto menor o seu valor mais próximo do ajustamento perfeito, quando o valor é igual ou inferior a .08 pode ser considerado um bom ajustamento; b) o *Comparative of Fit Index* (CFI) que explica a proporção das covariâncias observadas entre as variáveis manifestas, que são explicadas pelo modelo ajustado, considerando-se que valores superiores a .95 indicam um ajustamento muito bom e valores entre .90 e .95 um ajustamento aceitável; c) o *Tucker-Lewis Index* (TLI) para o qual valores próximos de 1 indicam um ajustamento muito bom; d) o *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) e o seu intervalo de confiança (IC) a 90% para a população, considerando-se um ajustamento muito bom quando o RMSEA e o seu IC é inferior a 0.05 e aceitável se entre .05 e .08 (Arbuckle, 2008, cit. por Marôco, 2014).

Fiabilidade

Para avaliar a fiabilidade, ou seja, a qualidade que assegura a confiança da medida, foi calculada a consistência interna do construto. Procedeu-se ao cálculo do *Ómega* de McDonald (ω) através do software JAMOVI 2.3.21 e da fiabilidade compósita (FC) utilizando a fórmula

proposta por Geldhof *et al.* (2014). O *Ómega* de McDonald tem sido reportado como uma alternativa robusta para calcular a precisão do instrumento (Dunn *et al.*, 2014), e a sua interpretação segue a mesma lógica do *Alpha* de Cronbach, sendo excelente acima de .80 e aceitável até ao .70 (Nunnally & Bernstein, 1994). Além disso, foi utilizada a FC que, apesar de ser conceptualmente semelhante ao *Alpha* de Cronbach: o rácio da variância da pontuação verdadeira estimada de uma escala em relação à sua variância total, reconhece a possibilidade de relações heterogêneas item-construto, tendo em consideração os pesos fatoriais dos itens. Os índices de fiabilidade compósita foram considerados aceitáveis acima de .70 (Geldhof *et al.*, 2014; Marôco, 2014).

Análise da validade convergente e discriminante

Para a análise da validade convergente e validade discriminante, seguiram-se os procedimentos propostos por Fornell e Larcker (1981), no âmbito da modelagem por equações estruturais. A validade convergente pode ser definida como as correlações positivas e elevadas entre os itens que constituem um construto (Marôco, 2014). Valores de Variância Extraída Média (VEM) superiores a .50 foram considerados bons indicadores de validade convergente (Marôco, 2014).

A validade discriminante ocorre quando um construto do estudo não está significativamente correlacionado com outros construtos que operacionalizam variáveis latentes diferentes daquela em análise. Considerou-se que o constructo apresentaria uma validade discriminante adequada quando o quadrado das correlações entre os construtos não fosse superior à VEM (Fornell & Larcker, 1981; Hair Jr. *et al.*, 2014) e quando os valores das correlações entre construtos não fossem significativamente superiores a .70 (Cheung & Chang, 2017).

3.3. ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DOS INSTRUMENTOS

A seguir, serão apresentados os resultados das análises realizadas para cada uma das escalas e uma reflexão sobre os mesmos de modo a especificar a versão final e interpretação dos dados obtidos pelas mesmas.

3.3.1. Escala de crenças sobre intervenção nas competências emocionais

A intencionalidade pedagógica na intervenção assume um papel central no contexto da educação de infância, destacando-se como um dos pilares para o desenvolvimento integral da criança (Papalia *et al.*, 2001). Ao longo das primeiras etapas da vida, as crianças constroem as

bases do seu repertório emocional, que influenciará não apenas o seu bem-estar pessoal, mas também as suas interações sociais, o desempenho acadêmico e a capacidade de enfrentar desafios ao longo da vida (Denham *et al.*, 2012). Nesse sentido, a atuação intencional das/os educadoras/es de infância na promoção das competências emocionais não deve ser encarada como um processo espontâneo ou acidental, mas como um conjunto de práticas deliberadas e fundamentadas, que visam apoiar as crianças na expressão, compreensão e regulação das emoções (Brackett, Rivers, *et al.*, 2012; Davis *et al.*, 2010; Denham, 2023; Hollingsworth & Winter, 2013).

Este enfoque intencional permite que as/os educadoras/es de infância desenvolvam estratégias pedagógicas alinhadas às necessidades individuais e contextuais das crianças, promovendo um ambiente educativo favorável à educação emocional. Através da modelagem de comportamentos, do uso de práticas reflexivas e da criação de oportunidades para a exploração emocional, as/os educadoras/es de infância tornam-se mediadores essenciais do processo de socialização emocional (Elias *et al.*, 1999). Assim, a intencionalidade não apenas maximiza a eficácia das intervenções, mas também assegura que essas sejam consistentes com os objetivos educativos e com o respeito pela singularidade de cada criança.

A escala de crenças sobre intervenção nas competências emocionais é um instrumento criado de raiz para compreender as crenças das/os educadoras/es de infância sobre esta temática. Esta escala foi elaborada considerando alguns aspectos identificados nas entrevistas às/aos educadoras/es de infância (estudo qualitativo), nas categorias referentes às razões para desenvolverem as competências emocionais (base para o desenvolvimento e para a vida; base da aprendizagem; regulação emocional) e na revisão de literatura (Brackett, Rivers, *et al.*, 2012; Davis *et al.*, 2010; Denham, 2023; Hollingsworth & Winter, 2013). Assim, elaboraram-se 11 itens, que apontavam quer para a intencionalidade da intervenção visando o desenvolvimento, a aprendizagem, as relações interpessoais, o aproveitamento de situações do cotidiano, como também para a ausência de necessidade de intervenção, associadas à percepção de que essas competências se podem desenvolver naturalmente (e.g., *Apoiar as crianças a sentirem-se bem emocionalmente é um dos aspectos mais importantes, pois, de outro modo, terão dificuldades em aprender; Não é necessário trabalhar especificamente a componente emocional pois ela desenvolve-se naturalmente nas vivências e interações*).

Para a validação da sua estrutura fatorial, metade dos participantes foi utilizada para realizar uma AFE e a outra metade para uma AFC.

O Anexo 4, apresenta os resultados da análise dos pressupostos de normalidade da escala, avaliados através da assimetria e curtose. Os itens apresentam uma distribuição normal,

considerando os parâmetros de assimetria e curtose, com exceção dos primeiros quatro itens da escala. Contudo, nesses itens, o desvio não é muito grande, sendo bastante próximo dos valores de corte. Além disso, os testes utilizados são robustos, mesmo quando alguns itens não apresentam distribuição normal (Marôco, 2014). Adicionalmente, os valores de assimetria e curtose não apresentaram violações severas à distribuição normal ($|Sk| < 3$ e $|Ku| < 10$) (Marôco, 2014). O Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é considerado bom, e o teste de esfericidade de Bartlett é significativo.

Foi realizada uma AFE para determinar o número adequado de fatores a reter, como referido anteriormente, analisou-se o critério Kaiser-Guttman como ponto de partida, o qual indicou a retenção de dois fatores (Anexo 5). No entanto, a Análise Paralela revelou a presença de três fatores (Anexo 6). A inclusão de apenas dois fatores explicaria 50.2% da variância, enquanto três fatores explicam 55.7%. Por esse motivo, optou-se, inicialmente, por uma solução de três fatores. Contudo, após a análise dos pesos fatoriais com as três dimensões, verificou-se que os itens 7 e 9 não apresentavam pesos fatoriais maiores que .50. Como esses itens não eram imprescindíveis, foram retirados. Após retirar esses itens, a análise, tanto a Análise Paralela quanto a análise dos Valores Próprios indicam a retenção de dois fatores. Através da análise dos pesos fatoriais (Tabela 20) é possível verificar que todos os itens saturam uma dimensão com valores superiores a .5.

Tabela 20

Escala de crenças de intencionalidade sobre intervenção nas competências emocionais: pesos fatoriais e % variância explicada

Pesos fatoriais	Fator		Comunalidades
	1	2	
1. Deve promover-se, intencionalmente, as competências emocionais das crianças pois esta é uma área central no seu desenvolvimento.	.781	-.050	.373
2. Apoiar as crianças, intencionalmente no dia a dia, a expressar as emoções que sentem é uma prática essencial para o desenvolvimento infantil.	.886	.014	.220
3. Apoiar as crianças, intencionalmente, a reconhecer as emoções que vão vivenciando no dia-a-dia é uma estratégia essencial para o desenvolvimento infantil.	.966	.039	.081
4. Apoiar as crianças, intencionalmente, na regulação das emoções que sentem é uma prática imprescindível para o desenvolvimento infantil.	.854	-.026	.262
5. O desenvolvimento das competências emocionais ocorre, em simultâneo, com o desenvolvimento de outras áreas, não havendo necessidade de uma abordagem específica neste sentido.	.028	.815	.344
6. Não é necessário trabalhar especificamente as competências emocionais pois ela desenvolve-se naturalmente nas vivências e interações.	-.025	.867	.240
7. Apoiar as crianças a sentirem-se bem emocionalmente é dos aspetos mais importantes, pois de outro modo terão dificuldades em aprender.	.032	.059	.905

Tabela 20 (Continuação)

Escala de crenças de intencionalidade sobre intervenção nas competências emocionais: pesos fatoriais e % variância explicada

Pesos fatoriais	Fator		Comunalidades
	1	2	
8. Mesmo que as crianças não se sintam bem emocionalmente vão conseguir aprender, pois conseguem ultrapassa isso.	.024	.563	.688
9. A melhor forma de promover as competências emocionais nas crianças é ajudá-las a aceitar todas as emoções, tanto positivas como negativas.	.244	.160	.930
10. Quando se intervém ao nível das competências emocionais das crianças, estas melhoram a sua capacidade de estar em grupo.	.516	-.049	.721
11. Trabalhar as competências emocionais de cada criança individualmente não tem impacto na sua relação com os pares.	-.031	.520	.722
Variância (%)	37.000	22.400	

Nota. Método de extração 'Máxima verosimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'

*Pesos fatoriais superiores a .50 estão em negrito.

A dimensão 1, *Intervir intencionalmente*, engloba os itens 1, 2, 3, 4 e 10, que avaliam a intencionalidade no apoio/benefícios desta intervenção. A dimensão 2, *Desnecessário intervir*, inclui os itens 5, 6, 8 e 11, que se referem às crenças das/os educadoras/es de infância de que não é necessário desenvolver intencionalmente atividades para as competências emocionais das crianças em idade pré-escolar. Este modelo explica 59.4% da variância total. Relativamente à AFC, confirmamos que o modelo é aceitável e apresenta bons índices de ajustamento ($\chi^2(26)=111.206$, $p<.001$, CFI=.988, TLI=.983, RMSEA<.088, 90CI=[.071,.105], SRMR=.039).

A Tabela 21, apresenta os resultados da análise à fiabilidade da escala Crenças sobre intervenção nas competências emocionais através do *Ómega* de McDonald (ω) e a da FC. Verifica-se que a escala apresenta uma boa fiabilidade, com ambos os indicadores apresentam valores superiores a .70.

Tabela 21

Fiabilidade da escala de crenças sobre intervenção nas competências emocionais

	VEM	M ri (t - i) ^a	Cronbach's α	McDonald's ω	FC	1	2
Intervir intencionalmente	.818	.688	.859	.875	.971		-.371 ^a
Desnecessário intervir	.583	.601	.789	.795	.847	.138 ^a	

Nota: VEM = Variância Extraída Média; M ri(t-i)^a = Média da correlação item-total corrigido; FC = Fiabilidade Composta

^a Acima da diagonal estão as correlações, abaixo da diagonal estão as correlações ao quadrado

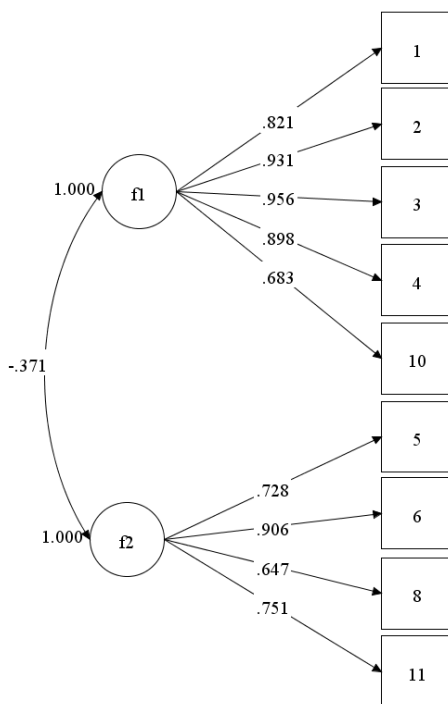
Relativamente à validade convergente e discriminante, a escala também apresenta boa validade convergente, com a Variância Extraída Média (VEM) das suas dimensões superior a

.50. Além disso, a validade discriminante é confirmada, uma vez que a VEM é maior que o quadrado das correlações, indicando que há validade discriminante entre as dimensões.

Apresenta-se na Figura 14, o diagrama de trajetórias, de forma a ter uma visão gráfica sobre o modelo e os pesos fatoriais.

Figura 14

Diagrama de trajetórias, modelo de ajustamento da escala de crenças sobre intervenção nas competências emocionais



Legenda: f1 – Intervir intencionalmente; f2 – Desnecessário Intervir

Em síntese, podemos realçar que a análise fatorial da escala sobre crenças sobre intervenção nas competências emocionais evidenciou uma estrutura final composta por duas dimensões *intervir intencionalmente* e *desnecessário intervir*.

A fiabilidade interna da escala mostrou-se elevada em ambas as dimensões com valores de coeficiente *ômega* de McDonalds de .875 para *Intervir intencionalidade* (5 itens) e .795 para *Desnecessário Intervir* (4 itens). Estes índices indicam consistência interna robusta, particularmente para a primeira dimensão, o que sugere que os itens dentro de cada dimensão estão bem correlacionados e medem de forma consistente as crenças subjacentes em cada categoria.

A análise confirmatória revelou um bom ajustamento do modelo final, com indicadores adequados de qualidade de ajustamento. Esses resultados apontam para uma adequação sólida do modelo aos dados, sustentando que a estrutura de duas dimensões representa bem o constructo. Adicionalmente, a variância extraída média (VEM) para ambas as dimensões foram superiores a .50, o que indica que a quantidade de variância explicada pelos itens é satisfatória.

A validade discriminante também foi confirmada, uma vez que a VEM em cada dimensão foi superior ao quadrado das correlações entre as dimensões. Este resultado sugere que as duas dimensões são distintas, sendo eficazes na discriminação entre diferentes crenças acerca da intencionalidade na promoção das competências emocionais.

A reorganização dos itens em duas dimensões principais reflete uma visão pragmática das crenças dos participantes sobre a intencionalidade na promoção das competências emocionais. A dimensão *Intervir Intencionalmente* sugere uma crença ativa na importância de fomentar essas competências, enquanto a dimensão *Desnecessário Intervir* pode traduzir uma crença de que as competências emocionais surgem de forma espontânea ou que não necessitam de um foco intencional por parte das/os educadoras/es de infância. Esta estrutura bidimensional pode ter implicações importantes para a formação de educadoras/es de infância, pois realça a existência de diferentes perspectivas sobre a necessidade de uma intervenção proativa nas competências emocionais das crianças. Intervenções pedagógicas poderiam, assim, considerar essas crenças para promover uma intencionalidade mais consciente e estruturada no apoio as competências emocionais.

3.3.2 Escala de crenças de autoeficácia na promoção das competências emocionais

A autoeficácia é definida como o sentimento de controle que o sujeito tem sobre o seu funcionamento e sobre as situações que afetam as suas vidas, influenciam desta forma o que sentem, pensam, o que os motiva e os seus comportamentos (Bandura, 2012). A autoeficácia deve ser vista para situações específicas, já que não é generalizável de uma situação para outra (Bandura, 2006).

As competências emocionais são conceptualizadas como a capacidade de expressão emocional, o conhecimento das emoções e a regulação emocional (Denham, 2023). A *expressão emocional* refere-se às competências para manifestar emoções e identificar a linguagem emocional (tanto verbal como não verbal), assegurando que essa expressão é empática e que evolua em complexidade, englobando aspetos como expressões faciais, tom de voz, gestos, movimentos corporais e postura. O *conhecimento das emoções* consiste na capacidade de reconhecer, nomear e compreender as causas das emoções, tanto em si próprio como nos outros, incluindo a capacidade de descentração afetiva, ou seja, de adotar a perspectiva emocional de outra pessoa. Por fim, a *regulação emocional* é entendida como as competências para compreender e gerir as próprias emoções em contextos específicos, monitorizando-as e ajustando-as de forma adequada sempre que necessário.

Procurou-se assim, criar uma escala que pudesse caracterizar a autoeficácia dos profissionais para intervir na área da educação emocional das crianças. Neste sentido foram elaborados 23 itens, distribuídos pelas três vertentes da abordagem às competências emocionais apresentadas no enquadramento teórico (expressão emocional, conhecimento das emoções e regulação emocional) (Denham, 2023).

Para a “*Expressão Emocional*” elaboraram-se sete itens (e.g., *Sinto-me confiante em aceitar as emoções que as crianças expressam sejam elas positivas ou negativas*), para o “*Conhecimento das Emoções*” criaram-se 10 itens (e.g., *Sinto-me confiante em apoiar as crianças na nomeação/ identificação verbal, das emoções próprias e das emoções dos outros*) e para a “*Regulação Emocional*”, elaboraram-se 5 itens (e.g., *Sinto-me confiante em apoiar as crianças a encontrar estratégias para modificar uma situação de forma a ultrapassar uma emoção negativa*).

Para a identificação e validação da estrutura fatorial, partiu-se de uma AFE e em seguida uma AFC.

O Anexo 7, apresenta os resultados da análise dos pressupostos de normalidade da escala, avaliados através da assimetria e curtose, sendo que os valores se encontram dentro do esperado para a normalidade (Marôco, 2014). O teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi considerado excelente, e o teste de esfericidade de Bartlett mostrou-se significativo.

Após a verificação dos pressupostos, foi analisada a estrutura fatorial da escala de crenças de autoeficácia na promoção das competências emocionais. Para a análise da retenção do número adequado de fatores, o critério Kaiser-Guttman indicou a existência de apenas um fator (Anexo 8), enquanto a Análise Paralela sugeriu três fatores (Anexo 9). Considerámos a retenção de três fatores, dado que a conceção de competências emocionais subjacente à construção da escala pressupunha a existência de três vertentes específicas.

Através da análise dos pesos fatoriais (Tabela 22) é possível verificar que todos os itens saturam uma dimensão com valores superiores a .50. A dimensão 1 agrupa os itens 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7, que estão relacionados com as crenças de autoeficácia das/os educadoras/es de infância na promoção da expressão emocional das crianças em idade pré-escolar. A dimensão 2 inclui os itens 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18, ligados ao desenvolvimento do conhecimento das emoções. A dimensão 3, que abrange a Regulação Emocional, inclui os itens 19, 20, 21, 22 e 23. Além disso, a análise da percentagem da variância total indica que esta solução fatorial explica 72.4%.

Tabela 22

Escala de crenças de autoeficácia na promoção das competências emocionais: pesos fatoriais e % variância explicada

Pesos fatoriais	Fator			Comunalidades
	1	2	3	
1. Sinto-me confiante em aceitar as emoções que as crianças expressam sejam elas positivas ou negativas.	-.073	.782	.070	.403
2. Sinto-me confiante em apoiar as crianças na identificação da linguagem verbal que utilizam para expressar as suas emoções (ex. quando a criança diz “não gosto de ti”, a educadora identifica a emoção raiva).	.006	.584	.034	.623
3. Sinto-me confiante em apoiar as crianças na identificação da linguagem não verbal que utilizam quando expressam as suas emoções (ex. expressão facial, postura)	.232	.642	-.030	.327
4. Sinto-me confiante em dar sentido à expressão de emoções positivas das crianças (ex. alegria, satisfação, orgulho) dando-lhes contexto.	.043	.850	-.069	.301
5. Sinto-me confiante em dar sentido à expressão de emoções negativas pelas crianças (ex. tristeza, raiva, medo) enquadrando-as na situação.	.088	.720	.042	.320
6. Sinto-me confiante em promover nas crianças ações que as ajudem quando sentem emoções negativas (ex. respirar fundo, pensar em algo positivo, pedir ajuda a um adulto).	-.005	.709	.141	.344
7. Sinto-me confiante em desenvolver atividades diversificadas em que as crianças expressem as suas emoções.	.080	.687	.097	.315
8. Sinto-me confiante em apoiar as crianças na nomeação/identificação verbal, das emoções próprias e das emoções dos outros.	.907	.013	-.008	.170
9. Sinto-me confiante em apoiar as crianças na nomeação/identificação das emoções expressas não-verbalmente pelas próprias crianças ou pelos outros.	.652	.149	.101	.252
10. Sinto-me confiante em desenvolver atividades diversificadas para que as crianças nomeiem diferentes emoções.	.647	.151	.112	.239
11. Sinto-me confiante em apoiar as crianças no reconhecimento das emoções partindo da forma como se expressam verbalmente.	.910	-.018	-.015	.22
12. Sinto-me confiante em apoiar as crianças no reconhecimento das emoções mobilizando as suas pistas não verbais (tom de voz, expressão facial, etc.).	.759	.120	.033	.211
13. Sinto-me confiante em desenvolver atividades diversificadas de reconhecimento das emoções das crianças.	.817	.119	-.073	.267
14. Sinto-me confiante em apoiar as crianças para que verbalmente identifiquem as causas das emoções em si e nos outros.	.845	.067	-.003	.194
15. Sinto-me confiante em desenvolver atividades diversificadas na identificação das causas das emoções das crianças.	.824	-.017	.059	.261
16. Sinto-me confiante em apoiar as crianças a compreender o que outra sente em situações em que a criança sente a mesma emoção que o colega (ex. a criança compreende que o colega está alegre porque pode ir mais cedo para o recreio e o mesmo se passa consigo).	.663	.164	.035	.306
17. Sinto-me confiante em apoiar as crianças a colocar-se no lugar do outro e a compreender o que ele sente em situações em que a criança sente uma emoção contrária à do colega (ex. a criança compreende que o colega está alegre porque vão para a natação, quando a criança sente medo).	.736	.018	.123	.266
18. Sinto-me confiante em realizar atividades diversificadas para apoiar as crianças a colocar-se no lugar do outro, em especial, quando a emoção é contrária à sua.	.963	-.130	.039	.202
19. Sinto-me confiante em apoiar as crianças a encontrar estratégias para modificar uma situação de forma a ultrapassar uma emoção negativa.	-.048	.042	.941	.134

Tabela 22 (Continuação)

Escala de crenças de autoeficácia na promoção das competências emocionais, pesos fatoriais e % variância explicada

	Fator			Comunalidades
	1	2	3	
20. Sinto-me confiante em apoiar as crianças a encontrar estratégias que modifiquem a forma de ver uma situação negativa.	-.056	.076	.948	.088
21. Sinto-me confiante em apoiar as crianças a encontrar estratégias para gerir o seu comportamento quando sente uma determinada emoção difícil de controlar.	.038	.002	.897	.133
22. Sinto-me confiante em apoiar as crianças a modificar um ou mais componentes da emoção (intensidade, duração, etc.) quando necessário.	.203	-.021	.727	.209
23. Sinto-me confiante em desenvolver atividades diversificadas para apoiar as crianças a regularem as suas emoções.	.316	-.042	.648	.194
Variância (%)	35.900	19.300	18.800	

Nota. Método de extração 'Máxima verosimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'

Pesos fatoriais superiores a .50 estão em negrito.

Através da AFC, foi testado o modelo multidimensional, como sugerido pela AFE. Como os valores das correlações entre as dimensões foram elevados, procedeu-se à análise do modelo unidimensional (Tabela 23). Verificámos que o item 14 não apresentada todas as categorias de resposta, como tal, testou-se os mesmos modelos sem este item. Por fim, foi escolhido o modelo multidimensional sem o item 14, sendo que o único valor que se encontra alto é o RMSEA, que novamente pode ser explicado pelo elevado graus de liberdade.

Tabela 23

Índices de ajustamento para os modelos apresentados da escala de crenças de autoeficácia na promoção das competências emocionais

	χ^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 95% CI	SRMR
Modelo Multidimensional	908.368	227	<.001	.986	.985	.084	[.078;.090]	.026
Modelo Unidimensional	2464.946	230	<.001	.956	.951	.151	[.146;.157]	.050
Modelo Multidimensional sem o item 14	868.186	206	<.001	.986	.985	.087	[.081;.093]	.026
Modelo Unidimensional sem o item 14	2335.121	209	<.001	.956	.951	.155	[.149;.161]	.051

Nota: CFI = Comparative Fit Index; TLI=Tucker-Lewis Index; RMSEA=Root Mean Square Error of Aproximation; IC=Intervalo de confiança

* A negrito encontra-se o modelo escolhido por ser o mais ajustado aos dados

A Tabela 24, analisa a fiabilidade da escala multidimensional de autoeficácia através do Ómega de McDonald (ω) e da FC. Os resultados mostram que a escala apresenta boa fiabilidade, com todos os valores acima de .70.

Tabela 24

Fiabilidade da escala de crenças de autoeficácia na promoção das competências emocionais

	VEM	M ri (t - i) ^a	Cronbach's α	McDonald's ω	FC	1	2	3
Expressão Emocional	.711	.739	.912	.916	.945		.893 ^a	.785 ^a
Conhecimento das Emoções	.730	.830	.962	.962	.976	.797 ^a		.871 ^a
Regulação Emocional	.882	.949	.949	.859	.974	.616 ^a	.759 ^a	

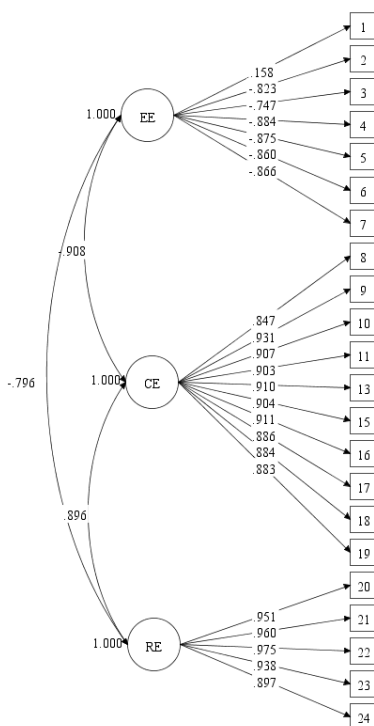
Nota: VEM = Variância Extraída Média; M ri(t-i)^a = Média da correlação item-total corrigido; FC = Fiabilidade Composta
^a Acima da diagonal estão as correlações, abaixo da diagonal estão as correlações ao quadrado
 Os resultados que não se encontram dentro do recomendado estão em negrito.

Além disso a Tabela 24, apresenta à validade convergente e discriminante. A validade convergente foi avaliada através do VEM e do FC é possível verificar que estão dentro dos valores de referência (VEM > .50; FC > .70). Relativamente à validade discriminante, o VEM não é maior que o quadrado das correlações, demonstrando que existem questões de discriminação entre esta dimensão e as restantes.

Utilizando-se o diagrama das distribuições apresentado na Figura 15.

Figura 15

Diagrama de trajetórias, modelo de ajustamento da escala de crenças de autoeficácia na promoção das competências emocionais



Legenda: EE – Expressão Emocional; CE – Conhecimento das Emoções; RE- Regulação Emocional

Em síntese, podemos concluir que, através das análises fatoriais exploratória e confirmatória, se chegou a uma escala com três dimensões, direcionadas para as diferentes áreas das competências emocionais identificadas na literatura (Denham, 2023).

No que respeita à validade convergente, os resultados obtidos mostraram-se dentro do esperado, indicando que os itens de cada dimensão captam adequadamente a correlação entre itens em si, com o mesmo construto. No entanto, surgiram algumas questões ao nível da validade discriminante, sugerindo a possibilidade de uma sobreposição conceptual entre as dimensões, o que pode apontar para alguma dificuldade discriminatória entre as competências emocionais avaliadas por cada uma.

Esses resultados têm implicações práticas significativas ao identificar crenças distintas de autoeficácia, a escola pode orientar a formação de educadoras/es de infância, promovendo intervenções focadas nas áreas em que esses profissionais sentem maior necessidade de suporte ou de melhoria.

A validação desta escala vem dar resposta à necessidade de instrumentos robustos que permitam avaliar, com rigor a especificidade das crenças de autoeficácia das/os educadoras/es de infância na promoção das competências emocionais.

3.3.3. Escala de práticas percebidas para a promoção das competências emocionais

As crenças das/os educadoras/es de infância influenciam significativamente as suas práticas pedagógicas e interações com as crianças, funcionando como filtros cognitivos que orientam decisões e ações (Pajares, 1992; Fives & Buehl, 2016). Essas crenças refletem tanto as experiências pessoais e formativas quanto os valores culturais do contexto em que os profissionais atuam (Hyson, 2004; Rosenthal & Gatt, 2010).

Relativamente à promoção das competências emocionais, as crenças das/os educadoras/es de infância parecem condicionar as suas expectativas sobre o desenvolvimento emocional das crianças e as estratégias utilizadas para apoiar o processo (Ahn, 2005; Hollingsworth & Winter, 2013).

O entendimento das crenças dos profissionais é essencial para a promoção de práticas pedagógicas eficazes, que contribuam para o desenvolvimento das competências emocionais das crianças, através de ações como diálogos sobre as emoções ou o uso de histórias e livros infantis (Ahn, 2005). Assim, procurou-se construir um instrumento que permitisse caracterizar as práticas implementadas pelas/as educadoras/es de infância através do autorrelato. A escala de práticas direcionadas para as competências emocionais é um instrumento criado de raiz para compreender as crenças das/os educadoras/es de infância sobre esta temática. Esta escala foi

elaborada com oito itens (e.g. *Conversar com as crianças sobre as emoções que demonstram num determinado momento*), tendo em consideração diferentes atividades para promoção das competências emocionais, baseando-se na revisão de literatura, mas também nas categorias de resposta das educadoras de infância, no estudo qualitativo.

A análise dos pressupostos de normalidade da escala (Anexo 10), avaliados através da assimetria e curtose, cujos valores estão dentro do intervalo esperado para a normalidade (Marôco, 2014). O Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é considerado excelente, e o teste de esfericidade de Bartlett foi significativo.

Desta forma, foi realizada uma AFE para determinar o número adequado de fatores a serem retidos. Analisou-se o critério Kaiser-Guttman, como ponto de partida, sendo que o mesmo indicava 1 fator (Anexo 11). Contudo, a Análise Paralela revelou a presença de 2 fatores (Anexo 12). Além disso, a inclusão de apenas 1 fator explicaria 50.7% da variância, enquanto o modelo com 2 fatores explica 56.7%. O modelo de dois fatores, em termos teóricos, é mais viável e oferece maior utilidade teórica. Portanto, com base nos motivos mencionados, foi escolhida a solução com dois fatores.

Tabela 25

Escala de práticas percebidas para a promoção das competências emocionais: pesos fatoriais e % variância explicada

	Fator		Comunalidades
	1	2	
1. Conversar com as crianças sobre as emoções que demonstram num determinado momento.	.900	-.078.	.288
2. Conversar com as crianças sobre a importância das emoções.	.695	.190	.292
3. Utilizar situações do quotidiano para chamar a atenção das crianças sobre as competências emocionais	.525	.213	.514
4. Utilizar jogos ou materiais específicos para promover as competências emocionais.	.083	.695	.425
5. Utilizar músicas para apoiar as competências emocionais.	-.054	.754	.489
6. Utilizar o desenho para apoiar as competências emocionais das crianças.	.112	.663	.439
7. Recorrer a atividades de teatro para apoiar as competências emocionais das crianças.	-.037	.723	.515
8. Recorrer a atividades de dança e/ou movimento para apoiar as competências emocionais das crianças.	-.038	.783	.429
9. Utilizar histórias e livros para a infância para apoiar as competências emocionais das crianças.	.248	.499	.507
Variância (%)	21.1	35.6	

Nota. Método de extração 'Máxima verosimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'

*Pesos fatoriais superiores a .50 estão em negrito.

Através da análise dos pesos fatoriais (Tabela 25), é possível verificar que todos os itens saturam uma dimensão com valores superiores a .50, com exceção do item 9, que apresenta um valor .499, o que é aproximadamente é .50. Assim decidimos retirar este item. A análise da percentagem da variância total indica que o nosso modelo explica 56.7% da variância. Além disso, um modelo com dois fatores é teoricamente mais explicativo do que um modelo com apenas um fator.

A dimensão 1, *Diálogo e conversas com as crianças*, engloba os itens 1, 2 e 3 e avalia atividades relacionadas com a comunicação entre as/os educadoras/es de infância e as crianças; a dimensão 2, *Atividades estruturadas*, que inclui os itens 4, 5, 6, 7 e 8, avalia atividades estruturadas para trabalhar as emoções. Relativamente à AFC, confirmamos que o modelo é aceitável e apresenta bons índices de ajustamento ($\chi^2(19)=11182.866$, $p<.001$, CFI=.969, TLI=.955, RMSEA<.143, 90CI=[.124,.162], SRMR=.037). O valor do RMSEA é justificado pelo número de graus de liberdade baixo, uma vez que, como já referimos, este índice é penalizado em modelos com um número reduzido de variáveis e, conseqüentemente, graus de liberdade (Kenny *et al.*, 2014; Kenny & McCoach, 2003). Por outro lado, nos valores como CFI e TLI apresentam-se aceitáveis.

A Tabela 26, apresenta o resultado da fiabilidade da escala de autoeficácia através do Ómega de McDonald (ω) e a FC, verificando-se que a escala apresenta uma boa fiabilidade, com todos os valores acima de .70.

Tabela 26

Fiabilidade para cada dimensão da escala de práticas percebidas para a promoção das competências emocionais

	VEM	M ri(t-i) ^a	Cronbach's α	McDonald's ω	FC	1	2
Diálogo e conversas com as crianças	.751	.708	.840	.846	.901		.754 ^a
Atividades mais estruturadas	.630	.657	.861	.863	.895	.569 ^a	

Nota: VEM = Variância Extraída Média; M ri(t-i)^a = Média da correlação item-total corrigido; FC = Fiabilidade Composta

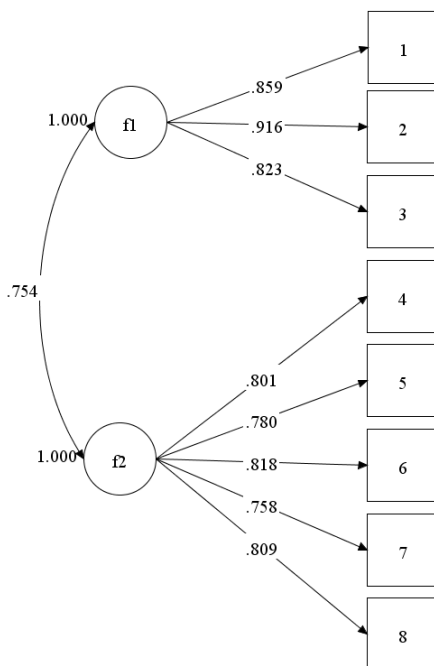
^a Acima da diagonal estão as correlações, abaixo da diagonal estão as correlações ao quadrado

A análise da validade convergente mostra que os valores de VEM são superiores a .50. Relativamente à validade discriminante, a VEM é maior do que o quadrado das correlações, o que significa que existe validade discriminante entre as dimensões.

A Figura 16, apresenta o diagrama de trajetórias deste modelo.

Figura 16

Diagrama de trajetórias, modelo de ajustamento da escala de práticas percebidas para a promoção das competências emocionais



Legenda: f1 – Diálogo e conversas com as crianças; f2 – Atividades mais estruturadas

Em síntese, pudemos constatar que a validação da escala de crenças das práticas de promoção das competências emocionais revelou uma estrutura bidimensional. Esta nova estrutura permite distinguir entre atividades de diálogo e conversas com as crianças (itens 1, 2 e 3) e atividades estruturadas, desenhadas especificamente para trabalhar as emoções (itens 4 a 8). A diferenciação entre essas dimensões indica que os profissionais percebem a promoção das competências emocionais de duas maneiras distintas: uma abordagem de interação direta e espontânea e outra que envolve práticas mais formais e estruturadas. Esta distinção pode conduzir a uma compreensão mais detalhada das práticas intencionais, sendo particularmente útil para direcionar a formação profissional. Assim, pode-se enfatizar o desenvolvimento de estratégias específicas para cada tipo de prática, promovendo uma abordagem mais abrangente e intencional na promoção das competências emocionais.

Embora o modelo de duas dimensões tenha apresentado bons índices de ajustamento, o valor de RMSEA (.143) foi elevado. Este resultado pode ser parcialmente explicado pelo número reduzido de graus de liberdade, que penaliza o índice RMSEA em modelos com poucos itens e variáveis, como neste caso. Para aprimorar a validade do modelo, em investigações futuras poderão explorar-se a adição de novos itens que complementem as dimensões, aumentando o número de variáveis e, assim, os graus de liberdade. A confirmação da validade convergente (VEM superior a .50) e da validade discriminante (VEM maior que o quadrado

das correlações) reforça a adequação da escala para avaliar diferentes concepções de práticas intencionais de forma precisa e discriminativa. Adicionalmente, será importante replicar a análise em amostras diversificadas para assegurar a robustez da estrutura bidimensional e verificar se as práticas intencionais são percebidas de forma semelhante em diferentes contextos educativos.

Em conclusão, a validação da escala confirma a existência de duas dimensões significativas nas crenças de práticas intencionais para a promoção das competências emocionais: uma centrada na comunicação direta entre educadoras/es de infância e criança e outra focada em atividades estruturadas.

3.3.4. Escala de monitorização das competências emocionais

Sabe-se que observar, registar e documentar são a base para o planeamento de uma ação adequada ao contexto e que permita responder às necessidades das crianças (Cardona *et al.*, 2021; Lopes da Silva *et al.*, 2016). O trabalho no quotidiano do jardim de infância fundamenta-se na diversidade de evidências recolhidas que retratam as vivências e aprendizagens realizadas pelas crianças nesse contexto específico (Cardona *et al.*, 2021). Deste modo esta monitorização continuada é uma ferramenta central da ação de um profissional da educação, para todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem, e por tal, também para as competências emocionais.

A escala de monitorização das competências emocionais é um instrumento criado de raiz para compreender quais os instrumentos que as/os educadoras/es de infância utilizam para compreender o desenvolvimento das competências emocionais das crianças em idade pré-escolar. Assim, tomando em consideração os resultados do estudo qualitativo, nomeadamente as referências feitas pelos profissionais sobre a sua prática, foram elaborados 8 itens, que se referiam à utilização de estratégias mais ou menos formais e instrumentos de monitorização direcionados para as competências emocionais (e.g., *Observação em sala; Registos individuais sobre crianças relativamente às quais existe alguma preocupação; Quadros sobre emoções expressas - quadro/tabela onde se assinalam as emoções que se sentem num determinado momento*).

Antes de iniciar a análise fatorial, foram analisados os pressupostos necessários (Anexo 13). A normalidade da escala foi avaliada através da assimetria e curtose, com os valores encontrando-se dentro do intervalo esperado para normalidade (Marôco, 2014). Embora o Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) não seja considerado totalmente aceitável (.776), o valor está próximo do aceitável (.800), o que pode indicar que os itens não são ideais para a análise

fatorial. No entanto, o teste de esfericidade de Bartlett é significativo. Dado que o valor está próximo do aceitável, decidimos continuar com a análise da estrutura fatorial da escala.

Na análise da estrutura fatorial da escala, para a retenção do número adequado de fatores, o critério Kaiser-Guttman indicava apenas um fator (Anexo 14), enquanto a Análise Paralela sugeria quatro fatores (Anexo 15). Se seguissemos o critério baseado no valor próprio, explicaríamos 38.4% variância, enquanto com quatro fatores conseguimos explicar 66.6% da variância. Além disso, esses quatro fatores permitem uma melhor compreensão do fenômeno em estudo, por isso optamos por manter os quatro fatores.

Através da análise dos pesos fatoriais (Tabela 27), é possível verificar que todos os itens saturam uma dimensão com valores superiores a .5, exceto o item 7, que apresenta um valor .462, o que consideramos ser muito próximo dos valores de corte. A dimensão 1, que inclui os itens 1 e 2, refere-se instrumentos de observação, a dimensão 2 engloba os itens 3 e 4, e direciona-se para a utilização de registros; a dimensão 3, que abrange os itens 7 e 8, considera a utilização dos balanços (sejam eles com a família ou da escola) como momentos para as/os educadoras/es de infância avaliarem o desenvolvimento dessas competências; e a dimensão 4, que inclui os itens 5 e 6, agrupa as estratégias utilizadas pelas/os educadoras/es de infância na sala.

Tabela 27

Escala de monitorização das competências emocionais com 8 itens: pesos fatoriais e % variância explicada

Pesos fatoriais	Fator				Comunalidades
	1	2	3	4	
1. Observação em sala	.942	-0.02	-0.003	-0.017	.125
2. Observação no recreio	.873	.006	2.06e-4	.018	.223
3. Registos individuais sobre cada criança.	.148	.523	.124	.123	.434
4. Registos individuais sobre crianças relativamente às quais existe alguma preocupação.	.008	1.010	-0.005	-0.015	.005
5. Quadros sobre emoções expressas (quadro/tabela onde se assinalam as emoções que se sentem num determinado momento)	-0.035	.178	-0.079	.500	.684
6. Diário de turma ou equivalente	.026	-0.039	.018	.730	.474
7. Balanço trimestral/semestral	-0.021	.036	.462	.260	.639
8. Comunicação da avaliação com a família.	.008	.008	.955	-0.027	.087

Nota. Método de extração 'Máxima verosimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'

*Pesos fatoriais superiores a .50 estão em negrito.

Relativamente à AFC, este modelo é aceitável ($\chi^2(14)=69.994$, $p<.001$, CFI=.990, TLI=.979, SRMR=.033, RMSEA<.097, 90CI=[.075,.120]). O único valor que se apresenta fora do limite do aceitável é o RMSEA, que está bastante próximo de .080, o valor de corte considerado aceitável, sendo justificado novamente pelo baixo número de graus de liberdade (Kenny *et al.*, 2014; Kenny & McCoach, 2003). Por outro lado, os valores como CFI e TLI, são respetivamente, ideais e aceitáveis.

A Tabela 28, analisa a fiabilidade da escala de monitorização das competências emocionais, através do *Ómega* de McDonald (ω) e a FC, verificando-se que a escala apresenta uma boa fiabilidade para as dimensões de observações e registos, pois todos os valores se encontram acima de .70, apresentando piores resultados nas dimensões estratégias e balanço.

Tabela 28

Fiabilidade para cada dimensão da escala de monitorização das competências emocionais

	VEM	M ri(t - i) ^a	Cronbach's α	McDonald's ω	FC	1	2	3	4
Observações	.895	.813	.891	.897	.945		.567 ^a	.266 ^a	.603 ^a
Registos	.778	.727	.838	.842	.875	.321 ^a		.685 ^a	.650 ^a
Estratégias	.405	.367	.536	.536	.574	.071 ^a	.469 ^a		.662 ^a
Balanços	.596	.471	.606	.640	.746	.364 ^a	.423 ^a	.438 ^a	

Nota: VEM = Variância Extraída Média; M ri(t-i)^a = Média da correlação item-total corrigido; FC = Fiabilidade Composta

^a Acima da diagonal estão as correlações, abaixo da diagonal estão as correlações ao quadrado

Além disso, os valores do VEM da dimensão estratégias não estão dentro do aceitável. Desta forma, testamos em AFE a possibilidade de retirar os itens da dimensão estratégia (itens 5 e 6), como apresentado na Tabela 29.

Tabela 29

Escala de monitorização das competências emocionais com 6 itens: pesos fatoriais e % variância explicada

Pesos fatoriais	Fator		Comunalidades
	1	2	
1. Observação em sala	-.013	.944	.124
2. Observação em recreio	.020	.868	.225
3. Registos individuais da criança	.850	-.022	.301
4. Registos individuais sobre crianças relativamente ás quais existe alguma preocupação	.834	.004	.301
7. Balanço trimestral/ semestral	.466	-.012	.790
8. Comunicação da avaliação com a família	.493	.132	.655

Nota. Método de extração 'Máxima verosimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'oblímin'

Pesos fatoriais superiores a .50 estão em negrito.

Após a análise sem os itens da dimensão estratégia, verificou-se que os itens 7 e 8 não apresentavam um peso fatorial superior a .50, mas dado a sua relevância teórica e o seu valor

ser aproximadamente .50 decidimos manter esses itens. Desta forma, a dimensão 1, *Observações*, agrupa os itens 1 e 2 relativos à monitorização através da observação, e a dimensão 2, *Registos estruturados*, agrupa os itens 3, 4, 7 e 8 relativos aos momentos de avaliação com utilização de outros registos.

Relativamente à AFC, este modelo é aceitável ($\chi^2(8)=152.555$, $p<.001$, CFI=.972, TLI=.947, SRMR=.048, RMSEA < .206, 90CI=[.179,.236]). O único valor que se apresenta fora do limite é o RMSEA, o que pode ser justificado, pelo baixo número de graus de liberdade (Kenny *et al.*, 2014; Kenny & McCoach, 2003). Por outro lado, em indicadores mais estáveis como o CFI e o TLI, os valores são considerados ideais e aceitáveis, respetivamente. A Tabela 30, analisa novamente a fiabilidade da escala de autoeficácia com essas modificações.

Tabela 30

Fiabilidade para cada dimensão da escala de monitorização das competências emocionais

	VEM	M ri (t-i) ^a	Cronbach's α	McDonald's ω	FC	1	2
Observações	.896	.813	.891	.897	.945		.520 ^a
Registos estruturados	.576	.542	.733	.760	.844	.270 ^a	

Nota: VEM = Variância Extraída Média; M ri(t-i)^a = Média da correlação item-total corrigido; FC = Fiabilidade Composta

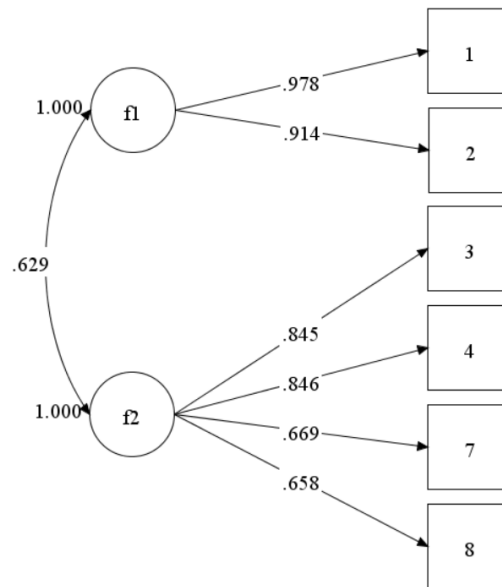
^a Acima da diagonal estão as correlações, abaixo da diagonal estão as correlações ao quadrado

A validade convergente é verificada através do *Ómega* de McDonald (ω) e a FC, sendo que a escala apresenta uma boa fiabilidade, pois todos os valores estão acima de .70. Além disso, os valores da VEM estão dentro dos valores de referência (VEM > .50). No que se refere à validade discriminante, a VEM é maior do que o quadrado das correlações, o que indica a existência de validade discriminante entre as dimensões.

Na Figura 17, apresenta-se o diagrama de trajetórias, que proporciona uma visão gráfica sobre o modelo, os pesos fatoriais e as covariâncias entre os fatores.

Figura 17

Diagrama de trajetórias, modelo de monitorização das competências emocionais



Legenda: f1 – Observações; f2 – Registos estruturados

A validação da escala de monitorização das competências emocionais revelou uma estrutura com duas dimensões que oferecem uma representação das práticas de monitorização utilizadas pelas/os educadoras/es de infância. Durante a análise, os resultados de adequação das variáveis mostraram-se limitados ($KMO=.776$). O critério Kaiser-Guttman sugeriu um único fator, enquanto a Análise Paralela indicava quadro. A escolha final dos dois fatores (após ajustes como a eliminação dos itens 5 e 6) proporcionou uma solução estável e conceitualmente coerente, onde a primeira dimensão agrupa itens relativos à observação (itens 1 e 2) e a segunda dimensão itens relacionados com os registos estruturados (itens 3, 4, 7 e 8). A manutenção dos itens 7 e 8, apesar dos pesos fatoriais ligeiramente inferiores ao ideal, deveu-se à sua relevância teórica, assegurando a integridade da escala.

Esta estrutura reflete uma distinção prática entre a observação diária e avaliações mais estruturadas, sugerindo que as/os educadoras/es de infância podem utilizar práticas de monitorização com finalidades distintas. Apesar dos resultados aceitáveis, o modelo de dois fatores apresentou um valor elevado de RMSEA (.206), novamente justificável pelo baixo número de graus de liberdade, o que penaliza o índice de ajuste em modelos mais simples (Kenny *et al.*, 2014; Kenny & McCoach, 2003). Para assegurar a robustez e estabilidade do modelo, em estudos futuros poderão beneficiar a introdução de novos itens que complementem cada dimensão, proporcionando uma representação mais detalhada e um maior número de variáveis que melhor os índices de ajuste.

Em síntese, os resultados indicam que esta escala é um instrumento promissor para a avaliação das práticas de monitorização utilizadas pelas/os educadoras/es de infância, fornecendo uma base útil para o desenvolvimento de formação direcionada e suportando a implementação de abordagens mais consistentes na promoção das competências emocionais em crianças.

3.3.5. Escala de crenças de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais

A prática pedagógica, quando informada pelas crenças das/os educadoras/es de infância, permite identificar desafios e facilidade na aprendizagem (Ciucci *et al.*, 2018). Reconhecer as crenças das/os educadoras/es de infância sobre quais os desafios e o facilitador da aprendizagem emocional é essencial para desenvolver estratégias pedagógicas intencionais e eficazes (Costa & Cravo, 2016).

A escala das crenças de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais é um instrumento criado de raiz para compreender os desafios e facilidade das/os educadoras/es de infância nessa temática. Para esta escala foram elaborados 10 itens, que consideravam tanto a facilidade que os profissionais podiam sentir na abordagem à promoção das competências emocionais das crianças (itens 3, 7, 8, 10; e.g., *Sinto facilidade na planificação das atividades de promoção das competências emocionais*) como elencando alguns potenciais desafios ou dificuldades sentidos pelas/os educadoras/es de infância (itens 1, 2, 4, 5, 6, 9; e.g., *Na promoção das competências emocionais sinto dificuldade em aceitar as emoções das crianças sem as julgar*).

O Anexo 16 apresenta os pressupostos de normalidade da escala, que foram avaliados através da assimetria e curtose, com valores dentro do esperado para a normalidade (Marôco, 2014). O Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é considerado bom, e o teste de esfericidade de Bartlett é significativo.

Após a verificação dos pressupostos, foi analisada a estrutura fatorial da escala de Desafios e facilidade na promoção das competências emocionais. Para a análise da retenção do número adequado de fatores, o critério Kaiser-Guttman indicou duas dimensões (Anexo 17), corroborado pelo critério da Análise Paralela (Anexo 18).

A Tabela 31, apresenta a análise dos pesos fatoriais. Verifica-se que o item 6 não tinha pesos fatoriais maiores que .5 e, conceptualmente não é imprescindível. Dessa forma a análise fatorial foi realizada com duas dimensões e sem o item 6, o que também permitiu aumentar a percentagem de variância explicada de 44.5% para 47.2%, ficando muito próxima dos 50%.

Tabela 31

Escala das crenças de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais: pesos fatoriais e % variância explicada

Pesos fatoriais	Fator		Comunalidades
	1	2	
1. Na promoção das competências emocionais sinto dificuldade em aceitar as emoções das crianças sem as julgar.	.633	.032	.607
2. Sinto dificuldade em trabalhar em equipa na promoção das competências emocionais das crianças.	.630	.010	.606
3. Sinto facilidade na planificação das atividades de promoção das competências emocionais.	-.028	.728	.460
4. Sinto dificuldade em diversificar as estratégias e atividades que utilizo para a promoção das competências emocionais das crianças.	.704	-.026	.496
5. Sinto dificuldade a avaliar as competências emocionais das crianças.	.707	-.022	.493
6. Sinto falta de recursos materiais para trabalhar as competências emocionais das crianças.	.480	-.028	.763
7. Sinto facilidade em criar uma abordagem sistemática nas situações de promoção das competências emocionais das crianças.	-.009	.778	.391
8. Sinto facilidade em desenvolver um trabalho mais preventivo do que remediativo quando intervenho sobre as competências emocionais no dia-a-dia com as crianças.	.026	.707	.508
9. Sinto dificuldade em lidar com crianças que apresentam dificuldade a exprimir o que sentem sobre as suas emoções.	.723	.015	.482
10. Sinto facilidade em lidar com crianças que apresentam dificuldade a perceber o que os outros estão a sentir.	.034	.545	.710
Variância (%)	25.700	21.500	

Nota. Método de extração 'Máxima verosimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'. Pesos fatoriais superiores a .50 estão em negrito.

A dimensão 1, *Desafios*, inclui os itens 1, 2, 4, 5 e 9, que avaliam as dificuldades mencionadas pelas/os educadoras/es de infância. A dimensão 2, *Facilidade*, engloba os itens 3, 7, 8 e 10, que apresentam os aspetos que as/os educadoras/es de infância consideram fáceis de operacionalizar.

Na realização da AFC, foi necessário testar dois modelos para encontrar um bom ajustamento. Iniciamos pela análise do modelo multifatorial sugerido pela AFE. Seguidamente, testamos sem o item 10, pois apresentava uma estimativa estandardizada mais baixa que os restantes itens e, além disso, este item não é conceptualmente imprescindível. Contudo, este último modelo apresentava um pior ajustamento. Testámos, adicionalmente, o modelo unidimensional, que apresentou, igualmente, pior ajustamento. Desta forma confirmamos que o modelo multidimensional sem o item 6 é o modelo que apresenta um melhor ajustamento aos dados (Tabela 32).

Tabela 32

Índices de ajustamento para os modelos apresentados da escala das crenças de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais

	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 95% IC	SRMR
Modelo multidimensional sem o item 6	88.141	26	<.001	.975	.965	.075	 [.058;.093]	.027
Modelo multidimensional sem o item 6 e 10	706.948	19	<.001	.674	.520	.292	[.274;.311]	.084
Modelo unidimensional sem o item 6	966.668	27	<.001	.621	.495	.286	[.271;.302]	.101

Nota: CFI = Comparative Fit Index; TLI=Tucker-Lewis Index; RMSEA=Root Mean Square Error of Aproximation; IC=Intervalo de confiança

* A negrito encontra-se o modelo escolhido por ser o mais ajustado aos dados

A Tabela 33, analisa a fiabilidade da escala de crenças de desafios e facilidade, através do Ómega de McDonald (ω) e da FC, verificando-se que a escala apresenta uma boa fiabilidade, com ambas as dimensões apresentando valores acima de .70.

Tabela 33

Fiabilidade para cada dimensão da escala das crenças de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais

	VEM	M _{ri(t-i)} ^a	Cronbach's α	McDonald's ω	FC	1	2
Desafios	.475	.560	.784	.785	.819		-0.306 ^a
Facilidade	.486	.531	.738	.745	.786	.094 ^a	

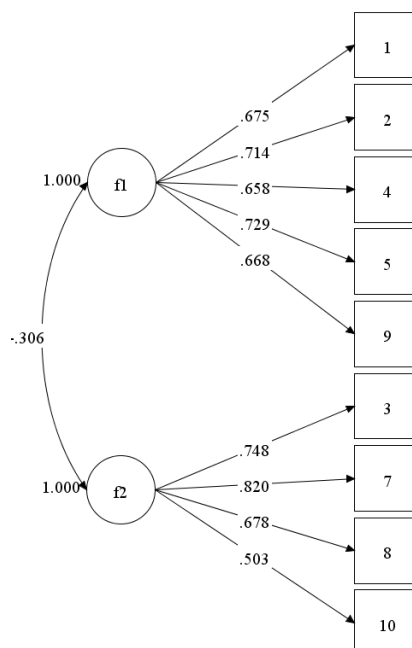
Nota: VEM = Variância Extraída Média; M_{ri(t-i)}^a = Média da correlação item-total corrigido; FC = Fiabilidade Composta

^a Acima da diagonal estão as correlações, abaixo da diagonal estão as correlações ao quadrado

Na análise à validade convergente, é possível verificar que os valores de VEM estão muito próximos do valor de corte (.50). Além disso, os outros indicadores (α de Croanbach, ω de McDonald's e FC estão acima de .70), reforçando a existência de validade convergente. No que se refere à validade discriminante, a VEM é maior que o quadrado das correlações, o que significa que existe validade discriminante entre as dimensões. A Figura 18, apresenta o diagrama de trajetórias, proporcionando uma visão gráfica sobre o modelo e pesos fatoriais.

Figura 18

Diagrama de trajetórias, modelo de ajustamento da escala das crenças de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais



Legenda: f1 – Desafios; f2 – Facilidade

A escala de crenças de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais foi validada com uma estrutura bidimensional, que distingue as crenças das/os educadoras/es de infância sobre os desafios e facilidade na implementação de práticas para o desenvolvimento das competências emocionais. Esta distinção entre desafios e facilidade permite identificar tanto as barreiras que as/os educadoras/es de infância enfrentam na promoção das competências emocionais quanto as áreas em que sentem maior facilidade e segurança e analisar eventuais relações entre elas.

A escolha do modelo final, que mostrou melhor ajustamento do que as alternativas, foi validada pela análise fatorial confirmatória. A fiabilidade da escala mostrou-se para ambas as dimensões e a validade convergente foram confirmadas, com a VEM muito próxima do valor de corte de .50. A presença de validade discriminante reforça a autonomia das dimensões de desafios e facilidade, sugerindo que esses elementos são percebidos como construtos distintos e específicos. Essas dimensões proporcionam uma base sólida para a compreensão das crenças das/os educadoras/es de infância e para a identificação das áreas em que é necessária formação ou apoio adicional.

Embora a validade e a fiabilidade da escala sejam adequadas, a VEM para ambas as dimensões está próxima do valor de corte, sugerindo que em estudos futuros pode ser necessário

considerar o desenvolvimento de itens adicionais para obter mais detalhes de cada dimensão, aumentando a variância explicada e os índices de ajustamento. A exclusão do item 6 foi uma escolha informada para melhorar o modelo, mas a introdução de novos itens poderá enriquecer as dimensões. Além disso, seria útil replicar esta análise em contextos educacionais diversificados.

3.3.6. Escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais

Elias e Weissberg (2000) destacam a importância que a formação sobre as competências emocionais na abordagem às emoções de forma consciente e pedagógica. A inclusão de componentes sobre competências emocionais nos currículos de formação inicial, como sugerido por Denham, Bassett, Way, *et al.* (2012) é essencial para que as/os educadoras/es de infância desenvolvam práticas pedagógicas intencionais e eficazes no apoio às crianças em contextos educativos.

A escala "*Avaliação sobre a Formação Inicial para a Promoção Intencional das Competências Emocionais*" é um instrumento desenvolvido para compreender como as/os educadoras/es de infância avaliam sua formação inicial em relação à preparação para promover intencionalmente as competências emocionais das crianças em idade pré-escolar. A escala foi elaborada com 7 itens. Os itens solicitavam que as/os educadoras/es de infância refletissem sobre a adequação da sua formação inicial na área das competências emocionais (e.g., *A minha formação inicial proporcionou-me conhecimentos teóricos sobre as competências emocionais das crianças*).

O Anexo 19 apresenta os resultados da análise dos pressupostos de normalidade da escala, avaliados através da assimetria e curtose, com valores dentro do esperado para a normalidade (Marôco, 2017). O teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é considerado excelente, e o teste de esfericidade de Bartlett é significativo.

Dessa forma foi realizada uma AFE para analisar a retenção do número adequado de fatores. Analisaram-se tanto o critério Kaiser-Guttman como o critério da Análise Paralela (Anexo 20 e 21) ambos indicando a retenção de um fator.

Através da análise dos pesos fatoriais (Tabela 34), é possível verificar que todos os itens saturam numa única dimensão com valores superiores a .80. Relativamente à AFC, confirmamos que é um modelo aceitável, apresentando bons índices de ajustamento ($\chi^2(14)=22.5$, $p=.068$, CFI=.998, TLI=.996, RMSEA<.038, 90CI=[.00,.066], SRMR=.008).

Tabela 34

Escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais: pesos fatoriais, % variância explicada

	Fator	
	1	Comunalidades
1. A minha formação inicial proporcionou-me conhecimentos teóricos sobre as competências emocionais das crianças.	.837	.299
2. A minha formação inicial apoiou-me na aquisição de estratégias para a promoção das competências emocionais das crianças.	.947	.103
3. A minha formação inicial apoiou-me no desenvolvimento de atividades para a promoção das competências emocionais das crianças.	.951	.095
4. A minha formação inicial ajudou-me a identificar ferramentas de monitorização sobre as competências emocionais das crianças.	.884	.219
5. A minha formação inicial facultou-me conhecimento e estratégias para trabalhar as emoções com as crianças.	.950	.097
6. A minha formação inicial proporcionou-me o conhecimento e estratégias para trabalhar as emoções das crianças com as famílias.	.922	.150
7. A minha formação inicial disponibilizou-me conhecimentos e estratégias para trabalhar as emoções das crianças em parceria com a equipa educativa/escola.	.942	.113
Variância (%)	84.6	

Nota. Método de extração 'Máxima verosimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'
*Pesos fatoriais superiores a .50 estão em negrito.

A Tabela 35, analisa a fiabilidade da escala Avaliação da Formação Inicial através do Ómega de McDonald (ω) e da FC. É possível verificar que a escala apresenta uma boa fiabilidade. Como a escala é unidimensional, não foram analisadas a validade convergente e validade discriminante.

Tabela 35

Fiabilidade para a escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais

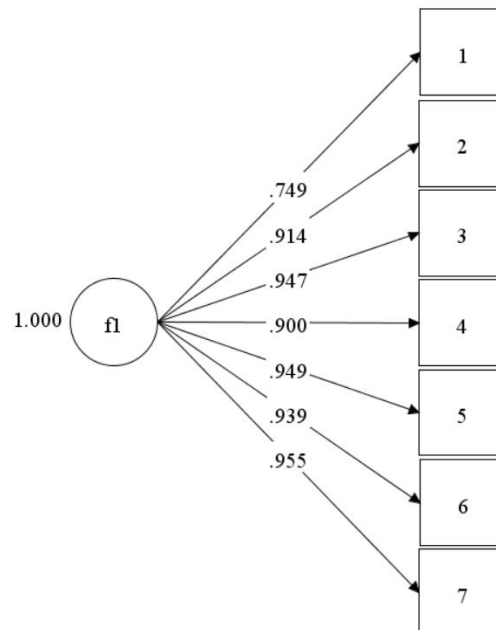
	VEM	M ri(t-i) ^a	Cronbach's α	McDonald's ω	FC
Unidimensional	.828	.873	.964	.965	.971

Nota: VEM = Variância Extraída Média; M ri(t-i)^a = Média da correlação item-total corrigido; FC = Fiabilidade Composta

Por fim, apresenta-se na Figura 19, o diagrama de trajetórias, que proporciona uma visão gráfica sobre o modelo e os pesos fatoriais.

Figura 19

Diagrama de trajetórias, modelo de ajustamento da escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais



Legenda: f1 – Avaliação da Formação Inicial

A validação da escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais demonstrou que esta é uma medida unidimensional sólida, captando as percepções das/os educadoras/es de infância sobre a adequação da sua formação inicial para a promoção das competências emocionais das crianças em idade pré-escolar. Com 7 itens, a escala avaliou o nível de preparação teórica e prática recebida. Tanto o KMO como o teste de esfericidade de Bartlett indicaram a adequação dos dados para a análise fatorial, e os resultados da Análise Fatorial Exploratória confirmaram a única dimensão, com todos os itens apresentando uma forte coesão interna.

A Análise Fatorial Confirmatória suportou ainda mais este modelo unidimensional, com índices de ajustamento excelentes, o que reforça a adequação da escala para medir, de forma precisa e confiável, as crenças das/os educadoras/es de infância sobre a formação inicial. A escala apresenta uma fiabilidade muito satisfatória avaliada pelo *Ómega* de McDonald e pela Fiabilidade Compósita, com todos os valores acima dos níveis de referência.

Esses resultados sugerem que a escala é um instrumento útil para identificar as necessidades de formação inicial das/os educadoras/es de infância na área das competências emocionais, permitindo às instituições formadoras avaliar e adaptar os conteúdos curriculares. Esta avaliação fornece uma base valiosa para melhorar a preparação das/os futuras/os

profissionais, aumentando a sua confiança e eficácia na promoção das competências emocionais das crianças.

Embora seja baseada numa autoavaliação de crenças das/os educadoras/es de infância sobre a formação inicial, esta escala revelou-se um instrumento válido e fiável para medir as crenças das/os educadoras/es de infância quanto à adequação da sua formação inicial nesta área. A estrutura unidimensional simplificada e os excelentes índices de ajustamento e fiabilidade conferem-lhe potencial para ser utilizada em investigações futuras.

3.3.7. Teste de expressividade emocional de Berkeley, adaptado por Franco e Beja (2009)

O teste de expressividade de Berkeley foi criado por Gross e John (1995) para avaliar a expressividade emocional. A expressão emocional é definida como a mudança de comportamento (e.g., facial, postural) que acompanha as emoções (Gross & John, 1998). Para operacionalizar esse construto, os autores da escala destacam o papel dos padrões nas respostas emocionais e o grau em que as mesmas são expressas em comportamentos manifestos, avaliando, assim, a tendência dos comportamentos. A escala original apresenta 16 itens distribuídos por três dimensões: força de impulso que englobava: os itens 2, 7, 11, 12, 14 e 15; expressividade emocional negativa, que incluía os itens 3, 5, 8, 9, 13 e 16; e expressividade emocional positiva que abrangia os itens 1, 4, 6 e 10.

Esta escala foi adaptada ao contexto português por Franco e Beja (2009) dirigido a estudantes universitários, apresentando 15 itens distribuídos por três dimensões: repressão expressiva que inclui os itens 3, 8 e 9 (e.g., *As pessoas, não sabem o que estou a sentir*); expressividade emocional negativa que engloba os itens 2, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 14 e 15 (e.g., *De vez em quando choro quando vejo filmes tristes*) e; a expressividade emocional positiva que abrange os itens 1, 4 e 6 (e.g., *Sempre que sinto emoções positivas, as pessoas podem facilmente aperceber-se do que estou a sentir*). Na adaptação, apenas o item 16 foi eliminado. A escala de resposta utilizada foi de tipo *likert* de 7 pontos, em que 1 correspondia a “Discordo totalmente” e 7 a “Concordo totalmente”. A fiabilidade do instrumento foi avaliada pelos seus autores através do *Alpha* de Cronbach, apresentando na escala global .81 para a escala global, .42 para a dimensão de repressão expressiva, .84 para a expressividade negativa e .61 para a expressividade positiva (Franco & Beja, 2009).

Posteriormente, Franco *et al.* (2017) apresentaram, numa conferência, um novo modelo com 10 itens, divididos nas mesmas três dimensões da escala original: força de impulso, que se refere à força dos padrões de resposta emocional e incluiu os itens 10, 11 e 14; expressividade emocional negativa, que se refere ao grau em que as emoções negativas são expressas,

abrangendo os itens 2, 5, 7 e 13; e expressividade emocional positiva, que se refere ao grau em que as emoções positivas são expressas, incluindo os itens 1, 4 e 6. A fiabilidade foi avaliada, apresentando na escala global .82, .79 na dimensão força de impulso, .66 na expressividade negativa e .58 na expressividade positiva.

A escala adaptada ao contexto português por Franco e Beja (2009) foi utilizada para avaliar a expressividade emocional de educadoras/es de infância (Anexo 3).

Tendo em consideração que o teste de Expressividade Emocional já tinha sido alvo de vários estudos relativamente as propriedades psicométricas e, sabendo-se à priori o número de fatores, procedeu-se a uma análise fatorial confirmatória, após se verificar os pressupostos necessários à realização dessa análise. O Anexo 22, apresenta os resultados da análise dos pressupostos de normalidade da escala, que foram avaliados através da assimetria e curtose, com valores dentro do esperado para a normalidade (Marôco, 2014). O teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é considerado bom e o teste de esfericidade de Bartlett é significativo.

Na realização da AFC, foi necessário testar vários modelos (Tabela 36), pois o modelo multifatorial sugerido por Franco e Beja (2009) não apresentou um ajustamento adequado aos dados. Na Tabela 36, são descritos os diferentes modelos que foram testados: o modelo multidimensional da escala adaptada ao contexto português, o modelo unidimensional com os mesmos itens da escala adaptada, e o modelo multidimensional referenciado por Franco *et al.* (2017), testado também sem o item 2 (este item prejudicava significativamente o ajuste do modelo aos dados). Além disso, foram testados um modelo unidimensional com e sem o item 2, bem como o modelo da escala original sem o item 16, por este não estar presente na escala adaptada para o português, tanto com quanto sem o item 2.

Os dois modelos com melhor ajustamento foram o modelo multidimensional referido por Franco *et al.* (2017) e o mesmo modelo retirando o item 2. Em ambos, o valor do RMSEA é bastante elevado, ultrapassando claramente os limiares habitualmente aceites como indicativos de um ajustamento aceitável. No entanto, esse valor pode ser justificado pelo número de graus de liberdade baixo, uma vez que este índice é penalizado em modelos com poucas variáveis e, conseqüentemente, poucos graus de liberdade (Kenny *et al.*, 2014; Kenny & McCoach, 2003). Por outro lado, os valores do CFI, TLI e SRMR são bastante bons, o que nos permite considerar este modelo aceitável. Como a diferença entre os dois modelos não é significativa, optamos por utilizar o modelo de Franco *et al.* (2017) sem o item 2, por apresentar melhores valores para o ajustamento do modelo aos dados.

Tabela 36*Índices de ajustamento para os modelos testados do teste de expressividade emocional*

	χ^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 95% IC	SRMR
Modelo multidimensional (Teste de expressividade emocional de Berkeley, adaptado por Franco e Beja, 2009)	1053.093	87	<.001	.905	.885	.114	[.108;.120]	.055
Modelo Unidimensional com 15 itens da escala	5886.609	91	<.001	.429	.341	.273	[.267;.279]	.126
Modelo Multidimensional (Franco <i>et al.</i> , 2017)	346.718	32	<.001	.957	.940	.107	[.097;.118]	.035
Modelo Multidimensional (Franco <i>et al.</i> , 2017) sem item 2	297.990	24	<.001	.962	.943	.116	[.104;.128]	.033
Modelo Unidimensional apenas com os itens Franco <i>et al.</i> (2017)	1229.418	36	<.001	.839	.799	.197	[.188;.207]	.092
Modelo Unidimensional apenas com os itens Franco <i>et al.</i> (2017) sem item 2	562.208	27	<.001	.926	.901	.153	[.142;.164]	.046
Escala original de Berkeley de Gross e John (1995) (sem item 16, por não estar na escala traduzida para português)	1596.657	87	<.001	.851	.820	.143	[.137;.149]	.065
Escala original de Berkeley de Gross e John (1995) (sem item 16, por não estar na escala traduzida para português e sem item 2)	1530.848	74	<.001	.853	.819	.152	[.145;.159]	.066
Modelo de Franco e Beja (2009) sem expressividade emocional negativa	79.545	8	<.001	.968	.940	.102	[.083;.124]	.036
Modelo de Franco e Beja (2017) sem expressividade emocional negativa	149.292	8	<.001	.972	.947	.144	[.124;.165]	.026
Modelo da escala original de Berkeley sem expressividade emocional negativa	464.784	34	<.001	.944	.925	.122	[.112;.132]	.036

Nota: CFI = Comparative Fit Index; TLI=Tucker-Lewis Index; RMSEA=Root Mean Square Error of Aproximation; IC=Intervalo de confiança

* A negrito encontra-se o modelo escolhido por ser o mais ajustado aos dados

Seguidamente, foi analisada a fiabilidade da escala (Tabela 37), através do *Ómega* de McDonald (ω) e fiabilidade compósita (FC).

Tabela 37*Fiabilidade para cada dimensão do teste de expressividade emocional (3 dimensões)*

	VEM	M ri(t-i) ^a	Cronbach's α	McDonald's ω	FC	1	2	3
Força de impulso	.616	.625	.785	.786	.828		.878 ^a	.848 ^a
Expressividade Emocional Negativa	.390	.414	.604	.608	.644	.771 ^a		.658 ^a
Expressividade Emocional positiva	.575	.479	.641	.716	.799	.719 ^a	.433 ^a	

Nota: VEM = Variância Extraída Média; M ri(t-i)^a = Média da correlação item-total corrigido; FC = Fiabilidade Composta

^a Acima da diagonal apresentam-se os valores de correlação entre as variáveis e abaixo da diagonal os valores de correlação ao quadrado

*Os resultados que não se encontram dentro dos valores recomendados estão em negrito.

Esta análise permitiu verificar que a dimensão expressividade emocional negativa apresentava valores de fiabilidade, validade convergente e validade discriminante medíocres. Na fiabilidade, tanto o *Ómega* de McDonald (ω) como a fiabilidade compósita (FC) não apresentaram valores dentro do esperado. Quanto à validade convergente, os valores de Variância Extraída Média (VEM) também foram insatisfatórios. Na validade discriminante, os

quadrados das correlações entre os construtos não ficaram abaixo da VEM, o que indicou problemas na discriminação entre os construtos.

Devido a esses resultados, foram analisados o modelo de ajustamento da escala original de Berkeley, o modelo de Franco e Beja (2009) e o modelo de Franco *et al.* (2017) sem a dimensão expressividade emocional negativa, como pode ser observado no final da Tabela 36. O modelo com melhor ajuste foi o de Franco *et al.* (2017) sem a dimensão de expressividade emocional negativa.

Dessa forma, foi analisada a fiabilidade (Tabela 38) deste novo modelo com apenas duas dimensões: Força de impulso e expressividade emocional positiva.

Tabela 38

Fiabilidade para cada dimensão do teste de expressividade emocional (2 dimensões)

	VEM	M $r_i(t-i)^a$	Cronbach's α	McDonald's ω	FC	1	2
Força de impulso	.616	.625	.785	.786	.828		.846 ^a
Expressividade Emocional positiva	.576	.479	.641	.716	.799	.716^a	

Nota: VEM = Variância Extraída Média; M $r_i(t-i)^a$ = Média da correlação item-total corrigido; FC = Fiabilidade Composta

^a Acima da diagonal apresentam-se os valores de correlação entre as variáveis e abaixo da diagonal os valores de correlação ao quadrado

*Os resultados que não se encontram dentro dos valores recomendados estão em negrito.

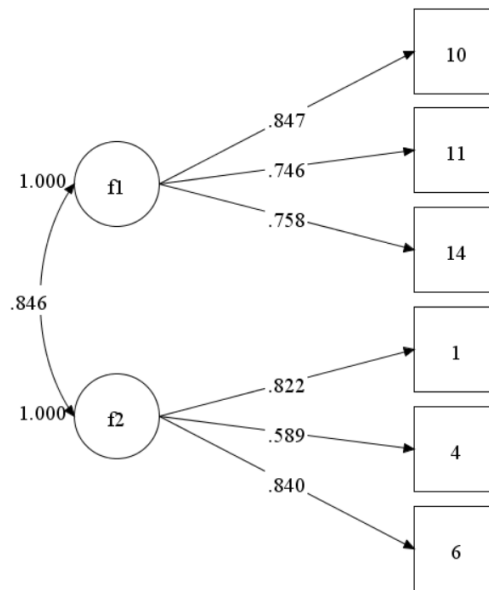
Para este novo modelo, sem a dimensão de expressividade emocional negativa, a fiabilidade avaliada através do *Ómega* de McDonald (ω) e da fiabilidade compósita (FC) encontra-se dentro dos valores recomendados. Apesar do *Alpha* de Cronbach não ser superior a .70, como referido anteriormente, o *Ómega* de McDonald (ω) é uma alternativa robusta a esse indicador. Assim, podemos afirmar que este modelo apresenta uma boa consistência interna para as dimensões consideradas.

Na análise da validade convergente, todos os valores de VEM são superiores a .50. Na validade discriminante, os valores do quadrado das correlações são maiores do que o valor da VEM, o que pode indicar uma dificuldade na capacidade discriminativa entre as dimensões desta escala.

A Figura 20, apresenta o diagrama de trajetórias do teste de Expressividade Emocional que será utilizado na análise descritiva dos resultados e nas restantes análises realizadas neste trabalho.

Figura 20

Diagrama de trajetórias, modelo de ajustamento do teste de expressividade emocional



Legenda: f1 – Força de impulso; f2 – Expressividade Emocional Positiva

Em síntese, a análise do Teste de expressividade emocional, baseada na adaptação portuguesa de Franco *et al.* (2017) forneceu *insights* importantes sobre a sua estrutura e adequação para avaliar a expressividade emocional das/os educadoras/es de infância. A versão original de Gross e John (1995) apresentava três dimensões: *força de impulso*, *expressividade emocional positiva* e *expressividade emocional negativa*. No entanto, a adaptação para o contexto português, embora respeitasse a estrutura trifatorial, enfrentou dificuldades de ajuste, especialmente na dimensão *expressividade emocional negativa*.

A análise fatorial confirmatória realizada neste estudo, destacou o modelo de Franco *et al.* (2017) sem o item 2 como uma estrutura potencialmente aceitável, embora o RMSEA elevado tenha sugerido possíveis limitações relacionadas ao baixo número de graus de liberdade. Mesmo após ajustes, a dimensão de expressividade emocional negativa não apresentou valores de fiabilidade e validade satisfatórios, o que levou a optar por uma estrutura bidimensional, excluindo esta dimensão problemática. Este modelo com as dimensões força de impulso e expressividade emocional positiva resultou em indicadores de fiabilidade, validade convergente dentro dos parâmetros aceitáveis. Na validade discriminante o VEM não é maior que o quadrado das correlações, demonstrando que existem questões de discriminação entre as dimensões.

Uma limitação importante deste instrumento foi a falta de um ajuste adequado para a dimensão de *expressividade emocional negativa*, o que sugere que esta dimensão precisa ser melhorada. Recomenda-se que estudos futuros explorem a inclusão de itens adicionais para esta

dimensão, ajustando-se ao contexto e às manifestações culturais de expressividade emocional negativa. Também se sugere que em estudos futuros considerem amostras de diferentes grupos profissionais e culturais para testar a generalização da escala, visto que as diferenças culturais podem influenciar significativamente a expressividade emocional. Estudos longitudinais podem ajudar a verificar a estabilidade temporal das dimensões e a capacidade preditiva da escala em relação aos comportamentos emocionais ao longo da prática profissional.

Porém, a estrutura bidimensional final, focando-se na *força de impulso e expressividade emocional positiva*, mostrou-se fiável e válida para avaliar a expressividade emocional em educadoras/es de infância. No entanto, surgiram algumas questões ao nível da validade discriminante, sugerindo a possibilidade de uma sobreposição conceptual entre as dimensões, o que pode apontar para alguma dificuldade discriminatória entre as duas dimensões da expressividade emocional.

3.3.8. Questionário de regulação emocional de Berkeley, adaptado por Franco e Beja (2009)

O questionário de regulação emocional de Berkeley, adaptado ao contexto português por Franco e Beja (2009) é constituído por 10 itens, avaliados numa escala de *likert* de 7 pontos, em que 1 corresponde a “Discordo totalmente” e 7 a “Concordo totalmente”.

A regulação emocional é definida como o conjunto de estratégias usadas para reduzir, manter ou aumentar uma emoção, incluindo processos fisiológicos, comportamentais e cognitivos, sejam esses conscientes ou inconscientes (Gross, 2001). A reavaliação cognitiva é uma estratégia focada nos antecedentes, envolvendo uma mudança cognitiva na interpretação de situações que desencadeiem novos estados emocionais no indivíduo, atenuando o impacto emocional (e.g., *Pensar em algo agradável quando se vive uma situação stressante*). A repressão expressiva é uma estratégia centrada na resposta, em que o indivíduo inibe a expressão de emoções que está a sentir (e.g., *Manter um sorriso para com clientes quando discutiu com o chefe*).

Esta escala apresenta, na versão de Franco e Beja (2009) duas dimensões: a reavaliação cognitiva, que engloba os itens 1, 3, 7, 8 e 10 (e.g., *Quando quero sentir mais emoções positivas (tais como alegria e divertimento), eu mudo o que estou a pensar*), e a repressão expressiva, que inclui itens 2, 4, 6, 8 e 9 (e.g., *Eu guardo as minhas emoções para mim próprio*). A fiabilidade deste modelo foi avaliada pelos autores através do *Alpha* de Cronbach, apresentando na escala global .67, .76 para a reavaliação cognitiva e .67 para a repressão expressiva. Este

questionário foi utilizado para avaliar a regulação emocional das/os educadoras/es de infância (Anexo 3).

Tendo em consideração que o questionário de regulação emocional já tinha sido alvo de vários estudos relativamente as propriedades psicométricas e, sabendo-se à priori o número de fatores, procedeu-se a uma análise fatorial confirmatória, após se verificar os pressupostos necessários à realização dessa análise. Pretendíamos assim verificar o grau de adequação do instrumento aos participantes deste estudo. O Anexo 23 apresenta os resultados da análise dos pressupostos de normalidade da escala, que foram avaliados através da assimetria e curtose, com os valores dentro do esperado para a normalidade (Marôco, 2014). O teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é considerado bom, e o teste de esfericidade de Bartlett é significativo.

A seguir, procedeu-se à AFC, testando o modelo da escala adaptada ao contexto português. A escala apresentou um bom índice de ajustamento ($\chi^2(26)=368.559$, $p<.001$, CFI=.956, TLI=.939, RMSEA<.124, 90CI=[.113,.136], SRMR = .039), com exceção do valor RMSEA, esse valor elevado pode ser justificado pelo baixo número de graus de liberdade, uma vez que este índice é penalizado em modelos com um número reduzido de variáveis e, consequentemente, graus de liberdade (Kenny *et al.*, 2014; Kenny & McCoach, 2003).

Seguidamente, foi analisada a fiabilidade da escala (Tabela 39) através do *Ómega* de McDonald (ω) e da FC.

Tabela 39

Fiabilidade para cada dimensão do questionário de regulação emocional

	VEM	M $r_i(t-i)^a$	Cronbach's α	McDonald's ω	FC	1	2
Reavaliação Cognitiva	.602	.661	.850	.852	.878		.458 ^a
Repressão Expressiva	.507	.571	.769	.774	.800	.210 ^a	

Nota: VEM = Variância Extraída Média; M $r_i(t-i)^a$ = Média da correlação item-total corrigido; FC = Fiabilidade Composta

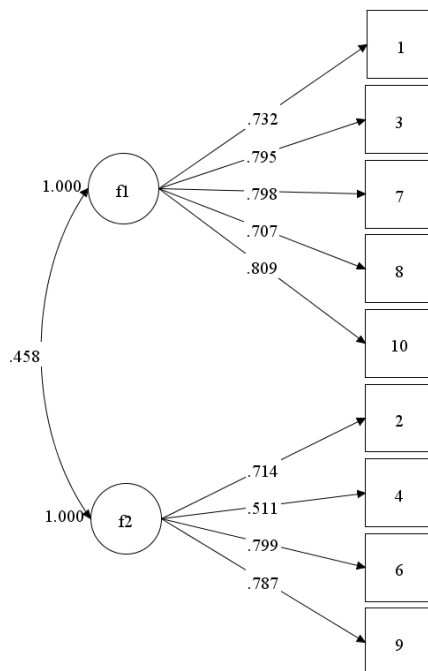
^a Acima da diagonal estão as correlações, abaixo da diagonal estão as correlações ao quadrado

Comparativamente com os resultados da adaptação da escala ao contexto português (Franco & Beja, 2009), esta escala apresenta melhores qualidades de fiabilidade em ambas as dimensões. Relativamente à validade convergente, todas as dimensões apresentam valores dentro do esperado, todos os valores do VEM são superiores a .50. A validade discriminante avaliada através dos valores da VEM encontra-se, igualmente, dentro do esperado, pois todos os valores são maiores que o quadrado das correlações.

Na Figura 21, é apresentado o diagrama de trajetórias, de forma a ter uma visão gráfica sobre o modelo e pesos fatoriais.

Figura 21

Diagrama de trajetórias, modelo de ajustamento do questionário de regulação emocional



Legenda: f1 – Reavaliação Cognitiva; f2 – Repressão Expressiva

Em síntese podemos constatar que o questionário de regulação emocional, adaptado por Franco e Beja (2009), com duas dimensões – *Reavaliação Cognitiva* e *Repressão Expressiva* – se mostrou um instrumento adequado para avaliar a regulação emocional em educadoras/es de infância no contexto português. A dimensão de *Reavaliação Cognitiva*, que inclui estratégias para modificar pensamentos a fim de aumentar emoções positivas, e a dimensão de *Repressão Expressiva*, relacionada com o controlo e inibição da expressão emocional, permitem uma análise diferenciada das estratégias de regulação emocional. A análise confirmatória revelou que o modelo apresenta bons índices de ajustamento, com exceção do valor do RMSEA, sendo o resultado elevado atribuído ao baixo número de graus de liberdade. A consistência interna da escala, avaliada através do *Alpha de Cronbach*, mostra-se satisfatória em ambas as dimensões, o que sugere uma fiabilidade aceitável para o contexto em questão. Esses resultados fornecem uma ferramenta útil para compreender e monitorizar as estratégias de regulação emocional de educadoras/es de infância, essenciais para a criação de ambientes emocionais saudáveis em contextos de educação pré-escolar.

Apesar da adequação geral da escala, o valor do RMSEA apresenta-se elevado, o que, embora justificado pelo número reduzido de graus de liberdade (Kenny *et al.*, 2014; Kenny & McCoach, 2003), pode ser visto como uma limitação no que diz respeito à precisão do modelo de ajustamento. Recomenda-se que estudos futuros explorem ajustes alternativos ao modelo,

como o uso de métodos de estimativa menos sensíveis a limitações nos graus de liberdade, ou que incluam uma amostra maior para verificar a consistência dos resultados. Além disso, a análise das dimensões de regulação emocional em diferentes contextos culturais pode fornecer informações adicionais sobre a aplicabilidade e robustez da escala.

Em conclusão, o questionário de regulação emocional, adaptado ao contexto português, confirma-se como um instrumento de avaliação válido e fiável para o estudo das crenças de regulação emocional das/os educadoras/es de infância.

3.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

O presente capítulo teve como principal objetivo apresentar o processo de desenvolvimento e validação de um conjunto de instrumentos para avaliação das crenças e práticas das/os educadoras/es de infância relativamente às competências emocionais. Com este propósito, foram explorados aspetos das crenças, tais como a necessidade (ou não) de intencionalidade na promoção dessas competências, a autoeficácia e a identificação de desafios e facilidade na implementação prática.

Adicionalmente, analisaram-se também as práticas pedagógicas adotadas, incluindo o uso de conversas com as crianças, atividades estruturadas e métodos de monitorização, como observações e registos estruturados. Paralelamente, avaliou-se a adequação das escalas aplicadas para medir as competências emocionais das/os educadoras/es de infância, com enfoque na expressividade emocional e regulação emocional. Incluiu-se igualmente uma escala destinada à avaliação, por parte das/os educadoras/es de infância, da adequação da sua formação inicial no que concerne a estas áreas. Esses objetivos nortearam a realização de análises fatoriais exploratórias e confirmatórias, discutidas nesta secção, de modo a sustentar a validade e fiabilidade das dimensões finais obtidas.

De modo geral, os instrumentos desenvolvidos revelaram validade e fiabilidade satisfatórias, proporcionando uma estrutura robusta para a compreensão tanto da regulação e expressividade emocional das/os educadoras/es de infância como das suas crenças sobre a intervenção e das práticas intencionais na promoção das competências emocionais das crianças. Verificou-se que as escalas, ao captarem diferentes dimensões das competências emocionais, oferecem um quadro abrangente para compreender as crenças das/os educadoras/es de infância mobilizam de forma consciente e intencional no contexto pedagógico.

Simultaneamente, os instrumentos demonstraram-se úteis na identificação de fatores que poderão influenciar a perceção das/os educadoras/es de infância relativamente à sua prática pedagógica e à monitorização das competências emocionais das crianças, evidenciando áreas

específicas onde as crenças de autoeficácia e a formação inicial podem ter impacto direto. Constatou-se que a formação inicial constitui uma área crítica, dado que a percepção da sua adequação pode estar diretamente relacionada com a confiança e a eficácia das/os educadoras/es de infância na promoção e monitorização das competências emocionais, bem como na implementação de práticas pedagógicas intencionais e consistentes.

As análises confirmatórias reforçaram a utilidade dessas escalas, ainda que tenham sido identificadas algumas limitações, nomeadamente no que diz respeito à validade discriminante entre determinadas dimensões, sugerindo a necessidade de futuros ajustamentos. No seu conjunto, os instrumentos desenvolvidos e validados constituem uma ferramenta essencial para o estudo das competências emocionais em contexto educativo, possibilitando um acompanhamento mais detalhado e fundamentado das estratégias a adotar na formação das/os educadoras/es de infância.

Crenças e práticas das/os educadoras/es de infância na promoção das competências emocionais – Análise das suas relações

Dar voz as/aos educadoras/es de Infância é fundamental para conhecer as suas conceções e compreender a necessidade de intervenção naquele que é o seu principal propósito: a promoção do desenvolvimento da criança, nos diferentes domínios e processos de aprendizagem (Cardona, 2008).

Bandura (2012) refere a importância dos estudos sobre crenças, referindo que pessoas com crenças de autoeficácia baixas num determinado domínio apresentam baixas expectativas e fraco comprometimento com os objetivos. Essas, quando têm de enfrentar tarefas difíceis centram-se nas dificuldades, nos obstáculos que encontram e nos resultados adversos, abrandando esforços e desistindo rapidamente. Por outro lado, pessoas com fortes crenças de autoeficácia veem as tarefas difíceis como desafios a superar, propõem-se objetivos desafiantes e mantêm um forte compromisso, com foco no diagnóstico de tarefas para um desempenho eficaz, aumentando os esforços face ao fracasso e recuperando rapidamente a sua crença de eficácia após falhas ou contratempos.

Pajares *et al.* (2001), referem como as crenças de autoeficácia contribuem significativamente para o nível de qualidade do funcionamento humano. Esses autores destacam que as crenças de autoeficácia não devem ser tratadas como um traço generalizado, mas sim focada num domínio de atividade.

Aumentar o conhecimento sobre as crenças de autoeficácia dos professores tem implicações educacionais importantes, pois as crenças são determinantes do clima de sala e das metas de realização, tendo impacto na motivação e desempenho dos alunos (Bzuneck & Guimarães, 2003).

Autores como Pajares (1992) e Fives e Buehl (2016) referem a importância da reflexão para criar oportunidades aos docentes de compreenderem as suas crenças, percebendo se as mesmas facilitam ou dificultam a sua prática pedagógica. Além disso, as próprias competências emocionais desses profissionais irão ter efeito nas suas práticas de promoção das competências emocionais nas crianças (Ciucci *et al.*, 2018), pois, quanto mais competências de regulação emocional, maiores as suas crenças de autoeficácia (Sutton, 2004).

4.1. OBJETIVOS

O objetivo deste estudo foi caracterizar as crenças e percepção das/os educadoras/es de infância sobre as práticas desenvolvidas para a promoção das competências emocionais e analisar eventuais relações entre crenças e práticas. Para tal, estabeleceram-se três objetivos específicos:

- Caracterizar as crenças e as práticas pedagógicas relatadas pelas/os educadoras/es de infância;
- Analisar a relação entre as crenças sobre a intervenção e das práticas de promoção das competências emocionais;
- Explorar a relação entre as competências emocionais das/os educadoras/es de infância (perfis latentes) e as suas crenças sobre a intervenção e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

4.2. MÉTODO

Nesta secção, procede-se à caracterização dos participantes, dos instrumentos e dos procedimentos de recolha de dados de um modo breve, pois estes são semelhantes aos aplicados no capítulo anterior. Subsequentemente, são expostos os procedimentos de análise de dados, que incluem análises descritivas, análise através de modelos de equações estruturais, criação de perfis latentes e a análise das relações entre as variáveis em estudo a partir desses perfis.

4.2.1. Participantes

Os participantes deste estudo foram os mesmos 852 educadoras/es de infância já referidos na adaptação dos instrumentos, sendo a sua maioria do sexo feminino (n=838), com idade média de 48 anos, com média de anos de serviço de 24, a maioria com licenciatura, sendo a escola de formação muito variada. Aproximadamente metade (52%) desenvolvia o seu trabalho no setor público. Existia uma heterogeneidade na região onde estava situada a escola onde trabalham. As salas eram compostas, em média, por 20 crianças, apresentando a maioria faixas etárias heterogêneas (n=583). Os modelos pedagógicos utilizados são muito diversos, destacando-se o Movimento da Escola Moderna (n=306).

4.2.2. Instrumentos

Como já referidos anteriormente, o questionário continha numa primeira parte o consentimento informado, seguindo-se de dados sociodemográficos. De modo a complementar os dados sociodemográficos foi criada uma escala de avaliação da formação inicial para a

promoção intencional das competências emocionais. Desta forma, foram desenvolvidas de raiz seis escalas, sendo as mesmas validadas no capítulo que antecedeu este estudo.

- Escala de crenças sobre intervenção nas competências emocionais: É um instrumento com o objetivo de compreender as concepções das/os educadoras/es de infância sobre esta temática, apresenta duas dimensões: *Intervir intencionalmente* que se refere as/aos educadoras/es de infância identificarem benefícios na promoção intencional das competências emocionais (5 itens) e; *Desnecessário intervir* que refere a não necessidade de intervenção intencional sobre esta temática (4 itens).

- Escala de crenças de autoeficácia na promoção de competências emocionais: É um instrumento que pretende avaliar a autoeficácia das/os educadoras/es de infância na promoção das competências emocionais e apresenta três dimensões: *Expressão Emocional* que se refere à autoeficácia na promoção da expressão emocional das crianças com idade pré-escolar (7 itens); *Conhecimento das emoções* que se refere à autoeficácia na promoção do conhecimento das emoções por parte das crianças com idade pré-escolar (11 itens) e; *Regulação Emocional* que se refere à autoeficácia na promoção da regulação emocional por parte das crianças em idade pré-escolar (5 itens).

- Escala de práticas percebidas para promoção das competências emocionais: É um instrumento que pretende avaliar as práticas e apresenta duas dimensões: *Diálogo e conversas com as crianças* que avalia atividades relacionadas com a comunicação entre as/os educadoras/es de infância e as crianças (3 itens) e *Atividades estruturadas* avalia as atividades estruturadas para trabalhar as emoções com as crianças (5 itens).

- Escala de monitorização das competências emocionais: É um instrumento que pretende avaliar como é que as/os educadoras/es de infância avaliam as competências emocionais das suas crianças e apresenta duas dimensões: *Observação* relativos a estratégias de observação em sala e no recreio (2 itens) e *Registos estruturados* relativos aos momentos de avaliação mais formais (4 itens).

- Escala de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais: É um instrumento que pretende avaliar quais os desafios e facilidade que as/os educadoras/es de infância identificam na promoção das competências emocionais, com duas dimensões: *Desafios* (5 itens) e *Facilidade* (4 itens).

- Escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais: É um instrumento que pretende avaliar como é que as/os educadoras/es de infância avaliam a formação inicial que lhes foi dada no âmbito desta temática. Esta escala é unidimensional (7 itens)

Foram utilizadas mais duas questões fechadas sobre o tipo de abordagem (estratégias em grupo ou individuais) e as frequências com que as/os educadoras/es de infância desenvolvem atividades que abordam as emoções (alegria, tristeza, raiva e medo). De forma a avaliar as competências emocionais das/os educadoras/es de infância foram utilizadas duas escalas já validadas para o contexto português:

- Teste de expressividade emocional de Berkeley, adaptado por Franco e Beja (2009). Permite avaliar a expressividade emocional definida como a mudança de comportamento que acompanha as emoções (Gross & John, 1998). Na validação feita no capítulo anterior a este estudo, os resultados demonstravam apenas duas dimensões, *Força de impulso* que se refere à força dos padrões de resposta emocional (3 itens) e a *Expressividade emocional positiva* que se refere ao grau em que as emoções positivas são expressas (3 itens).

- Questionário de regulação emocional, adaptado por Franco e Beja (2009). Permite avaliar a regulação emocional definida como o conjunto de estratégias usadas para reduzir, manter ou aumentar uma emoção, incluindo processos fisiológicos, comportamentais, cognitivos, sejam esses conscientes ou inconscientes (Gross, 2001). Na validação feita no capítulo anterior, os resultados demonstram as duas dimensões propostas pelos autores: A *Reavaliação cognitiva*, ou seja, estratégia que envolve uma mudança cognitiva na interpretação de situações que desencadeiam novos estados emocionais no indivíduo (5 itens) e a *Repressão expressiva*, ou seja, uma estratégia centrada na inibição da expressão emocional (4 itens).

Essas escalas foram apresentadas aos participantes de forma randomizada, para além dos seus itens serem também eles randomizados. Na Tabela 40, apresenta-se, uma sistematização das setes escalas, respetivas dimensões e valores de fiabilidade através do *ómega* de McDonald.

Tabela 40
Escalas – Dimensões e fiabilidade

Escala	Dimensões	Omega de McDonald
Crenças sobre intervenção nas competências emocionais	Intervir intencionalmente	.875
	Desnecessário intervir	.795
Crenças de autoeficácia na promoção das competências emocionais	Expressão emocional	.916
	Conhecimento das emoções	.962
	Regulação emocional	.859
Práticas percebidas para a promoção das competências emocionais	Diálogo e conversas com as crianças	.846
	Atividades mais estruturadas	.863
Monitorização das competências emocionais	Observações	.897
	Registos estruturados	.760
Crenças de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais	Desafios	.785
	Facilidade	.745
Avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais	Unidimensional	.965
Teste de expressividade emocional	Força de impulso	.786
	Expressividade emocional positiva	.716
Questionário de regulação emocional	Reavaliação cognitiva	.852
	Repressão expressiva	.774

4.2.3. Procedimentos da análise descritiva dos dados

A caracterização das crenças e das práticas das/os educadoras/es de infância na área das competências emocionais de crianças em idade pré-escolar, será efetuada a partir das análises realizadas utilizando o software *IBM SPSS STATISTICS* para o Windows, Versão 29.0.1.0 (IBM Corp, 2023) através da análise descritiva dos dados recolhidos, utilizando as medidas de tendência central (média) e a % de respostas até ao ponto médio da escala. Para as questões de resposta fechada (abordagens utilizadas e as emoções mais trabalhadas) a análise inclui a frequência em percentagem.

Para compreender a relação entre as diferentes variáveis em estudo, foi utilizada a ANOVA de medidas repetidas, com o objetivo de verificar se as diferenças encontradas eram estatisticamente significativas. Esta análise é adequada por considerar a dependência entre as medições realizadas nos mesmos sujeitos, o que aumenta o poder estatístico e permite controlar a variabilidade intraindividual. Os pressupostos desta análise incluem a normalidade das variáveis e a homogeneidade das variâncias. Nos casos em que o pressuposto de homogeneidade das variâncias seja violado, foi aplicado o ajuste de Greenhouse-Geisser (Marôco, 2017).

Para a interpretação das correlações, foram utilizados os pontos de corte de Cohen (1992): correlação fraca até .300, moderada entre .300 e .500, e forte acima de .500.

4.2.4. Procedimentos de Análise através de Modelos de Equações Estruturais

Para a análise através de modelos de equações estruturais utilizou-se o programa *Mplus* (v.8) para testar as relações entre as crenças (crenças sobre intervir intencionalmente, crenças sobre ser desnecessário intervir intencionalmente, crenças de autoeficácia de expressão emocional, crenças de autoeficácia de conhecimento emocional, crenças de autoeficácia de regulação emocional, crenças de desafios e facilidade na promoção de competências emocionais) e práticas pedagógicas (práticas de diálogo e e conversas com as crianças, práticas de atividades estruturadas e monitorização por observação e registos estruturados) das/os educadoras/es de infância sobre as competências emocionais. Para esta análise foram consideradas como covariáveis: as variáveis sociodemográficas (habilitações, anos de serviço e setor) e a sua avaliação da formação inicial sobre as competências emocionais.

Na análise foi utilizado como estimador o Método da Máxima Verossimilhança Robusto (*MLR*) para estimar os erros padrão com maior precisão (Anexo 24), apresenta a sintaxe do *Mplus*). Para a avaliação da qualidade do modelo foram utilizadas as mesmas medidas de ajustamento do estudo II: a) *Root Mean Square Residual* (RMSR); b) *Comparative of Fit Index* (CFI); c) *Tucker-Lewis Index* (TLI); d) *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) e o seu intervalo de confiança (IC) a 90% para a população (Marôco, 2014).

Ao alcançar um modelo com bom ajustamento, procedeu-se à construção do esquema de relação das variáveis representando apenas relações estatisticamente significativas.

4.2.5. Procedimentos de criação de perfis latentes

Os perfis de competências emocionais das/os educadoras/es de infância foram definidos mediante uma análise de perfis latentes (*Latent Profile Analysis*, LPA) através do programa *Mplus* (v.8) de acordo com os procedimentos propostos por Ferguson *et al.* (2020).

Para tal, foram calculados os *scores* através da média dos itens de cada dimensão (teste de expressividade emocional e questionário de regulação emocional). Na análise foi utilizado como estimador, novamente, o *MLR* (Anexo 25), apresenta a sintaxe do *Mplus* v.8) e considerou-se a média dos itens da escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais como covariável.

Foram utilizados os mesmos índices de ajustamento descritos no ponto 3.2.2 de forma a decidir o modelo a reter. Para além disso, foi utilizado o valor da Entropia, como medida de incerteza, que permite compreender a capacidade de diferenciação dos grupos criados. Segundo Wang *et al.* (2017), valores superiores a .75 indicam que a classificação dos grupos ocorreu com um nível de incerteza inferior a 10%. Analisaram-se os níveis médios de probabilidade de

classificação posterior (*Average posterior classification probabilities – ALCP*). Segundo Ferguson *et al.* (2020), valores superiores a .80 indicam a probabilidade de cada participante ser corretamente classificado. Foram utilizados os testes *Lo, Mendell e Rubin (LMR-p)* e o *Bootstrap Likelihood Ratio Test (BLRT-p)*, para analisar as diferenças entre os sucessivos modelos. Foi considerado, igualmente, o suporte teórico referente ao modelo que melhor ajustamento apresentava.

Depois de os perfis criados, foi utilizado *software IBM SPSS STATISTICS* para o Windows, Versão 29.0.1.0 (IBM Corp, 2023) para comparar os perfis latentes em função das características sociodemográficas. Para a variável intervalar (anos de serviço) foi utilizada a ANOVA one-way. Para avaliar entre que grupos existiam as diferenças, foi utilizado o teste de Tukey por ser um teste conservador que permite compensar o acréscimo do erro de tipo I quando se fazem comparações múltiplas. Nos casos em que as variâncias não eram homogêneas, foi utilizado o teste *post-hoc* Games-Howell por ser mais potente do que as outras alternativas (Field, 2009).

Para as variáveis nominais (habilitações académicas e setor) foi utilizado o Qui-quadrado de Pearson, considerando-se uma probabilidade de erro tipo I de .05 em todas as análises inferenciais. Quando os pressupostos do teste do qui-quadrado não eram válidos, utilizou-se o teste do Qui-Quadrado por simulação de Monte Carlo.

Essas variáveis foram escolhidas tendo em consideração as tabelas de correlações dos dados sociodemográficos com as variáveis em estudo. Embora a idade tenha uma relação estatisticamente significativa mais forte comparativamente aos anos de serviço, preferimos utilizar a segunda por considerar que é uma medida mais fiável da experiência, sendo que um participante com mais anos de serviço terá, necessariamente, mais idade.

Posteriormente, analisou-se a existência de diferenças nas crenças e nas práticas pedagógicas das/os educadoras/es de infância consoante a sua pertença a um perfil. Para tal, efetuou-se uma MANOVA, considerando como fator fixo os grupos definidos a partir dos perfis latentes e, como variáveis dependentes, as medidas das crenças ou das práticas pedagógicas implementadas. Para perceber quais os pares de grupos onde existiam diferenças estatisticamente significativas foram realizadas comparações entre pares com correção Bonferroni (Marôco, 2017).

4.3. RESULTADOS

4.3.1. Análise Descritiva dos resultados

Para responder ao objetivo de caracterizar as crenças e as práticas implementadas pelas/os educadoras/es de infância para a promoção das competências emocionais das crianças, iremos apresentar os resultados do questionário organizados em cinco tópicos de análise: Porque o fazem? O que fazem? Como fazem? Como se sentem? Como consideram as suas competências emocionais?

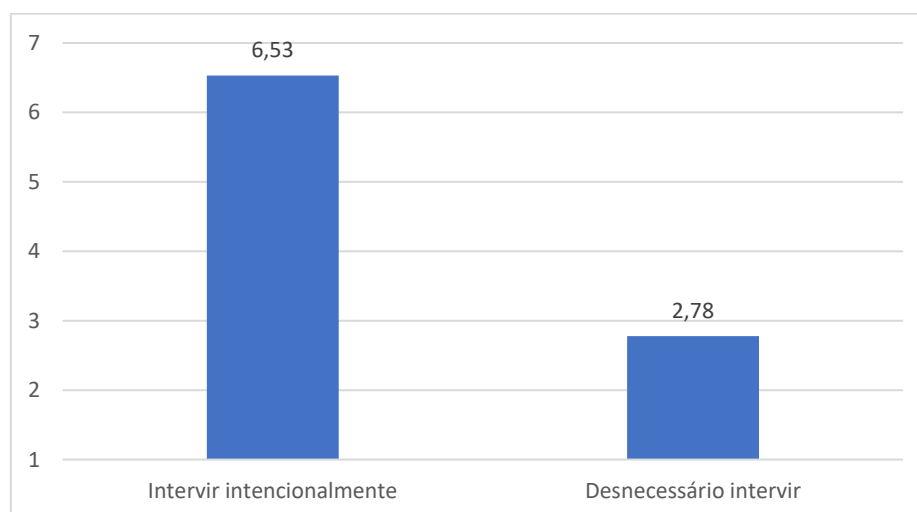
4.3.1.1. A intervenção das/os educadoras/es de infância para a promoção das competências emocionais (Porque o fazem?)

Para compreender a intencionalidade das educadoras de infância relativamente à promoção das competências emocionais da criança foi criada uma escala de crenças sobre intervenção nas competências emocionais. Os itens desta escala ficaram organizados em duas dimensões: 1) *intervir intencionalmente* - 6 itens e; 2) *desnecessário intervir* - 4 itens.

As duas dimensões estão associadas a perspetivas e comportamentos opostos no que respeita à intervenção nesta área. Este aspeto é confirmado pela análise da correlação entre as duas dimensões, com um valor de $r = -.188$, considerado fraco e negativo (Cohen, 1992). Este resultado sugere que, à medida que uma das variáveis aumenta, a outra tende a diminuir. Este padrão reflete alguma coerência nas respostas das/os educadoras/es de infância, mas tal coerência é relativa, dado que a correlação fraca indica a existência de educadoras/es que concordam ou discordam com ambas as dimensões simultaneamente.

Figura 22

Médias das dimensões da escala de crenças sobre intervenção nas competências emocionais



Nota: Escala de resposta de 1 (Discordo totalmente) a 7 (Concordo Totalmente)

Pela análise da Figura 22, observa-se que a dimensão "*Intervir Intencionalmente*" apresenta uma média elevada, o que demonstra que as/os educadoras/es de infância atribuíram uma importância significativa, próxima do valor máximo da escala, à implementação de ações e estratégias para promover as competências emocionais das crianças. Em contraste, na dimensão "*Desnecessário Intervir*", verifica-se uma média baixa, o que reforça a diferença de perspectivas entre as duas dimensões.

As distribuições das médias das respostas dos participantes permitem-nos compreender melhor esses resultados pois na dimensão "*intervir intencionalmente*" é meramente residual a percentagem de educadoras/es de infância que deram respostas até ao ponto médio da escala, pois somente 1.5% o fizeram. Para a dimensão "*desnecessário intervir*" constatamos que houve 80.9% de educadoras/es de infância que discordaram claramente sobre o não agirem intencionalidade nesta área. Esses valores indicam que existem poucos participantes que não achem necessário intervir na promoção das competências emocionais de forma intencional. Contudo, destacamos que apesar destes valores, ainda 15% das/os educadoras/es de infância se posicionaram positivamente sobre o facto de não ser necessário intervir intencionalmente (responderam igual ou superior a 5 pontos).

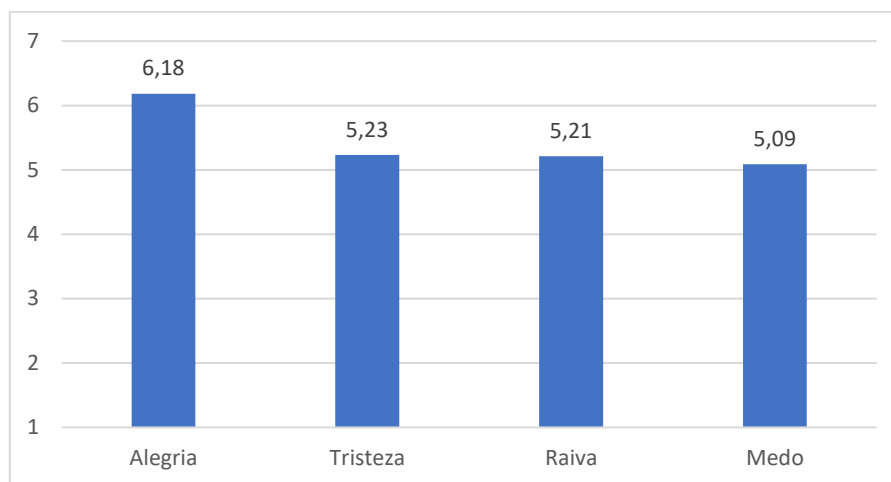
A ANOVA medidas repetidas (Anexo 26) demonstra que existem diferenças significativas entre as médias das duas dimensões ($F(1,851) = 3705, p < .001, \eta^2 = .714$), indicando que as crenças desses profissionais se direcionam mais significativamente para intervir com intencionalidade na promoção das competências emocionais.

4.3.1.2. *Aspetos que as/os educadoras/es de infância intencionalizam e procuram promover nas crianças (O que fazem?)*

De modo a perceber o que pode estar presente na ação das/os educadoras/es de infância quando intencionalmente intervêm na área das competências emocionais, procurámos saber, entre as emoções básicas, quais eram intencionalmente abordadas e com que frequência as trabalhavam com as crianças (alegria, tristeza, raiva e medo). Os resultados das respostas dadas estão apresentados no gráfico da Figura 23.

Figura 23

Médias das frequências com que referiram desenvolver atividades com emoções básicas



Nota: Escala de resposta de 1 (Nunca) a 7 (Muito Frequentemente)

A partir da análise dos resultados da Figura 23, é possível verificar que as/os educadoras/es de infância referiram agir com alguma frequência, pois as médias para todas as emoções situaram-se acima do ponto médio da escala. Contudo é possível constatar algumas oscilações nessas médias sendo a referida como mais frequente a alegria e a menos frequente o medo, este com valores muito semelhantes à tristeza e à raiva.

Em todas as emoções a mediana de respostas dos participantes encontrou-se acima de 5.00 (numa escala de 7 pontos) o que é mais um indicador de que a maioria dos as educadoras/es de infância percecionam que promovem as emoções básicas em sala com frequência. Ao analisar a percentagem acumulada de sujeitos que deram resposta até ao ponto médio da escala existem algumas diferenças entre essas emoções (alegria – 6.60%; tristeza, 27.70%; raiva – 29.10%; medo – 31.20%), verificando-se, novamente, existirem mais educadoras/es de infância com a perceção que desenvolvem mais frequentemente a emoção alegria comparativamente às outras emoções. De realçar que quase 1/3 desses profissionais referiram uma baixa intencionalidade na abordagem ao medo.

Procurou-se analisar se as frequências com que esses profissionais percecionavam a abordagem às diferentes emoções era estatisticamente significativa. Para tal, recorreu-se a uma ANOVA para medidas repetidas (Anexo 27) tendo sido possível verificar, globalmente, a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as emoções ($F(3,2520) = 252$, $p < .001$, $\eta^2 = .091$). Verificando-se diferenças significativas entre a emoção alegria e todas as outras emoções (Alegria-Tristeza: $t(840) = 19.151$, $p < .001$; Alegria-Raiva $t(840) = 17.864$, $p < .001$; Alegria-Medo $t(840) = 19.404$, $p < .001$); entre a emoção tristeza e a emoção raiva ($t(840) = .793$, $p = .858$); e a emoção medo e a emoção raiva ($t(840) = 3.443$, $p = .003$).

Nesta questão existia a possibilidade de as/os educadoras/es de infância elencarem outras emoções que desenvolviam com as crianças. Essas respostas foram muito reduzidas, contudo, as mais referidas foram a frustração e a calma (n=35 em ambas), seguidas de amor (n=19), nojo (n=12); ansiedade (n=11) e vergonha (n=11), existindo outras emoções com ainda menor expressão.

4.3.1.3. Práticas identificadas pelas/os educadoras/es de infância como mais importantes para as competências emocionais (Como fazem?)

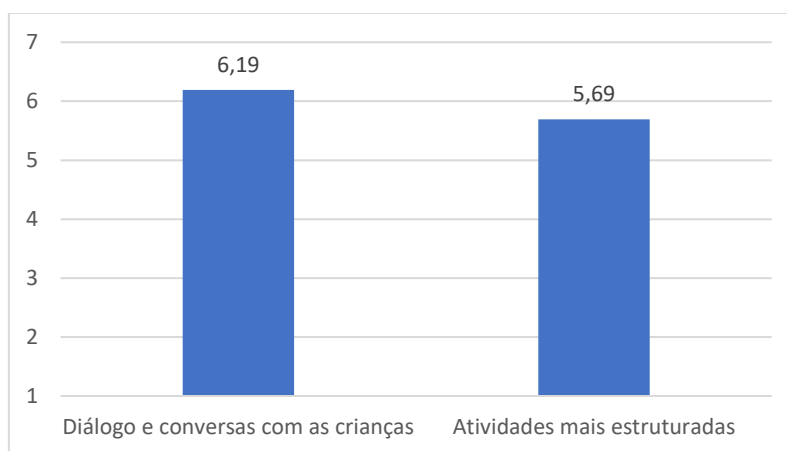
Para compreender de forma mais aprofundada quais as práticas pedagógicas que as/os educadoras/es de infância identificavam como mais importantes para as competências emocionais e como eram aplicadas na sua ação, foram elaboradas duas escalas: a escala de práticas relatadas para a promoção das competências emocionais e a escala de monitorização das competências emocionais. Para além disso, foram ainda utilizados dois itens de respostas fechadas que avaliavam a perceção da frequência que as/os educadoras/es de infância tinham das intervenções em grupo ou mais individualizada.

Práticas mais importantes

A escala criada para a caracterização das crenças das práticas de promoção das competências emocionais estava organizada em duas dimensões: 1) Diálogo e conversas com as crianças - 3 itens e; 2) atividades mais estruturadas - 5 itens.

Figura 24

Médias das dimensões da escala de crenças de práticas percecionadas para a promoção das competências emocionais



Nota: Escala de resposta de 1 (Nunca) a 7 (Muito Frequentemente)

A Figura 24, apresenta a média das dimensões da escala de práticas relatadas de promoção de competências emocionais. Em ambas as dimensões, a média é bastante elevada,

sendo que no caso da dimensão *Diálogo e conversa com as crianças* é muito próxima do valor máximo da escala. Em ambas as dimensões, destaca-se que a maioria das respostas se concentra no polo positivo, ou seja, concordando com as afirmações. Este facto foi visível pela análise da percentagem acumulada de sujeitos que deram resposta até ao ponto médio, e que foi meramente residual (*Diálogo e conversas com as crianças* – 2.30%; *Atividades estruturadas* – 8.20%). De realçar que a frequência de resposta superior a 6 na dimensão *Diálogos e conversação com as crianças* foi de 56.2% e na dimensão *Atividades estruturadas* foi de 37.7% demonstrando que a maioria das/dos educadoras/es de infância refere a utilização muito frequente da estratégia de *diálogo e conversas com as crianças*, não sendo esta frequência tão expressiva com *atividades estruturadas*.

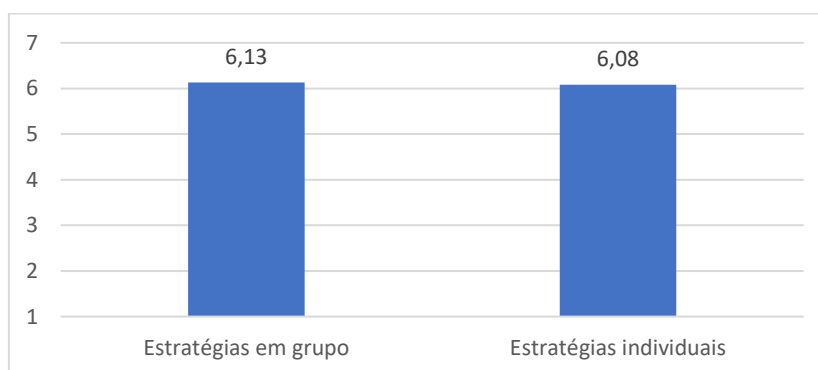
A ANOVA medidas repetidas (Anexo 28) confirmou existirem diferenças significativas na frequência dos dois tipos de atividades ($F(1,851) = 336, p < .001, \eta^2 = .069$), indicando que as práticas desses profissionais se direccionavam mais frequentemente para o *diálogo e conversas com as crianças* do que para *atividades estruturadas*. Contudo, a correlação entre as duas dimensões foi ($r = .634$) positiva e forte (Cohen, 1992), indicando que os profissionais que utilizavam estratégias de comunicação com as crianças, também utilizam atividades estruturadas.

Abordagem à promoção das competências emocionais:

Para compreendermos melhor o tipo de intervenção nesta área, procurámos saber com que frequência as/os educadoras/es de infância utilizavam estratégias em grupo (grande ou pequeno grupo) e estratégias individuais. Os resultados estão apresentados na Figura 25.

Figura 25

Análise de média da frequência de estratégias em grupo vs. individuais



Nota: Escala de resposta de 1 (Nunca) a 7 (Muito Frequentemente)

Através da análise dos resultados da Figura 25, é possível verificar que ambas as dimensões *Estratégias em grupo* e *Estratégias individuais* apresentam uma média elevada,

situando-se acima do valor 6.00, constatando-se um grande equilíbrio na frequência dos dois tipos de estratégias utilizadas.

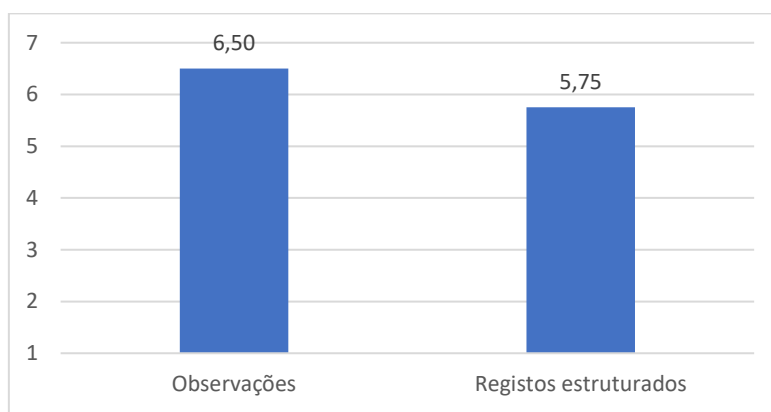
A ANOVA medidas repetidas (Anexo 30) ($F(1;842)=1.73, p=.189, \eta^2=.001$), demonstra não existirem diferenças estatisticamente significativas entre as duas dimensões. A correlação para os dois tipos de estratégias foi de .473, correlação moderada (Cohen, 1992), demonstrando que poderá existir alguma complementaridade na utilização deste tipo de abordagem.

Monitorização das competências emocionais

A avaliação de como as/os educadoras/es de infância percecionavam a monitorização das competências emocionais foi efetuada através da escala criada para esse efeito. A escala estava organizada em duas dimensões: 1) Observações - 2 itens; 2) Registos estruturados - 4 itens.

Figura 26

Médias dos resultados da escala de monitorização das competências emocionais



Nota: Escala de resposta de 1 (Nunca) a 7 (Muito Frequentemente)

Na Figura 26, é possível verificar que a média das respostas, em ambas as dimensões, é positiva, sendo que a dimensão *Observações* apresenta uma média muito próxima ao ponto máximo da escala.

Podemos, a partir da ANOVA medidas repetidas (Anexo 30) ($F(1,851)=489, p<.001, \eta^2<.135$), verificar existirem diferenças significativas entre as duas dimensões apontando para uma maior prevalência do recurso à observação do que de práticas estruturadas de avaliação para a monitorização do desenvolvimento dessas competências por parte das crianças.

A correlação entre as duas dimensões é de $r=.478$ (correlação moderada - Cohen, 1992), mostrando existir alguma tendência para que quando uma/um educadora/or de infância refere apoiar-se na *observação*, também referir o a utilização de formas de *avaliação estruturadas*.

4.3.1.4. Confiança, desafios e formação recebida – (Como se sentem?)

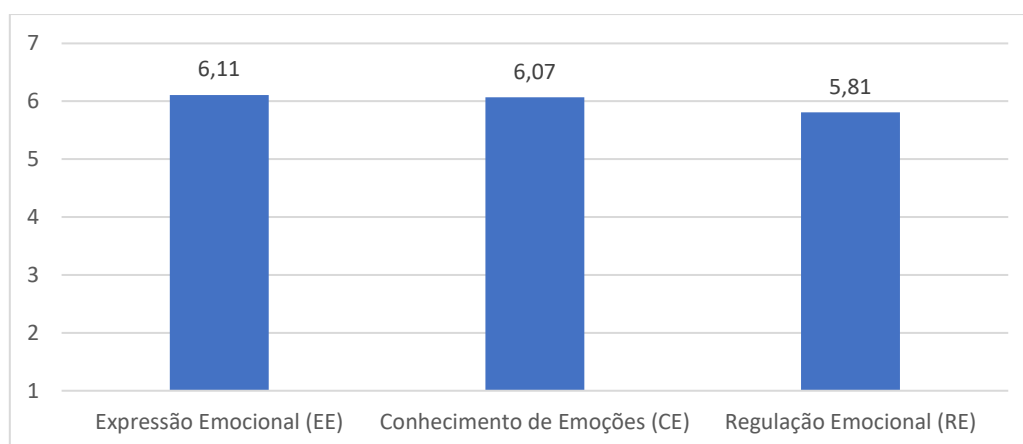
Para compreender como as/os educadoras/es de infância se sentiam na abordagem às competências emocionais, esses responderam a três escalas: escala de autoeficácia na promoção das competências emocionais; escala de crenças de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais e escala de avaliação da formação inicial para a promoção intencionalizadas das competências emocionais.

Crenças de Autoeficácia

Para a avaliação do grau de confiança das/os educadoras/es de infância na sua intervenção sobre as competências emocionais, foi utilizada, uma escala de autoeficácia, com três dimensões direcionadas para cada uma das áreas específicas: *Expressão Emocional*, *Conhecimento das Emoções* e *Regulação Emocional*. Os resultados obtidos a partir das respostas dadas pelos participantes encontram-se apresentados na Figura 27.

Figura 27

Médias dos resultados da escala de autoeficácia na promoção de competências emocionais



Nota: Escala de resposta de 1 (Discordo totalmente) a 7 (Concordo Totalmente)

A análise das médias das dimensões específicas mostra-nos que essas são relativamente elevadas, sendo que é na *Regulação Emocional* das crianças que as/os educadoras/es de infância se percebem com menos confiança ($M=5.81$). É de realçar que este padrão elevado em termos de autoeficácia é explicado pela percentagem bastante baixa de sujeitos que deram resposta até ao ponto médio da escala (EE – 2.20%; CE – 2.60%; RE – 6.70%). As respostas das/os educadoras/es de infância que apresentam respostas superiores a 6 na expressão emocional representam 53.5%, do conhecimento das emoções 48% e regulação emocional 38%, demonstrando que a maioria das/os educadoras/es de infância apresentam crenças de autoeficácia bastante elevadas na expressão emocional, e uma percentagem relativamente elevadas nas outras dimensões (conhecimento de emoções e regulação emocional).

As diferenças entre as dimensões foram avaliadas através da ANOVA medidas repetidas (Anexo 31) ($F(2,1702)=121, p<.001, \eta^2=.021$). Encontraram-se diferenças significativas entre as dimensões Expressão Emocional/Regulação Emocional ($F(851)=12.49, p<.001$) e as dimensões Conhecimento das Emoções/Regulação Emocional ($F(851)=13.11, p<.001$). Assim podemos constatar que as/os educadoras/es de infância sendo que se sentem significativamente menos confiantes na abordagem à regulação emocional do que nos outros aspetos.

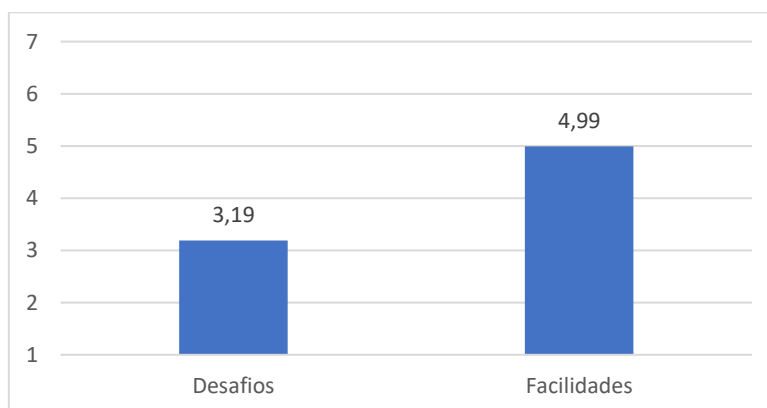
As correlações entre os valores das três dimensões da autoeficácia foram todas fortes (Cohen, 1992) e positivas, indicando que, de algum modo, existe uma forte tendência para estarem associadas (expressão emocional-conhecimento das emoções: $r=.797$; expressão emocional-regulação emocional: $r=.719$; regulação emocional-conhecimento das emoções: $r=.813$).

Desafios e Facilidade na promoção das Competências Emocionais:

Para a caracterização dos desafios e facilidade na promoção das competências emocionais foi construída uma escala com duas dimensões: 1) *Desafios*, onde se elencavam os constrangimentos sentidos - 5 itens e 2) *Facilidade*, onde se consideravam aspetos que poderiam ser mais facilitadores - 4 itens.

Figura 28

Médias dos resultados da escala de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais



Nota: Escala de resposta de 1 (Discordo Totalmente) a 7 (Concordo Totalmente)

A partir da Figura 28, é possível verificar que as respostas das/os educadoras/es de infância referiram sentir poucos desafios na abordagem às competências emocionais, sendo o valor de 3.19 bastante baixo. Por sua vez, esses profissionais referem mais facilidade. De realçar que apesar de estar acima do ponto médio, este valor não é muito elevado. Uma análise da distribuição das respostas permite-nos uma compreensão mais aprofundada desses valores

médios. Assim, constatámos que para a dimensão *Desafios*, 77.6% deram resposta até ao ponto médio da escala evidenciando, esta grande maioria não sentir dificuldades significativas. Alinhado com esta posição para a dimensão *Facilidade*, 78.8% das/os educadoras/es deram respostas acima de 4, sentindo facilidade e há mesmo 14.1% que refere sentir-se muito confiante nesta área.

A comparação destas médias dessas duas dimensões evidenciou-se como estatisticamente significativa (Anexo 32) ($F(1,851)=878$, $p<.001$, $\eta^2=.375$). Assim, as/os educadoras/es de infância parecem sentir mais facilidade do que desafios na promoção das competências emocionais.

A correlação entre as duas dimensões é de $-.163$ (correlação fraca - Cohen, 1992), o que significa que quando uma aumenta, a outra dimensão diminui.

Procurámos analisar como eram as correlações entre os sentimentos de autoeficácia e a facilidade ou dificuldade sentidas. Esses valores estão apresentados na Tabela 41, são de magnitude moderada (Cohen, 1992). A correlação entre a autoeficácia e os desafios, como era expectável, mostrou-se negativa. Esses valores variaram entre $r= -.283$ e $r= -.316$, tendo assim um valor explicativo relativamente baixo. Por sua vez, a correlação entre as dimensões da autoeficácia e a facilidade que referiram sentir foi positiva e um pouco mais elevada, variando os valores entre $r=.450$ e $r=.490$.

Tabela 41

Correlações entre a Escala de Desafios e Facilidade e Autoeficácia

		Desafios	Facilidade
A_EE	Correlação de Pearson	-.287***	.450***
A_CE	Correlação de Pearson	-.283***	.479***
A_RE	Correlação de Pearson	-.316***	.490***

A_EE – Autoeficácia na Expressão Emocional

A_CE – Autoeficácia no Conhecimento das Emoções

A_RE – Autoeficácia na Regulação Emocional

*** nível de significância ($p<.001$)

Avaliação da formação inicial:

A análise da avaliação das/os educadoras/es de infância sobre a sua formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais, foi realizada através de uma escala unidimensional.

Constatou-se que a média foi de 3.97 e que a mediana corresponde ao ponto médio da escala (4.00). Adicionalmente, a percentagem acumulada de participantes que responderam até ao ponto médio da escala foi de 55.50%. Ao analisar as respostas abaixo de 3 pontos, essas

representam 25.90%, enquanto as respostas acima de 5 pontos representam 25.40%, próximo de 1/4 das respostas em ambas as situações. Assim, é possível verificar alguma diversidade na avaliação da formação inicial, uma vez que aproximadamente 50% dos participantes deram respostas entre 3 e 5 pontos, o que demonstra que as/os educadoras/es de infância consideravam a sua formação na área do desenvolvimento emocional como mediana. Por sua vez os restantes, dividem-se na sua opinião, sendo que cerca de ¼ considera fraca a formação e o outro ¼ a considera positiva.

4.3.1.5. Caracterização das competências emocionais das/os educadoras/es de infância – (Como consideram as suas competências emocionais?)

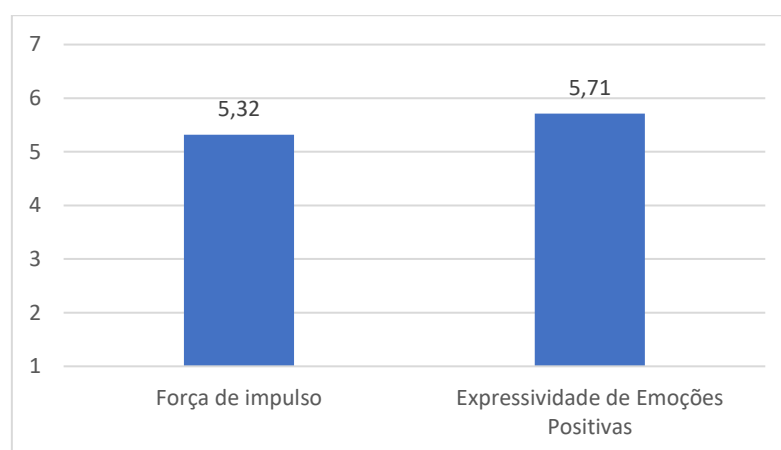
Para caracterizar as competências emocionais das/os educadoras/es de infância foram utilizadas duas escalas de Franco e Beja sobre a expressividade emocional e a regulação emocional.

Expressividade Emocional

Para a avaliação da expressividade emocional das/os educadoras/es de infância foi utilizada a escala de Franco *et al.* (2017). Após a validação da escala, esta ficou organizada em duas dimensões: 1) *Força de impulso* (força dos padrões de resposta emocional) e 2) *Expressividade emocional positiva* (Grau em que as emoções positivas são expressas).

Figura 29

Média dos resultados no teste de expressividade emocional de Berkeley



Nota: Escala de resposta de 1 (Discordo totalmente) a 7 (Concordo Totalmente)

Os resultados obtidos para cada uma das dimensões estão representadas na Figura 29. A análise desses resultados revela que tanto a dimensão “*Força de Impulso*” como a dimensão “*Expressividade Emocional Positiva*” apresentam médias de respostas favoráveis por parte dos

participantes, com valores médios de 5.32 e 5.71, respetivamente. Uma análise detalhada da distribuição das respostas permitiu aprofundar a compreensão desses achados. No caso da dimensão “*Força de Impulso*”, constatou-se que 17.8% dos participantes responderam até ao ponto médio da escala.

Através da ANOVA medidas repetidas (Anexo 33) foi possível verificar que existiam diferenças entre os valores das duas dimensões ($F(1,851)=139, p<.001, \eta^2=.029$), indicando que as/os educadoras/es de infância referem apresentar mais “*expressividade emocional positiva*” do que de “*força de impulso*”, ou seja, referem ter mais facilidade em expressar as emoções positivas do que apresentar fortes padrões de resposta emocional.

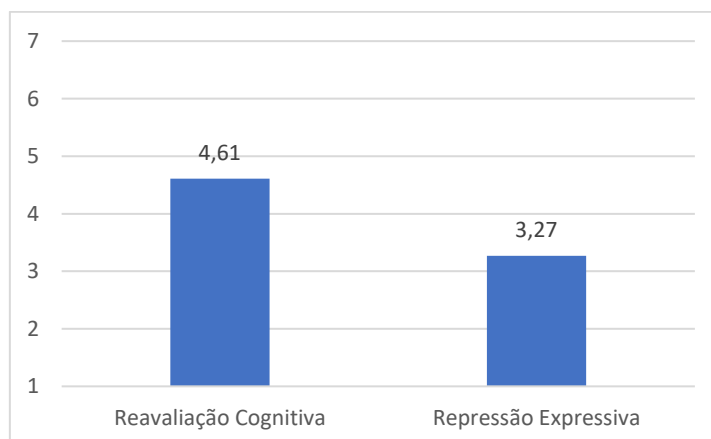
A correlação entre duas dimensões foi de $r=.638$ podendo ser considerada forte (Cohen, 1992). Esta correlação é elevada, o que nos leva a pensar que as/os educadoras/es de infância complementam a “*expressividade emocional positiva*” com “*força do impulso*”.

Regulação Emocional:

A regulação emocional das/os educadoras/es de infância foi avaliada através da escala de Regulação Emocional de Franco e Beja (2017). Esta escala apresenta duas dimensões: 1) Reavaliação cognitiva e 2) Repressão expressiva.

Figura 30

Médias dos resultados no questionário de regulação emocional



Nota: Escala de resposta de 1 (Discordo totalmente) a 7 (Concordo Totalmente)

A partir da análise da Figura 30, as duas dimensões da escala apresentam uma distribuição de resposta distinta. Na dimensão *Reavaliação cognitiva*, observa-se que a média obtida é ligeiramente superior (4.61) ao ponto médio da escala. Este resultado pode ser, em parte, explicado pelo facto de que a maioria das/os educadoras/es de infância (52.6%) registaram respostas situadas até ao valor médio da escala. A distribuição das respostas segue

um padrão, com aproximadamente um terço dos participantes a situar-se até ao ponto médio, outro terço até ao valor 5 e o último terço a partir do valor 5. Na dimensão *Repressão Expressiva*, a média e a mediana das respostas encontra-se abaixo do ponto médio da escala (3.27). No que se refere à percentagem acumulada de sujeitos que deram resposta até ao ponto médio da escala, a percentagem é distinta, na dimensão *Reavaliação Cognitiva* apenas 34.20%, enquanto na dimensão *Repressão Expressiva* é de 74.4% indicando uma maior propensão para a utilização da estratégia de reavaliação cognitiva por parte das/dos educadoras/es de infância.

Esta propensão é igualmente verificada através da ANOVA medidas repetidas (Anexo 34) onde se verifica a existência de diferenças significativas entre os valores das duas dimensões ($F(1,851) = 697, p < .001, \eta^2 = .205$). A correlação entre as duas dimensões foi de $r = .370$, sendo positiva e moderada (Cohen, 1992) não evidenciando um padrão muito consistente na relação entre essas duas dimensões.

4.3.1.6. Correlações entre as variáveis em estudo

A Tabela 42, apresenta as correlações entre as variáveis sociodemográficas (sexo, idade, habilitações, anos de serviço, região, setor), a avaliação da sua formação inicial, as variáveis de crenças e das práticas, com o objetivo de explorar as relações entre os construtos estudados.

As relações entre as variáveis sociodemográficas e as dimensões das escalas estão representadas na Tabela 42, apresentando na sua maioria valores baixos a moderados, com exceção de: Nas variáveis sociodemográficas: 1) Anos de serviço e idade; 2) Setor e idade; 3) Setor e anos de serviço. Nas variáveis das dimensões das escalas: 4) Facilidade e autoeficácia geral; 5) Práticas de conversa com as crianças e autoeficácia geral; 6) Práticas de atividades estruturadas e autoeficácia geral; 7) Práticas de conversa com as crianças e Práticas de atividades estruturadas.

A análise foi realizada com o total de participantes ($n = 852$), sendo que estão destacadas por níveis de significância ($*p < .05, ** p < .01, ***p < .001$). De forma geral, destacam-se as seguintes associações significativas: 1) Idade e anos de serviço: Observa-se uma forte correlação ($r = .929, p < .001$), como esperado, dado que o tempo de serviço aumenta proporcionalmente com a idade; 2) Escolaridade e idade: Há uma correlação negativa moderada ($r = -.401, p < .001$), sugerindo que indivíduos mais jovens tendem a ter maior nível de escolaridade; 3) A avaliação sobre a formação inicial apresenta associações positivas significativas com as variáveis de competências emocionais, como facilidade ($r = .282, p < .01$) e práticas de atividades mais estruturadas ($r = .348, p < .01$); 4) As práticas de intervenção em

competências emocionais de diálogo e conversa com as crianças relacionam-se com a facilidade com que as/os educadoras/es de infância promovem as competências emocional de forma positiva e significativa ($r=.419, p<.001$), reforçando a ligação entre as práticas e a facilidade que sentem na promoção das competências emocionais; 4) A monitorização através da observação e de registos estruturados apresentaram correlação positiva alta ($r=.478, p<.001$), indicando que as/os educadoras/es de infância que utilizam mais a observação também tendem a utilizar registos estruturados de forma complementar.

Os resultados sugerem que as variáveis sociodemográficas e contextuais apresentam algumas associações significativas com as práticas de competências emocionais. Essas relações reforçam a importância de considerar fatores individuais e contextuais ao analisar competências emocionais no contexto educacional.

Tabela 42

Correlação entre as variáveis sociodemográficas, crenças e práticas

	Sexo	Idade	Hab	Anos de serviço	Reg.	Setor	FI	CCE_I	CCE_NI	A_EE	A_CE	A_RE	Desa	Fac	PCE_CO	PCE_AT	PM_OB	PM_AV
Sexo	1																	
Idade	-.001	1																
Hab	.053	-.401**	1															
Anos de serviço	-.008	.929**	-.394**	1														
Reg.	.009	-.079*	-.033	-.076*	1													
Setor	.014	-.554**	.220**	-.558**	-.006	1												
FI	-.039	.058	-.053	.021	.023	-.018	1											
CCE_I	-.101**	-.045	.037	-.034	.012	-.055	.032	1										
CCE_NI	.026	.084*	.018	.057	-.105**	-.027	.207**	-.188**	1									
A_EE	-.089**	.060	-.043	.075*	.001	-.025	.241**	.370**	-.015	1								
A_CE	-.094**	.106**	-.041	.104**	.013	-.057	.230**	.334**	.005	.797**	1							

Nota: *p < .05, ** p < .01, ***p < .001

Tabela 42 (Continuação)

Correlação entre as variáveis sociodemográficas, crenças e práticas

	Sexo	Idade	Hab	Anos de serviço	Reg.	Setor	FI	CCE_I	CCE_NI	A_EE	A_CE	A_RE	Desa	Fac	PCE_CO	PCE_AT	PM_OB	PM_AV
A_RE	-.096**	.086*	-.061	.093**	.022	-.033	.284**	.309**	.049	.719**	.813**	1						
Desa	.009	-.025	-.007	-.028	-.088*	.097**	-.134**	-.065	.189**	-.287**	-.283**	-.316**	1					
Fac	-.016	.040	.008	.053	.037	-.013	.282**	.257**	.074*	.450**	.479**	.495**	-.163**	1				
PCE_CO	-.074	.087*	-.013	.077*	-.009	-.127**	.259**	.322**	-.027	.480**	.528**	.506**	-.222**	.419**	1			
PCE_AT	-.069*	.185**	-.070*	.163**	-.058	-.134**	.348**	.225**	.056	.431**	.505**	.500**	-.193**	.394**	.634**	1		
PM_OB	-.042	.018	-.003	.025	.026	-.066	.149**	.219**	-.058	.370**	.336**	.312**	-.233**	.303**	.433**	.350**	1	
PM_AV	-.053	.084*	-.002	.084*	-.021	-.069*	.222**	.151**	.046	.314**	.328**	.337**	-.171**	.292**	.377**	.470**	.478**	1

Nota: *p < .05, ** p<.01, ***p<.001

4.3.2. Crenças de Práticas relatadas das/os educadoras/es de infância – relações e fatores condicionantes

Após a apresentação dos dados descritivos é importante explorar, de forma mais integrada, a relação entre as variáveis das crenças e das práticas relatadas das/os educadoras/es de infância, compreendendo também o efeito das variáveis sociodemográficas (habilitações, anos de serviço e setor) e a avaliação da formação inicial sobre as competências emocionais nesta relação. Para tal, recorreremos a uma análise através de modelos de equações estruturais para testar um modelo teórico onde se consideraram as diferentes crenças (intencionalidade, autoeficácia, desafios/facilidade) como preditoras das práticas (práticas relatadas e monitorização). Para além disso, introduzimos ainda no modelo, como preditoras das crenças e práticas, algumas variáveis sociodemográficas (habilitações, anos de serviço e setor) e a avaliação da formação inicial na área da promoção das competências emocionais.

Na Figura 31, está apresentada a representação gráfica das relações significativas entre as variáveis introduzidas no modelo. Uma leitura global das relações permite-nos constatar que os diferentes tipos de crenças (intencionalidade/autoeficácia/desafios-facilidade) parecem ter efeitos explicativos diferenciados sobre as práticas relatadas. Por outro lado, as dimensões específicas de cada tipo de crenças analisadas, diferenciam-se nos efeitos que evidenciam. Para a explicação das crenças e das práticas desenvolvidas não são de desprezar nem a avaliação da formação inicial, nem as variáveis sociodemográficas consideradas, com exceção das habilitações literárias.

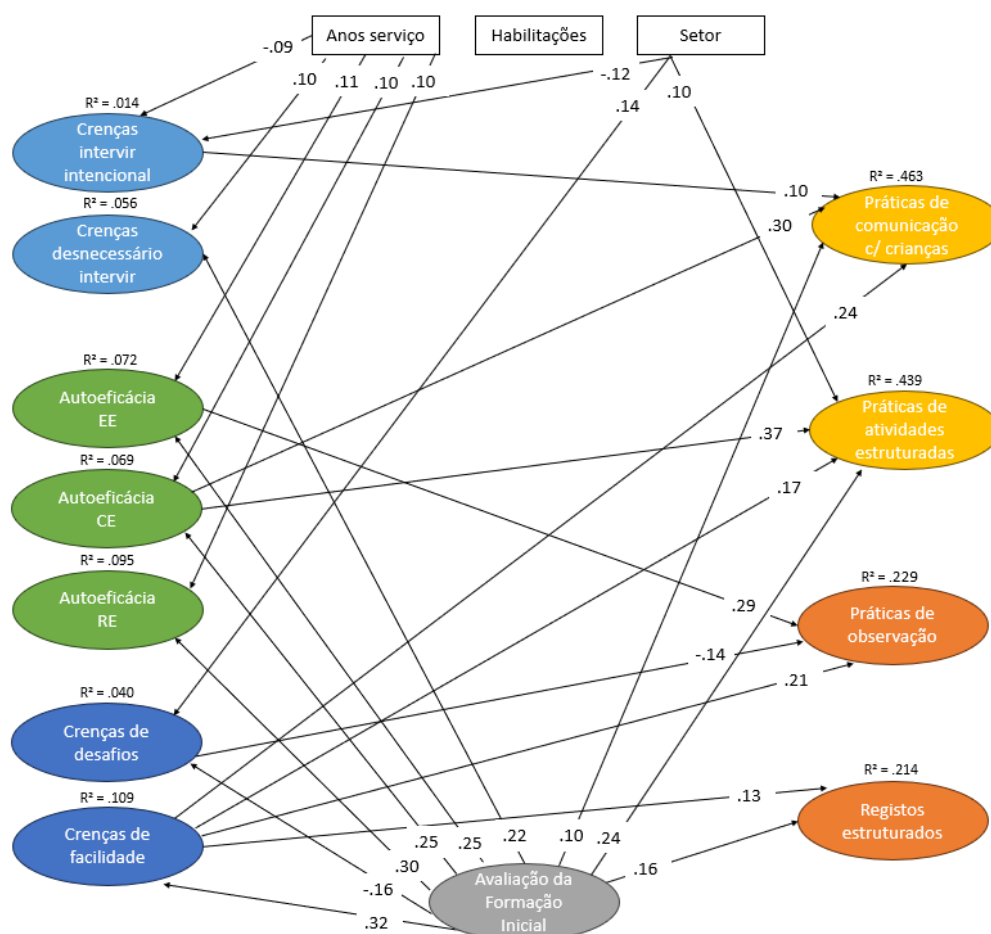
Uma leitura mais específica dos efeitos identificados para explicação das práticas (Figura 31) mostra-nos que as práticas de comunicação e diálogo com as crianças, apresentam uma variância explicada de 46.3% e que para isso contribuem significativamente três tipos de crenças: as crenças sobre a importância de intervir intencionalmente, autoeficácia na promoção do conhecimento emocional e, as crenças de facilidade na promoção das competências emocionais. Além disso, a avaliação da formação inicial também introduz algum valor explicativo.

Por sua vez, a variância explicada das práticas mais estruturadas é de 43.9%, sendo que as crenças com efeito mais significativo são a autoeficácia na promoção do conhecimento emocional e as crenças de facilidade. A juntar ao efeito das crenças também o setor e a avaliação da formação inicial também contribuem significativamente pra esta variância. De realçar que o facto de trabalharem no setor privado parece ter efeito numa maior frequência deste tipo de atividades.

Quando analisamos as variáveis que parecem explicar a implementação de práticas de monitorização, os padrões são distintos entre as práticas de monitorização recorrendo à observação e os registos estruturados. A utilização da observação (22.9% de valor explicado) tem como principais preditores a autoeficácia na promoção da expressão emocional, crenças de facilidade na promoção das competências emocionais e, inversamente, crenças de desafios na promoção das competências emocionais. A avaliação da formação inicial parece não estar associada significativamente à utilização da observação. Por seu turno, as práticas de registos estruturados têm apenas como preditores as crenças de facilidade na promoção das competências emocionais e a avaliação da formação inicial como positiva, que explicam 21.4% da variância.

Figura 31

Relação entre as dimensões das escalas de crenças e das práticas pedagógicas relatadas, tendo em consideração algumas variáveis sociodemográficas (habilitações, anos de serviço e setor) e a escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais



Nota: Os coeficientes de regressão do modelo utilizados são os estandardizados. Os preditores estão correlacionados entre si, mas para legibilidade da apresentação as correlações não são apresentadas. As dimensões da escala Crenças sobre intervenção nas competências emocionais estão representadas a azul claro, as dimensões da escala de Crenças de Autoeficácia na Promoção das Competências Emocionais estão representadas a verde; as dimensões da escala de Crenças de Desafios e Facilidade na Promoção das Competências Emocionais estão representadas a azul escuro; as dimensões da escala de crenças das Práticas de Promoção das Competências Emocionais estão representadas em amarelo e; a escala de Monitorização das Competências Emocionais estão representadas em laranja. O Setor foi cotado 0 Público, 1 Privado.

Podemos constatar que existem duas dimensões que não foram relevantes para predizer nenhuma das práticas, sendo elas, as crenças sobre ser desnecessário intervir e as crenças de autoeficácia da regulação emocional.

Os dados demonstram existir discriminação entre as variáveis das crenças de autoeficácia em cada uma das áreas das competências emocionais. Apesar dos problemas de validade discriminante (destacados no capítulo anterior), quando se relacionam com outras variáveis as dimensões da escala apresentam relações diferentes, validando a importância de ter mantido essas dimensões.

Em suma, os resultados evidenciam a complexidade das variáveis envolvidas nas crenças e práticas sobre e para a promoção das competências emocionais nas crianças. Constata-se que as crenças desempenham um papel central na explicação das práticas pedagógicas adotadas pelas/os educadoras/es de infância. Além disso, variáveis como anos de serviço, setor e avaliação da formação inicial contribuem para moldar as crenças e estratégias utilizadas no contexto educacional. Essas relações destacam a importância de intervenções que reforcem crenças positivas e promovam a confiança das/os educadoras/es de infância nas suas competências emocionais e pedagógicas.

4.3.3. Competências emocionais das/dos educadoras/es - análise a partir de perfis latentes

Nas etapas anteriores deste trabalho, adotamos uma abordagem centrada nas variáveis, cujo principal objetivo consiste em identificar e caracterizar as relações entre diferentes variáveis. No entanto, este tipo de abordagem apresenta limitações ao nível da especificidade, uma vez que assume, de forma agregada, que um único parâmetro é suficiente para descrever toda a população (Howard & Hoffman, 2017). Com o intuito de obter uma compreensão mais aprofundada e diferenciada, optamos por complementar esta perspectiva com uma abordagem centrada na pessoa. Esta abordagem parte do pressuposto de que a população em estudo é composta por subgrupos com perfis distintos no que respeita às competências emocionais (Santos, Franco, & Beja, 2023). Através da análise de clusters, foi possível identificar grupos dentro da amostra que apresentam perfis diferenciados nestas competências. Posteriormente, analisámos a relação entre estes perfis específicos e as crenças e práticas reportadas, bem como a avaliação da formação inicial, o que permite uma compreensão mais holística do indivíduo e possibilita uma análise mais integrada das interações entre as diferentes variáveis em estudo.

Para a identificação dos perfis latentes foram testados vários modelos, com entre 1 e 4 perfis (Tabela 43) utilizando a avaliação das competências emocionais das/os educadoras/es de infância com base nos resultados do teste de expressividade emocional (dimensões *Força de*

Impulso - EE_FI e Expressividade emocional positiva - EE_EP) e o questionário de regulação emocional (Reavaliação Cognitiva - RE_RC e Repressão Expressiva - RE_RE).

Tabela 43

Resultados dos indicadores dos modelos testados

M	LL	AIC	BIC	SABIC	Entropy	Smallest class %	ALCP	LMR-p	BLRT-p
1	-4835.473	9687.485	9725.466	9700.060					
2	-4622.332	9270.664	9332.383	9291.099	.733	34.977	.895	<.001	<.001
3	-4555.132	9146.264	9231.720	9174.557	.702	14.906	.806	.001	<.001
4	-4498.723	9043.447	9152.641	9079.600	.729	9.624	.824	.097	<.001

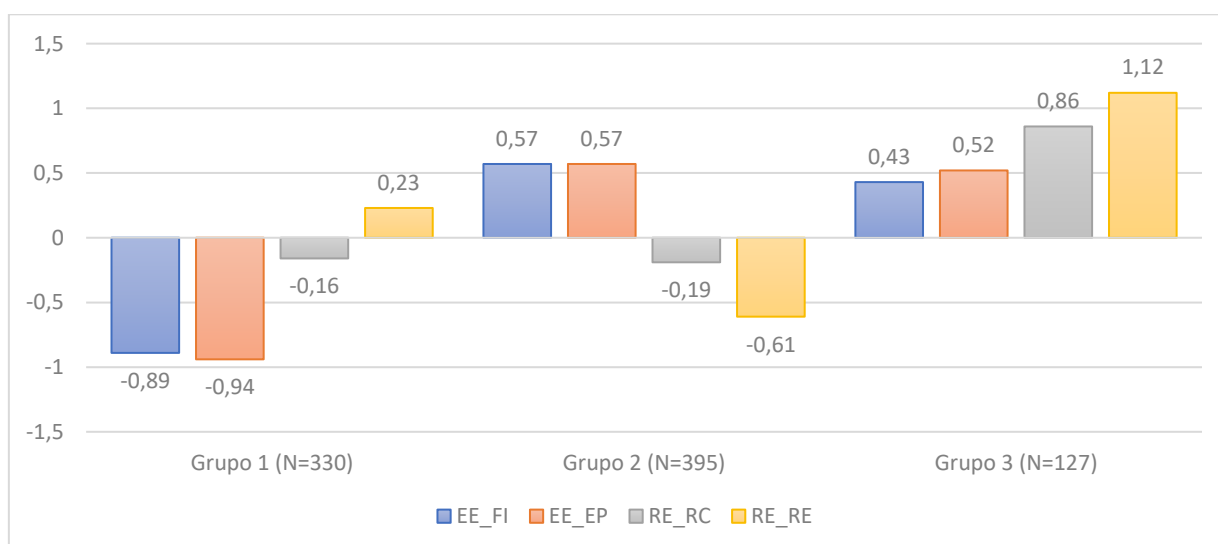
*Os resultados que não se encontram dentro dos valores recomendados estão em negrito.

A Tabela 43, apresenta os resultados dos indicadores de ajustamento dos modelos testados. Dado o valor do parâmetro LMR-p do Modelo 4, verifica-se que o Modelo 3 apresenta melhor ajustamento. Além disso, a solução de três perfis, também faz sentido e pode ser interpretada a nível teórico.

Na Figura 32, apresenta-se o modelo de três perfis latentes, e os resultados de cada perfil nas dimensões do teste de expressividade emocional (Força de impulso e expressividade emocional positiva) e do questionário de regulação emocional (Reavaliação Cognitiva e Repressão Expressiva).

Figura 32

Médias estandardizadas das competências emocionais para o modelo de 3 perfis latentes

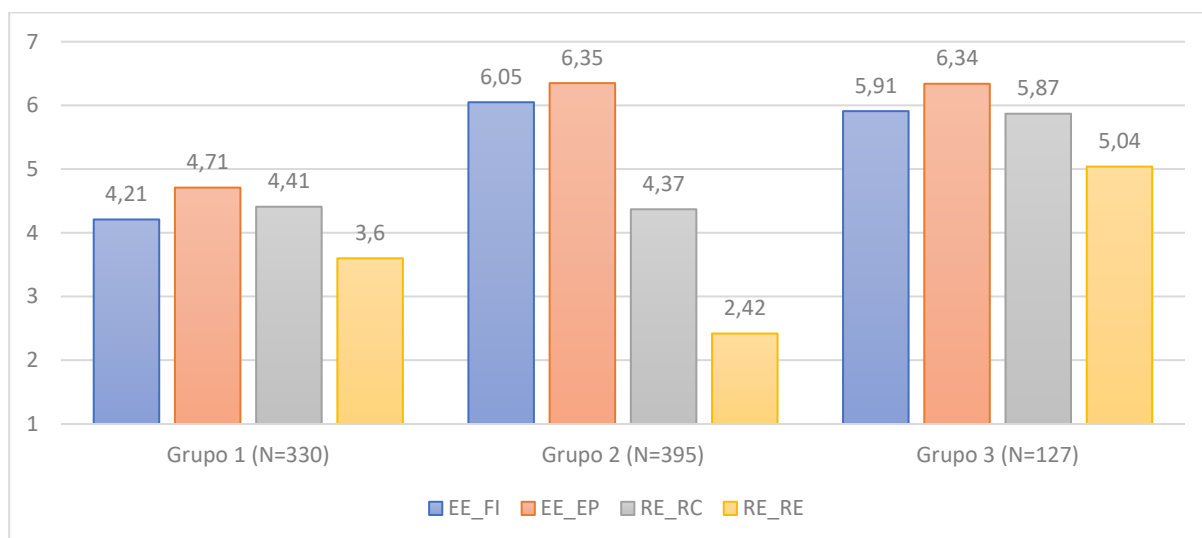


Nota: Legenda: EE_FI – Dimensão força de impulso, do teste de expressividade emocional; EE_EP – Dimensão Expressividade emocional positiva, do teste de expressividade emocional; RE_RC – Dimensão Reavaliação Cognitiva, questionário de Regulação emocional; RE_RE – Dimensão Repressão Expressiva, questionário de Regulação emocional.

A análise dos resultados apresentados na Figura 33, sugerem uma aparente ausência de discriminação significativa entre as variáveis do teste de expressividade emocional. No entanto, ao testar os modelos considerando apenas uma dessas variáveis, observou-se uma diminuição nos valores de entropia em todos os modelos avaliados. Esses resultados indicam que a utilização conjunta das duas variáveis contribui para um melhor desempenho do modelo.

Figura 33

Médias das dimensões das competências emocionais para o modelo de 3 perfis latentes



Nota: Escala de resposta de 1 (Discordo totalmente) a 7 (Concordo Totalmente)

Legenda: EE_FI – Dimensão força de impulso, do teste de expressividade emocional; EE_EP – Dimensão Expressividade emocional positiva, do teste de expressividade emocional; RE_RC – Dimensão Reavaliação Cognitiva, questionário de Regulação emocional; RE_RE – Dimensão Repressão Expressiva, questionário de Regulação emocional.

Na Figura 33, está representada a análise das médias de cada uma das dimensões, relativamente a cada perfil latente.

A partir da análise da Figura 32 e 33, é possível verificar que:

- O Grupo 1 apresenta valores baixos nas dimensões da expressividade emocional comparativamente com a média dos grupos e valores na média dos grupos nas dimensões de regulação emocional. Para além disso, é caracterizado por respostas, em todas as dimensões, muito próximas ao ponto médio da escala. A este grupo foi dado o nome – Neutro.

- O Grupo 2 apresenta valores altos nas dimensões da expressividade emocional quando comparados com o ponto médio da escala, na reavaliação cognitiva apresenta valores muito próximos do valor médio da escala e na repressão expressiva valores baixos comparados com o ponto médio da escala. A este grupo foi dado o nome – Expressivo.

- O Grupo 3 apresenta valores próximos à média dos grupos nas dimensões da expressividade emocional e valores altos nas dimensões do teste de regulação emocional. Para

além disso, apresenta valores altos em todos os parâmetros avaliados quando comparados com o ponto médio da escala. A este grupo foi dado o nome – Regulado.

Procedeu-se a uma análise comparativa dos participantes em cada um dos perfis considerando algumas variáveis de caracterização geral: anos de serviço, avaliação da formação inicial, habilitações e setor. Foram examinados os pressupostos para a variável “*anos de serviço*”, identificando-se oito valores em falta. A variável apresentou distribuição normal e homogeneidade das variâncias (Anexo 36). Assim, foi utilizada uma ANOVA one-way [$F(2,841)=.543$, $p=.581$] (Anexo 37), a qual indicou a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Relativamente à análise da avaliação da formação inicial, verificou-se igualmente que a variável apresentava distribuição normal e homogeneidade das variâncias (Anexo 38). Consequentemente, recorreu-se novamente à ANOVA one-way [$F(2,849)=12.401$, $p<.001$] (Anexo 39), existe uma diferença entre o grupo 3 e os outros grupos, considerando que o grupo 3 tem uma percepção mais positiva da sua formação inicial.

Para as variáveis: habilitação académica e setor foi utilizado o teste do qui-quadrado de Pearson para analisar se existiam diferenças entre os perfis (Anexo 40 e 41), constatando-se a inexistência de diferenças entre os grupos.

4.3.4. Análise das crenças e práticas tendo em consideração os perfis latentes

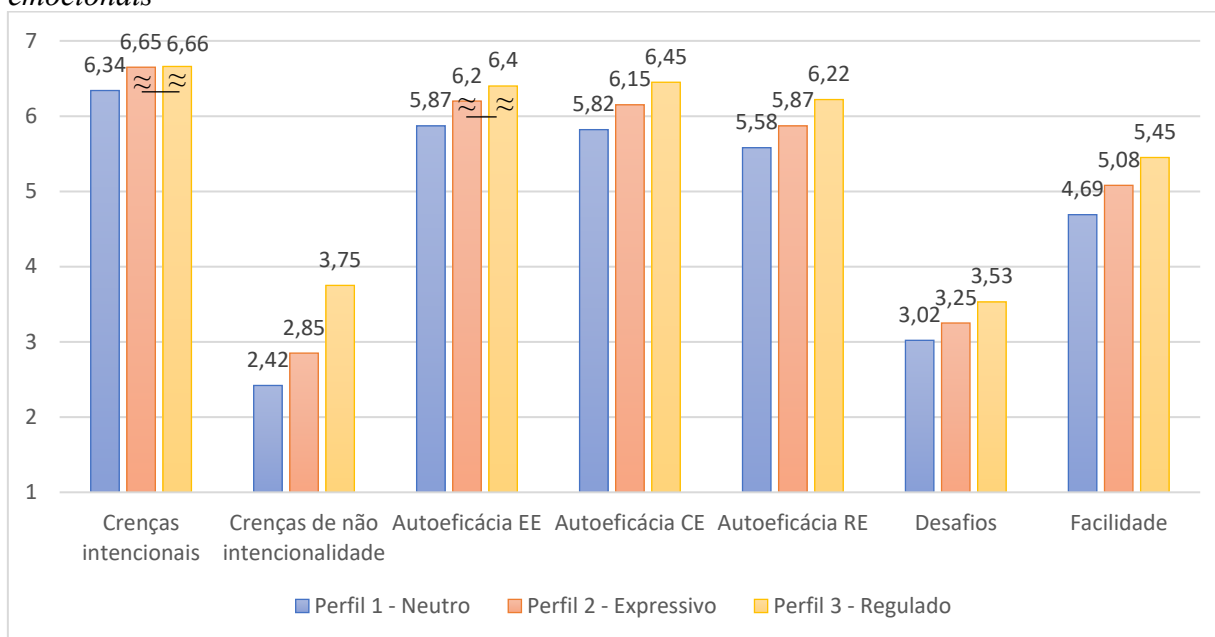
Procedeu-se à caracterização das crenças e das práticas de promoção das competências emocionais, considerando cada um dos perfis identificados, sendo incluída como covariável a medida de autoavaliação da formação inicial nesta área. A análise foi conduzida de forma independente, abordando-se, numa primeira parte as crenças e, numa fase subsequente, as práticas.

Crenças

Para analisar se as crenças sobre a abordagem às competências emocionais variavam em função do perfil latente das competências emocionais das/os educadoras/es de infância, realizou-se uma MANOVA (Anexo 42). Este procedimento permitiu identificar diferenças globalmente significativas entre as médias dos perfis ($V=.205$, $F(14, 1688)= 13.770$, $p<.001$).

Figura 34

Médias das dimensões das escalas de crenças para os diferentes perfis de competências emocionais



Nota: Escala de resposta de 1 (Discordo totalmente ou Nunca) a 7 (Concordo Totalmente ou Muito frequentemente) na escala de crenças sobre intervenção nas competências emocionais e na escala de autoeficácia na promoção das competências emocionais e na escala de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais. Existem diferenças significativas entre todos os grupos, com exceção da variável crenças intencionais entre Perfil Expressivo e o Perfil Regulado e na variável Desafios entre Perfil Neutro e o Perfil Expressivo (Exceções apresentadas com \approx)

A Figura 34, apresenta as médias das dimensões das escalas de crenças para os diferentes perfis de competências emocionais. A análise dos valores da ANOVA permitiu identificar em que dimensões se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os perfis. Em relação à dimensão das Crenças Intencionais, os resultados revelaram diferenças globalmente significativas entre os perfis [$F(2, 848) = 18.573, p < .001, \eta^2 = .042$]. As comparações das médias marginais estimadas, com correção de Bonferroni aplicada aos intervalos de confiança, indicaram que estas diferenças eram significativas entre o Perfil Neutro (Perfil 1) e os dois restantes perfis ($p < .001$). Tanto o Perfil Regulado (Perfil 3) como o Perfil Expressivo (Perfil 2) apresentaram médias significativamente mais elevadas do que o Perfil Neutro, sugerindo que educadoras/es de infância com níveis mais elevados de competências emocionais — ao nível da expressividade e da regulação emocional — evidenciam crenças mais acentuadas quanto à importância da intervenção intencional na promoção das competências emocionais em crianças em idade pré-escolar. Não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre o Perfil Expressivo (Perfil 2) e o Perfil Regulado (Perfil 3) ($p > .999$).

No que diz respeito às Crenças Não Intencionais, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos [$F(2, 848) = 36.451, p < .001, \eta^2 = .079$], com

todas as comparações a evidenciar diferenças significativas ($p < .001$). O Perfil Regulado (Perfil 3) apresentou os níveis mais elevados de crenças de não intencionalidade da intervenção, seguido pelo Perfil Expressivo (Perfil 2) e, por fim, pelo Perfil Neutro (Perfil 1). Estes resultados sugerem que, à medida que aumentam as competências emocionais das/os educadoras/es de infância – tanto ao nível da expressividade como da regulação – tende também a reforçar-se a crença de que a intervenção intencional poderá não ser necessária para a promoção das competências emocionais nas crianças em idade pré-escolar. Contudo, importa salientar que, apesar desta tendência, os valores médios observados se mantêm abaixo do ponto médio da escala (4 pontos), sugerindo alguma discordância global por parte dos participantes, sobre a necessidade de intencionalidade na intervenção nesta área.

Quanto às Crenças de autoeficácia, revelaram-se diferenças estatisticamente significativas na expressão emocional [$F(2, 848) = 20.351, p < .001, \eta_p^2 = .046$], no conhecimento das emoções [$F(2, 848) = 23.293, p < .001, \eta_p^2 = .052$] e regulação emocional [$F(2, 848) = 15.428, p < .001, \eta_p^2 = .035$]. Estas diferenças foram significativas na comparação entre todos os grupos ($p < .036$), com exceção da autoeficácia na expressão emocional entre o Perfil Expressivo (Perfil 2) e o Perfil Regulado (Perfil 3). Estes resultados indicam que as/os educadoras/es de infância com níveis mais elevados de competências emocionais tendem a evidenciar crenças de autoeficácia mais robustas no que respeita à sua capacidade de promover as competências emocionais das crianças em idade pré-escolar.

No domínio dos Desafios, também se observaram, globalmente, diferenças estatisticamente significativas entre os perfis [$F(2, 848) = 11.641, p < .001, \eta_p^2 = .027$]. Mais especificamente estas diferenças significativas foram observadas nas comparações entre todos os grupos ($p < .009$), com exceção da comparação entre o Perfil Neutro (Perfil 1) e o Perfil Expressivo (Perfil 2), onde a diferença se revelou apenas marginalmente significativa ($p = .057$). Estes resultados sugerem a existência de um possível efeito das competências emocionais – particularmente da regulação emocional – na perceção e gestão dos desafios associados à promoção das competências emocionais em crianças em idade pré-escolar.

Na dimensão Facilidade, os resultados da ANOVA também demonstraram diferenças globais estatisticamente significativas entre os vários perfis ($F(2, 848) = 20.117, p < .001, \eta_p^2 = .045$). uma análise mais específica permitiu constatar que estas diferenças significativas foram observadas na comparação entre todos os grupos ($p < .001$), à exceção da comparação entre o Perfil Expressivo (Perfil 2) e o Perfil Neutro (Perfil 1), cuja diferença se revelou apenas marginalmente significativo ($p = .054$). Estes resultados indicam que as/os educadoras/es de

infância com níveis mais elevados de competências emocionais tendem a reportar maior facilidade na promoção das competências emocionais nas crianças em idade pré-escolar.

Em síntese, os resultados revelam diferenças consistentes entre os perfis identificados. As/Os educadoras/es de infância que integram o Perfil Regulado foram aquelas/es que apresentaram valores mais elevados em todas as crenças analisadas, nomeadamente ao nível da autoeficácia, da perceção de facilidade, da gestão dos desafios e da valorização da intervenção intencional. Por contraste, os profissionais do Perfil Neutro evidenciaram os valores mais baixos nestas mesmas dimensões, denotando uma perceção menos positiva relativamente à sua capacidade e ao papel da intencionalidade na promoção das competências emocionais em contexto educativo.

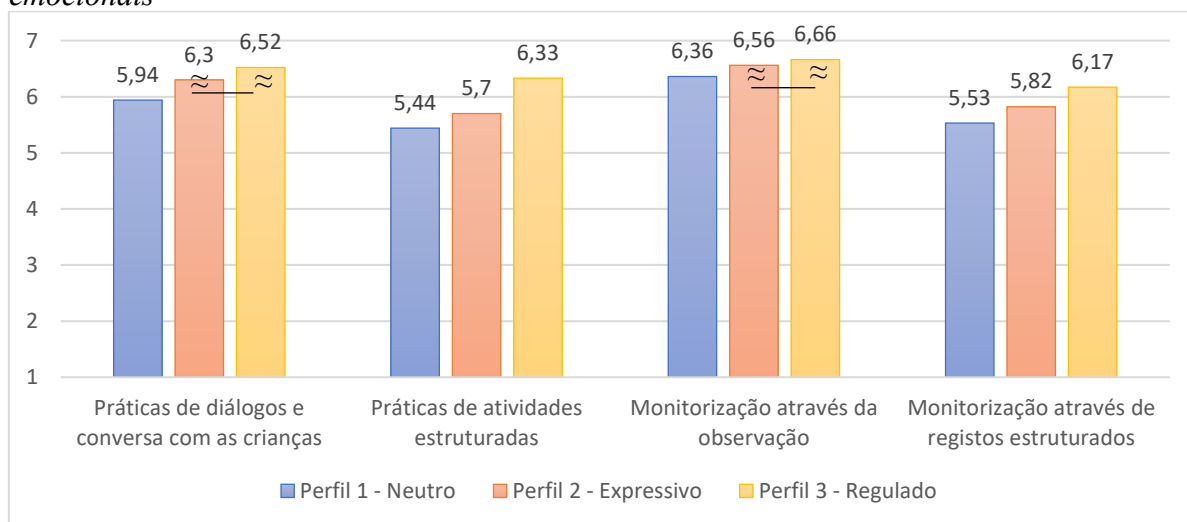
Práticas

Procurámos também compreender se as práticas relatadas para a promoção das competências emocionais eram diferentes consoante o perfil latente das competências emocionais das/os educadoras/es de infância.

As médias estão apresentadas na Figura 35.

Figura 35

Médias das dimensões das escalas de práticas para os diferentes perfis de competências emocionais



Nota: Escala de resposta de 1 (Nunca) a 7 (Muito Frequentemente). Existem diferenças significativas entre todos os grupos, com exceção da variável práticas de conversas com as crianças entre Perfil Expressivo e o Perfil Regulado e na variável monitorização através da observação entre o Perfil Expressivo e o Perfil Regulado (Exceções apresentadas com ≈≈)

Conforme evidenciado pelos resultados, observam-se diferenças claras entre os perfis no que respeita aos tipos de atuação prática (conversas e atividades mais estruturadas) e os dois

tipos de monitorização (observação e registos estruturados), sendo que o Perfil Neutro apresenta sistematicamente as médias mais baixas, enquanto o Perfil Regulado revela as mais elevadas.

A fim de analisar se as práticas relatadas variavam significativamente em função do perfil latente das competências emocionais das/os educadoras/es de infância, procedeu-se à realização de uma MANOVA (Anexo 43) Este procedimento permitiu identificar diferenças globais estatisticamente significativas entre as médias dos perfis nas diversas práticas consideradas [$V=.115$, $F(8, 1694)= 12.959$, $p<.001$].

Na dimensão das Prática de diálogo e conversas com as crianças, os resultados da ANOVA revelaram diferenças significativas entre os perfis [$F(2, 848)= 23.883$, $p<.001$, $\eta_p^2=.053$]. As comparações das médias marginais estimadas, com correção de Bonferroni aplicada aos intervalos de confiança, indicaram diferenças estatisticamente significativas entre o Perfil Neutro (Perfil 1) e os outros dois perfis restantes ($p<.001$). Tanto o Perfil Regulado (Perfil 3) como o Perfil Expressivo (Perfil 2) apresentaram médias significativamente mais elevadas face ao Perfil Neutro (Perfil 1), o que sugere que níveis mais elevados de competências emocionais - quer ao nível da expressividade, quer da regulação – se associam a práticas mais frequentes de conversa com as crianças em idade pré-escolar. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os Perfis Expressivo (Perfil 2) e o Perfil Regulado (Perfil 3).

Na dimensão das Práticas de Atividades Estruturadas, os resultados da ANOVA também evidenciaram diferenças estatisticamente significativas entre os perfis ($F(2, 848)= 29.550$, $p<.001$, $\eta_p^2=.065$). As comparações das médias marginais estimadas indicaram diferenças estatisticamente significativas entre todos os perfis de competências emocionais das/os educadoras/es de infância ($p\leq.001$). O Perfil Regulado (Perfil 3) apresentou as médias mais elevadas, seguido pelo Perfil Expressivo (Perfil 2) e, por fim, pelo Perfil Neutro (Perfil 1), sugerindo que níveis mais elevados de competências emocionais se associam a uma maior frequência na implementação de atividades mais estruturadas orientadas para a promoção das competências emocionais nas crianças em idade pré-escolar.

Na dimensão de monitorização através da observação, os resultados da ANOVA revelaram resultados estatisticamente significativos [$F(2, 848)= 7.117$, $p<.001$, $\eta_p^2=.017$]. As comparações das médias marginais estimadas indicaram diferenças estatisticamente significativas entre o Perfil Neutro (Perfil 1) e os outros dois restantes perfis ($p\leq.008$). Tanto o perfil Regulado (Perfil 3) como o Perfil Expressivo (Perfil 2) apresentaram médias significativamente mais elevadas face ao Perfil Neutro (Perfil 1), sugerindo que níveis mais

elevados de competências emocionais – quer ao nível da expressividade, quer da regulação – se associam a uma maior utilização de práticas de monitorização baseadas na observação. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre o Perfil Expressivo (Perfil 2) e o Perfil Regulado (Perfil 3).

Na dimensão de monitorização através de registos estruturados, os resultados da ANOVA revelaram diferenças estatisticamente significativas entre os perfis [$F(2, 848) = 13.617, p < .001, \eta_p^2 = .031$]. As comparações das médias marginais estimadas indicaram diferenças estatisticamente significativas entre o Perfil Neutro (Perfil 1) e os dois restantes perfis ($p \leq .033$). O Perfil Regulado (Perfil 3) apresentou médias mais elevadas, seguido pelo Perfil Expressivo (Perfil 2) e, por último, o Perfil Neutro (Perfil 1), sugerindo que níveis mais elevados de competências emocionais – em particular da regulação emocional – se associam a uma maior frequência na utilização de práticas de monitorização baseadas em registos estruturados.

Em síntese, os resultados indicam que as/os educadoras/es de infância com níveis mais elevados de competências emocionais - tanto ao nível da expressão como da regulação emocional – tendem a adotar práticas mais frequentes de promoção das competências emocionais em crianças em idade pré-escolar. As/os profissionais integradas/os no Perfil Regulado reportaram níveis superiores de perceção de competência em todas as dimensões analisadas, nomeadamente nas práticas de diálogos e conversa com as crianças, nas atividades estruturadas e nos processos de monitorização, quer por observação, quer por registos estruturados. Em contraste, as/os educadoras/es de infância pertencentes ao Perfil Neutro apresentaram as médias mais baixas em todas estas dimensões. Estes resultados permitem concluir que existe uma associação entre as competências emocionais das/os educadoras/es de infância e as suas práticas pedagógicas, sendo que os perfis com profissionais com competências emocionais mais desenvolvidas (Regulado e Expressivo) demonstram uma implementação mais consistente e eficaz dessas práticas.

4.4. DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo caracterizar as crenças e as práticas relatadas das/os educadoras/es de infância na promoção das competências emocionais e analisar as relações e o efeito de algumas variáveis (e.g., sociodemográficas, formação). Para alcançar este objetivo geral, definiram-se três objetivos específicos: 1) Caracterizar as crenças e das práticas pedagógicas das/os educadoras/es de infância, através de uma análise descritiva dos dados; 2)

Analisar a relação entre as crenças e práticas valorizadas para a promoção das competências emocionais, recorrendo à análise por meio de modelos de equações estruturais; 3) Explorar a relação entre as competências emocionais, identificadas através de perfis latentes das/os educadoras/es de infância e as suas crenças e de práticas pedagógicas desenvolvidas. Estes três objetivos serão então a base estruturante para a discussão dos resultados encontrados.

4.4.1. Caracterização das crenças e práticas pedagógicas relatadas

Para uma melhor compreensão da análise descritiva dos dados, os mesmos foram organizados em cinco questões-chave, que serviram de base para a apresentação dos resultados e para a discussão: Porque o fazem? O que fazem? Como fazem? Como se sentem? Como consideram as suas competências emocionais?

Porque o fazem?

Nesta análise procurou-se compreender a intencionalidades das/os educadoras/es de infância relativamente à promoção intencional das competências emocionais das crianças em idade pré-escolar. Os dados apresentados destacaram uma clara orientação das/os educadoras/es de infância para uma intervenção intencional na promoção das competências emocionais das crianças. A média elevada na dimensão *Intervir intencionalmente* reflete a importância atribuída a práticas pedagógicas intencionais nesta área, corroborando a literatura que sublinha o papel ativo das/os educadoras/es de infância no desenvolvimento socioemocional das crianças (Jennings & Greenberg, 2009). A baixa média na dimensão *Desnecessário Intervir* reforça este padrão, indicando que a maioria das/os participantes discorda da ideia de que esta intervenção seja desnecessária.

A fraca correlação negativa entre as duas dimensões ($r=-.188$) sugere, no entanto, um ponto relevante para discussão. Apesar da tendência predominante, existe um número de educadoras/es de infância que apresentam crenças aparentemente contraditórias, concordando, em algum grau, com ambas as dimensões. Este resultado pode ser explicado por uma combinação de fatores. Por um lado, como a falta de formação específica em competências emocionais, o que pode conduzir a alguma ambiguidade nas respostas dadas. Estudos prévios sugerem que a coerência entre crenças e práticas é frequentemente mediada pelo nível de conhecimento técnico das/os educadoras/es de infância na aplicação de estratégias específicas e pelo nível de segurança (Zins *et al.*, 2004).

Outra explicação prende-se com a diversidade de aspetos associados ao desenvolvimento das competências emocionais, que pode ter levado a que algumas/alguns

educadoras/es de infância tenham considerado que em algumas circunstâncias seja necessário intervir e noutras não.

As diferenças significativas entre as médias das duas dimensões, confirma que as crenças estão maioritariamente alinhadas com uma perspetiva de intervenção intencional. Este resultado é consistente com as orientações curriculares que defendem o papel ativo da educação pré-escolar no desenvolvimento integral das crianças, incluindo as suas competências emocionais (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Contudo, o facto de 15% das/os educadoras/es de infância concordarem, em algum nível, com a ideia de não ser necessário intervir intencionalmente deve ser considerado com cuidado. Este grupo minoritário representa uma oportunidade para investigação adicional e esforços de formação contínua, visando alinhar as crenças e práticas com as evidências científicas. Evidenciando a importância de uma intervenção propositiva no desenvolvimento das competências emocionais, contudo a ausência ou insuficiência de formação pode explicar porque algumas/alguns das/os profissionais não reconhecem plenamente a necessidade de uma abordagem intencional, ainda que a literatura demonstre os benefícios desta prática (Brackett & Rivers, 2013; Ciucci *et al.*, 2018; Durlak *et al.*, 2011).

Os dados também apontam para uma questão de valor residual das/os educadoras/es de infância consideram a dimensão *Intervir intencionalmente* até ao ponto médio da escala. Este resultado sugere que a prática intencional é amplamente reconhecida como uma necessidade na educação de infância, mas também levanta questões sobre possíveis lacunas no entendimento ou implementação dessas práticas, particularmente em relação a fatores contextuais ou culturais que possam influenciar a adoção dessas estratégias. As práticas pedagógicas estão frequentemente moldadas por normas institucionais ou culturais (Bronfenbrenner, 1979). Desta forma, é possível que essas condições limitem a perceção da necessidade de intervir de forma intencional, especialmente em contextos que valorizam mais a espontaneidade e a exploração natural, pois quando as/os educadoras/es de infância acreditam que as crianças aprendem por si mesmas ao vivenciar situações emocionais, podem subestimar a necessidade de uma intervenção intencional.

Relativamente à influência de práticas culturais, o desenvolvimento das competências emocionais pode ser visto como responsabilidade primária da família ou como algo que ocorre naturalmente à medida que as crianças se desenvolvem (Hargreaves, 2000). Nesses contextos, as/os educadoras/es de infância podem não perceber a promoção das competências emocionais como parte central do seu papel, confiando mais na espontaneidade do processo.

Embora o consenso seja positivo, a presença de uma minoria que não atribui elevada importância à intencionalidade sugere que podem existir desafios na prática efetiva dessas intervenções. Isso levanta questões sobre a capacitação dessas/es profissionais, sendo necessário garantir que todas/os as/os educadoras/es de infância recebem formação adequada para uma coerência entre as suas crenças e práticas. Além disso, pode ser também importante a necessidade de apoio institucional, ou seja, que os contextos educativos ofereçam os recursos e ambiente necessário para fomentar essas práticas intencionais, apoiando a criação de contextos onde a educação emocional seja reconhecida como prioridade e apoiando as/os educadoras/es de infância na gestão dos desafios de integrar essas práticas nas suas rotinas pedagógicas.

O que fazem?

A análise dos resultados relativos à intencionalidade das/os educadoras/es de infância no desenvolvimento das competências emocionais indica que, em geral, as/os educadoras/es de infância abordam as emoções básicas com alguma frequência, uma vez que as médias das respostas para todas as emoções se situaram acima do ponto média da escala. Este resultado é consistente com a literatura que aponta a crescente valorização das competências emocionais como uma prática central nas abordagens educativas (Denham, 2023; Durlak *et al.*, 2011; Goleman, 2000).

A emoção mais frequentemente abordada pelos profissionais foi a alegria, o que está em linha com a literatura sobre a centralidade desta emoção no desenvolvimento infantil, nomeadamente no que se refere à motivação e ao bem-estar emocional das crianças (Cunningham, 1988; Fredrickson, 1998; Lyubomirsky & Kurtz, 2008). A alegria, por ser uma emoção positiva, tende a ser mais facilmente reconhecida e promovida pelas/os educadoras/es de infância, refletindo um ambiente educativo focado no estímulo de experiências agradáveis e motivadoras para as crianças (Papalia *et al.*, 2001). Em contrapartida, o medo foi identificado como a emoção menos frequentemente abordada, com uma percentagem considerável de educadoras/es de infância a referirem uma baixa intencionalidade na sua promoção. Este resultado sugere uma possível relutância ou dificuldade em trabalhar com emoções mais complexas ou potencialmente disruptivas, o que é coerente com outras investigações que apontam a tendência de minimizar a gestão do medo e da ansiedade nas crianças em contextos educativos (Denham, 2023; Gross, 2002; Harris, 2008).

Além disso, o facto de a mediana das respostas estar acima de 5.00 para todas as emoções (numa escala de 7 pontos) reforça a ideia de que as/os educadoras/es de infância, em

geral, percebem o seu trabalho como frequentemente orientado para o desenvolvimento das competências emocionais. A percentagem acumulada de respostas até ao ponto médio da escala (com destaque para a alegria) também revela uma tendência de trabalhar mais intensamente com emoções positivas, como a alegria, em detrimento de emoções como raiva ou tristeza, que, embora igualmente referidas, são abordadas com menor frequência. Este padrão é alinhado com a teoria das emoções de Ekman (1992), que destaca a prevalência das emoções positivas em contextos educativos, sendo essas vistas como mais facilitadoras de um ambiente de aprendizagem positivo.

Por fim, a identificação de outras emoções, como a frustração e a calma, demonstra a diversidade de emoções que as/os educadoras/es de infância estão atentas/os na sua ação com as crianças, embora com uma frequência consideravelmente menor. O destaque para a frustração e a calma pode refletir uma consciência crescente da importância da regulação emocional, com a frustração muitas vezes ligada ao desenvolvimento da perseverança e da capacidade de lidar com dificuldades (Trentacosta & Izard, 2007). A presença de emoções como o amor, o nojo, a ansiedade e a vergonha, ainda que mencionadas por um número reduzido de educadoras/es de infância, sugere que há uma abertura para o trabalho com uma gama mais ampla de emoções, embora a abordagem de tais emoções possa ser mais esporádica ou menos sistematizada nas práticas educativas.

Esses resultados contribuem para uma melhor compreensão das práticas pedagógicas no que diz respeito ao desenvolvimento das competências emocionais das crianças. A frequência com que as/os educadoras/es de infância abordam emoções básicas, como a alegria, e a relutância em trabalhar o medo, aponta para a necessidade de uma melhor formação e maior reflexão sobre a gestão de emoções mais desafiadoras no contexto educativo. Esses resultados estão alinhados com o crescente reconhecimento da importância da inteligência emocional para o desenvolvimento integral das crianças (Goleman, 2000) e destacam áreas onde intervenções pedagógicas podem ser aprimoradas para apoiar uma abordagem emocionalmente mais equilibrada no jardim de infância.

Como fazem?

A discussão sobre as práticas desenvolvidas que as/os educadoras/es de infância identificaram como mais importantes para as competências emocionais centrou-se em três áreas da prática educativa no jardim de infância: as práticas de promoção das competências emocionais, as abordagens utilizadas e a monitorização dessas competências. Essas três áreas são essenciais para compreender como é que as/os educadoras/es de infância abordam as

competências emocionais das crianças, tanto na sua promoção quanto na sua avaliação. Esta análise permitiu identificar as estratégias mais utilizadas, abordagens e formas de monitorização mais prevalentes relatadas pelas/pelos educadoras/es de infância. A literatura sugere que a promoção das competências emocionais deve ser uma prioridade na educação de infância, pois o desenvolvimento das competências emocionais está intimamente ligado ao sucesso académico e ao bem-estar das crianças (Denham, 2023; Durlak *et al.*, 2011; Goleman, 2000).

Práticas: Os resultados sobre as práticas de promoção das competências emocionais revelaram que as/os educadoras/es de infância referiram tender a adotar predominantemente práticas interativas, como diálogo e conversas com as crianças, em detrimento de atividades mais estruturadas. A média elevada para a dimensão *Diálogo e conversas com as crianças* (muito próxima do valor máximo da escala) indica que as/os educadoras/es de infância reconheciam a importância da comunicação direta para o desenvolvimento das competências emocionais das crianças. Estudos anteriores sublinham que o diálogo permite às crianças não só identificar e expressar as suas emoções, mas também aprender estratégias de regulação através da interação com os adultos (Denham, 2023). Este tipo de prática está alinhada com a teoria da inteligência emocional de Goleman (2000), que destaca o papel da comunicação nas competências emocionais. Não foi possível verificar sobre o que era abordado especificamente, nem a qualidade dos diálogo e conversas com as crianças, mas como abordagem, esta pode ser uma boa opção.

Por outro lado, as *atividades estruturadas* revelaram uma utilização menos frequente, embora ainda com uma média elevada. A análise estatística confirmou que as/os educadoras/es de infância preferiram utilizar mais as práticas de diálogo, o que pode ser explicado pela natureza mais espontânea e menos exigente em termos de preparação das conversas, comparativamente às atividades que demandam maior estruturação (Denham, 2006) e também por ser algo que é possível implementar de modo mais frequente no quotidiano do jardim de infância. No entanto, a correlação positiva entre as duas dimensões indica que as/os educadoras/es de infância que utilizaram mais os diálogos também recorriam a atividades estruturadas, sugerindo que ambas as abordagens podem ser complementares, como sugerido por Izard (2009), que defende a importância de combinar métodos de ensino estruturados com abordagens mais flexíveis e adaptativas.

Abordagens: A análise do tipo de abordagem utilizada pelas/os educadoras/es de infância, tanto em grupo como individuais, revelou que ambas as abordagens eram igualmente valorizadas, com médias elevadas para ambas as dimensões. Este equilíbrio sugere que as/os

educadoras/es de infância consideram as duas estratégias importantes e apropriadas para diferentes contextos. A literatura corrobora a necessidade deste equilíbrio, pois as estratégias em grupo são frequente associadas ao desenvolvimento das competências emocionais, permitindo às crianças partilhar experiências e aprender com os pares, enquanto as abordagens individuais, podem ser vistas como mais personalizadas e adaptadas às necessidades específicas de cada criança, sendo particularmente úteis no desenvolvimento da regulação emocional (Zins *et al.*, 2004). Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as duas abordagens, sugerindo que as/os educadoras/es de infância utilizavam ambas de forma equilibrada. A correlação moderada entre os dois tipos de estratégias indica complementaridade, o que pode ser interpretado como uma prática educativa que procura integrar o trabalho coletivo com a atenção individualizada. Esta abordagem integrada pode ser mais eficaz, pois permite que as/os educadoras/es de infância se ajustem às necessidades emocionais das crianças em diferentes contextos.

Monitorização: A monitorização das competências emocionais foi analisada tendo em conta duas dimensões principais: a observação e os registos estruturados. Os resultados obtidos revelaram uma clara preferência pelas práticas de observação direta, evidenciada pela média elevada associada a esta dimensão, enquanto a utilização de registos estruturados foi menos frequente. Esta tendência de maior recurso à observação está em consonância com a literatura existente, que sublinha o papel central da observação contínua no processo de avaliação do desenvolvimento de qualquer tipo de competência das crianças e, portanto, também das suas competências emocionais. A observação direta permite ajustes imediatos e flexíveis nas práticas pedagógicas, tornando-se uma ferramenta essencial no contexto educativo, visto que possibilita uma avaliação em tempo real das necessidades emocionais das crianças (Denham, 2023; Izard, 2009).

Por outro lado, a utilização menos frequente dos registos estruturados pode refletir algumas limitações percebidas pelas/os educadoras/es de infância, como a falta de tempo para a implementação de formas mais formais de avaliação emocional ou a dificuldade em quantificar objetivamente as competências emocionais (Thompson, 1994). Constataram-se diferenças estatisticamente significativas entre estas duas dimensões, com uma prevalência clara da observação direta em relação aos registos estruturados. Estes dados sugerem que, em geral, as/os educadoras/es de infância preferem métodos de monitorização mais informais, os quais poderão permitir uma interação mais dinâmica e imediata com as crianças, sendo algo possível de usar em qualquer momento e situação do quotidiano do jardim de infância.

A correlação moderada entre a observação e os registros estruturados indica que, apesar da preferência pela observação direta, muitas/os educadoras/es de infância recorrem, de forma complementar, a métodos estruturados de avaliação. Este comportamento sugere uma tentativa de combinar abordagens informais e formais, possibilitando uma monitorização mais completa e abrangente das competências emocionais. Esse equilíbrio pode ser interpretado como uma tentativa de integrar a flexibilidade das práticas informais com a precisão das avaliações formais, o que permite uma abordagem mais holística e adaptada às necessidades individuais das crianças.

Em síntese, em relação às práticas pedagógicas para a promoção das competências emocionais, os resultados indicaram uma clara preferência por abordagens interativas, como diálogo e conversas com as crianças, em detrimento das atividades estruturadas, que, embora também valorizadas, foram utilizadas com menor frequência. Quanto às abordagens pedagógicas, tanto as estratégias em grupo quanto as individuais foram consideradas importantes, sendo aplicadas de forma equilibrada, o que permite que as/os educadoras/es de infância ajustem as suas práticas às necessidades emocionais de cada criança.

A monitorização das competências emocionais revelou-se predominantemente centrada na observação direta, sendo os registros estruturados utilizados de forma complementar. Esses resultados apontam para uma tendência das/os educadoras/es de infância em adotar uma abordagem integrada, que combina práticas mais informais com métodos formais e estruturados para a promoção e avaliação das competências emocionais. A literatura sugere que este tipo de equilíbrio entre práticas informais e formais é essencial para lidar eficazmente com as emoções das crianças, sendo fundamental no processo de desenvolvimento das suas competências socioemocionais (Denham, 2006; Durlak *et al.*, 2011; Goleman, 2000; Thompson, 1994). No entanto, é importante considerar que, embora as práticas informais possam ser valiosas por se alinharem com o contexto quotidiano das crianças, a sua aplicação precisa ser acompanhada de uma consistência metodológica para garantir que as competências emocionais sejam efetivamente desenvolvidas de forma contínua e sustentável ao longo do tempo. A falta de sistematização em algumas abordagens pode, eventualmente, comprometer a consistência e a profundidade no desenvolvimento dessas competências, o que aponta para a necessidade de uma combinação cuidadosa de práticas informais e estruturadas que assegurem uma abordagem mais completa e eficaz (Durlak *et al.*, 2017).

Como se sentem?

A análise sobre a forma como as/os educadoras/s de infância se sentiam, centrou-se em três áreas: autoeficácia; desafios e facilidade; avaliação sobre a sua formação inicial. Esta análise permitiu uma discussão sobre as crenças e percepções das/os educadoras/es de infância quanto à sua capacidade de promover o desenvolvimento das competências emocionais das crianças, as dificuldades enfrentadas no processo e o impacto da sua formação inicial neste contexto.

Autoeficácia: A autoeficácia, definida por Bandura (1977) como a crença nas próprias capacidades para organizar e executar as ações necessárias para atingir determinados objetivos, é uma variável central na prática educativa, pois reflete o quão confiantes os sujeitos estão no que fazem. Os resultados obtidos indicaram que as/os educadoras/es de infância apresentam uma elevada percepção de autoeficácia para intervirem, especialmente nas dimensões de expressão emocional e conhecimento das emoções, com médias que indicam um nível de confiança alto. No entanto, a confiança para a atuação ao nível da regulação emocional apresenta uma média mais baixa, refletindo uma maior insegurança nesta área. Este padrão de autoeficácia mais alta na expressão emocional e no conhecimento das emoções pode ser explicado pela familiaridade e facilidade com que as/os educadoras/es de infância lidam com essas competências, que tendem a ser mais intuitivas e visíveis no quotidiano educativo. Por outro lado, a regulação emocional das crianças pode envolver maior complexidade, exigindo mais competências específicas e estratégias que nem todos as/os educadoras/es de infância se sentem preparados para aplicar com a mesma eficácia. Zins *et al.* (2004) descrevem como a regulação emocional é uma das competências mais difíceis de ser ensinadas, especialmente em crianças pequenas, o que pode gerar uma sensação de insegurança por parte das/os educadoras/es de infância, que podem não se sentir suficientemente preparados para lidar com essas situações. Denham (2006) descreve igualmente que a regulação emocional pode ser especialmente desafiadora porque envolve a interação de múltiplos fatores, incluindo o contexto social, a idade da criança e a situação emocional em questão.

A análise das correlações fortes entre as várias dimensões de autoeficácia pode sugerir que as/os educadoras/es de infância percebem essas dimensões como interligadas, o que corrobora a ideia de que a confiança numa área emocional pode apoiar a eficácia noutras (Thompson, 1994). Contudo, a diferença significativa entre a confiança na expressão emocional e na regulação emocional, pode apontar para a necessidade de maior formação e apoio na área da regulação emocional, para que as/os educadoras/es de infância se sintam igualmente

competentes na sua atuação, para o desenvolvimento das crianças, em todas as áreas das competências emocionais.

Desafios e facilidade: Os desafios e facilidade percebidos pelas/os educadoras/es de infância ao promoverem as competências emocionais nas crianças, revelam uma perspectiva positiva, com a maioria das/os profissionais reportando mais facilidade do que desafios. A média relativamente baixa na dimensão de desafios e a alta percentagem de educadoras/es de infância que não experienciam dificuldades significativas indicam que, em geral, estas/es educadoras/es de infância não percebiam grandes obstáculos na promoção das competências emocionais. A dimensão de facilidade, por outro lado, surgiu como significativamente mais elevada, com uma significativa maioria das/os educadoras/es de infância referindo sentir facilidade em promover essas competências. Esses dados são consistentes com a literatura que sugere que, quando as/os educadoras/es de infância possuem confiança nas suas capacidades e apoio suficiente, os desafios podem ser minimizados (Zins *et al.*, 2004).

A correlação negativa e fraca entre as duas dimensões, pode ser explicada por uma posição intermédia das/os educadoras/es de infância, que se mostram algo ambíguos nas suas respostas, ou por uma grande variabilidade nas respostas em ambas as dimensões, não se verificando um padrão consistente nesta associação. Adicionalmente, as/os educadoras/es de infância podem sentir facilidade em vários aspetos, mas dificuldade noutros, ou, ainda, podem valorizar predominantemente os aspetos em que experienciam facilidade, não estando tão atentas/os às dificuldades, possivelmente por falta de consciência delas. Deve-se também considerar que o contexto em que as/os educadoras/es de infância se inserem, como o ambiente escolar, o modelo pedagógico implementado e o perfil do grupo de crianças, que pode ser mais ou menos desafiador, também pode exercer influência sobre as percepções e respostas observadas.

A correlação negativa moderada entre os desafios e autoeficácia indica que, à medida que a percepção de autoeficácia aumenta, os desafios enfrentados pelas/os educadoras/es de infância tendem a diminuir. Complementarmente, a correlação positiva moderada entre a facilidade e a autoeficácia ($r = -.450$ a $r = .490$) sugere que as/os educadoras/es de infância que se sentiam mais competentes referiram ter mais facilidade em lidar com as situações emocionais das crianças. Este padrão está em consonância com a literatura (Denham & Burton, 2003; Durlak *et al.*, 2011).

Avaliação da formação inicial A avaliação da formação inicial das/os educadoras/es de infância revela que a maioria das/os participantes considerava a sua formação na área das competências emocionais como mediana. Cerca de metade das/os educadoras/es de infância caracterizaram a sua formação como não tendo sido suficientemente focada no desenvolvimento das competências emocionais das crianças. Este dado está alinhado com estudos que apontam a necessidade de um maior ênfase na formação sobre as competências emocionais das/os educadoras/es de infância, considerando que a capacidade para lidar com questões emocionais em sala é crucial para o sucesso do desenvolvimento das competências emocionais das crianças (Jennings & Greenberg, 2009). A percentagem significativa de educadoras/es de infância que referiram ter recebido uma formação insuficiente neste domínio sugere que a formação inicial na área emocional ainda não é uma prioridade em muitos programas de formação desses profissionais.

Em síntese, os resultados indicam que as/os educadoras/es de infância se percebem como competentes na promoção das competências emocionais das crianças, com uma maior confiança nas dimensões de expressão emocional e conhecimento das emoções, em comparação com a regulação emocional. No entanto, é evidente que a autoeficácia na regulação emocional ainda apresenta desafios, e a formação inicial é vista como insuficiente para fornecer todas as ferramentas necessárias para o desenvolvimento completo das competências emocionais. A percepção de facilidade é maior do que a de desafios, o que sugere que, em grande parte, as/os educadoras/es de infância sentem que têm o apoio necessário para desempenhar o seu papel. No entanto, a necessidade de um maior foco na formação emocional, especialmente na regulação emocional, é uma área que deve ser explorada, com base nos resultados obtidos e nas lacunas identificadas nas percepções de autoeficácia e na sua avaliação da formação inicial.

4.4.2. Análise da relação entre as crenças e práticas de promoção das competências emocionais

A promoção das competências emocionais no contexto de educação de infância tem sido reconhecida como um fator essencial para o desenvolvimento integral das crianças (Cardona, 2008). No contexto educacional, as/os educadoras/es de infância desempenham um papel crucial na gestão e promoção dessas competências, sendo que as suas crenças condicionam as práticas pedagógicas adotadas (Ciucci *et al.*, 2018; Denham, 2023; Durlak *et al.*, 2011; Sutton, 2004).

Esta análise da relação entre as crenças das/os educadoras/es de infância (intencionalidade, autoeficácia e desafios/facilidade) e as das práticas relatadas para a

promoção das competências emocionais, considerando também a influência das variáveis sociodemográficas e da sua avaliação da formação inicial pretendia obter uma visão global e integrada das relações entre essas variáveis e dos fatores que podem ser condicionantes.

Globalmente, as crenças desempenham um papel fundamental na formação e orientação das práticas pedagógicas adotadas pelas/os educadoras/es de infância (Durlak *et al.*, 2017), sendo um fator central na promoção das competências emocionais. As crenças de intencionalidade, autoeficácia, facilidade ou desafios na promoção das competências emocionais aparecem diretamente relacionadas com as práticas relatadas, como atividades de diálogo e conversa com as crianças, implementação de atividades estruturadas e as práticas de monitorização.

Em suma, as crenças não apenas orientam as práticas pedagógicas (Durlak *et al.*, 2017), mas também moldam a maneira como as/os educadoras/es de infância enfrentam os desafios e aproveitam as oportunidades para promover as competências emocionais nas crianças, destacando a necessidade de fortalecer crenças positivas e de apoiar as/os educadoras/es de infância através de uma formação contínua e adequada.

Uma análise mais detalhada permitiu constatar efeitos mais específicos de determinadas variáveis. Assim, observou-se que as/os educadoras/es de infância que acreditavam na importância da intervenção intencional nas competências emocionais e que se percecionavam como mais autoeficazes na promoção do conhecimento emocional tendiam a implementar mais atividades de comunicação e diálogo com as crianças. Estes resultados estão em consonância com as teorias de autoeficácia de Bandura (1977), que defendem que a confiança nas próprias competências promove um envolvimento mais ativo e eficaz nas práticas pedagógicas.

Além disso, as crenças de facilidade na promoção das competências emocionais e uma avaliação positiva da formação inicial estão associadas a uma maior implementação dessas práticas, o que corrobora os resultados de Fives e Buehl (2016) e Pajares (1992), que relacionaram as crenças com as práticas pedagógicas.

Estes resultados indicam que é crucial a existência de formação docente na área das competências socioemocionais, uma vez que intervir nesta área não é uma tarefa intuitiva, e a formação pode fazer toda a diferença (Brackett, Reyes, *et al.*, 2012; Denham, 2023).

Relativamente às crenças de autoeficácia em cada uma das áreas das competências emocionais, os resultados evidenciam uma discriminação entre as três áreas, apesar de alguns problemas de validade discriminante. Quando relacionadas com outras variáveis, as dimensões da escala apresentaram relações distintas, o que valida a importância de se considerarem as três dimensões. Esta especificidade é sustentada pelos referenciais teóricos da teoria da autoeficácia,

onde é referido que esta não é um traço geral, mas crenças que o sujeito desenvolve para contextos e domínios específicos (Bandura, 1997), assumindo aqui a sua especificidade nos diferentes domínios deste instrumento.

Quando se analisaram as práticas mais estruturadas para a promoção das competências emocionais, verificou-se que para além do valor preditor dessas variáveis também o contexto em que exerciam atividade parece ter alguma influência. Assim, o facto de trabalharem no setor privado também acrescenta um valor explicativo à frequência de práticas mais estruturadas. No caso das educadoras e das/os educadoras/es de infância do setor público, estas diferenças poderão estar relacionadas com o acesso mais sistemático à formação contínua, geralmente proporcionada pelos centros de formação de associações de escolas (Jennings, & Greenberg, 2009). De facto, no setor público, a formação assume um carácter quase obrigatório, na medida em que está associada à obtenção de créditos necessários à progressão na carreira docente. Em contraste, no setor privado, a oferta formativa tende a ser mais limitada, dado que a progressão na carreira não está, em regra, dependente da acumulação de créditos, sendo regulada de forma autónoma por cada instituição.

Em relação à monitorização, foram consideradas duas vertentes de análise: práticas de monitorização por observação e os registos estruturados. As práticas de monitorização por observação mostram-se mais associadas à autoeficácia na promoção da expressão emocional, crenças de facilidade e uma perceção negativa dos desafios na promoção das competências emocionais. Corroborando os resultados relativos às crenças associadas, Denham e Brown (2010) destacam a diversidade dessas crenças, explorando como as crenças das/os educadoras/es de infância sobre as suas competências emocionais influenciam as suas práticas pedagógicas, particularmente no que concerne à monitorização emocional das crianças. O nosso estudo revela que educadoras/es de infância com maior autoeficácia e crenças positivas nas suas competências emocionais tendem a utilizar mais estratégias de monitorização estruturada, como registos e documentação, para acompanhar o desenvolvimento das competências emocionais das crianças. Os registos estruturados oferecem vantagens significativas, não só ao melhorar a qualidade da monitorização emocional das crianças, mas também ao facilitar a comunicação com as famílias, promovendo um entendimento mais claro sobre o progresso emocional das crianças. Além disso, estes registos ajudam a fortalecer a intencionalidade das práticas pedagógicas, permitindo uma abordagem mais focada e eficaz no apoio ao desenvolvimento das competências emocionais (Denham & Brown, 2010; Jones *et al.*, 2014).

No que diz respeito às variáveis sociodemográficas, os resultados indicam que o número de anos de serviço desempenha um papel relevante no modelo testado. Estas variáveis, surgiram

associadas, de forma moderada, à autoeficácia nas três dimensões das competências emocionais (expressão emocional, conhecimento das emoções e regulação emocional). Estes resultados corroboram as conclusões de Zins *et al.* (2004), evidenciando que os professores desempenham um papel fulcral na implementação das aprendizagens socioemocionais dos alunos, sendo que a qualidade dessa implementação depende, em grande medida, do seu nível de comprometimento, de formação recebida e bem-estar. Os autores sublinham, ainda, a importância de uma formação profissional sistemática nesta área, de modo que os docentes possam desenvolver uma consciência mais aprofundada das suas competências socioemocionais; a capacidade de ensinar e modelar essas competências junto dos alunos, bem como a utilização de estratégias que permitam a sua integração nas práticas pedagógicas quotidianas. Relativamente ao impacto positivo das aprendizagens socioemocionais nos próprios professores, os autores referem que os profissionais que integram estas competências nas suas práticas educativas tendem a relatar níveis mais baixos de stress profissional, uma gestão mais eficaz na sala de aula, relações mais positivas com os alunos e uma maior satisfação no exercício da sua atividade profissional. Tal sugere que, ao longo da carreira, as/os educadoras/es de infância tornam-se mais eficazes na gestão das emoções das crianças, o que fortalece a sua autoeficácia na implementação de práticas emocionais.

Na análise da relação entre o setor e os modelos pedagógicos utilizados (Anexo 35) denota-se uma maior expressividade relatada por parte das/dos profissionais que seguiam o modelo do Movimento da Escola Moderna, em especial, no setor público. A maior expressividade do modelo do Movimento da Escola Moderna no setor público poderá ser compreendida dado que este modelo é inspirado nas conceções pedagógicas de Freinet, valorizando práticas democráticas, a participação ativa dos alunos e a diferenciação pedagógica (Alves, 2008), princípios que se encontram em maior ressonância com a missão inclusiva e universalista da escola pública (Estrela, 2002). Esta afinidade é reforçada pelo facto de o setor público, em Portugal, ser tradicionalmente mais permeável à adoção de modelos pedagógicos inovadores sustentados por movimentos de renovação educativa. Além disso, o desenvolvimento e disseminação do MEM têm estado historicamente ligados a redes de formação contínua de professores e iniciativas colaborativas entre escolas públicas, o que contribui para a sua maior presença neste setor (Niza, 2000).

No que concerne à formação inicial, os dados revelaram uma relação positiva com as crenças nas competências emocionais em todas as dimensões, com exceção das crenças sobre a intervenção intencional. Este resultado sugere que uma formação inicial de qualidade pode reforçar as crenças positivas nas competências emocionais. Este ponto é corroborado por

Jennings e Greenberg (2009), que investigaram o impacto da formação na capacidade das/os educadoras/es de infância de promoverem competências emocionais nas crianças. Concluíram que programas de formação focados no desenvolvimento das competências emocionais das/os educadoras/es de infância podem fortalecer as suas crenças e práticas pedagógicas, aumentando a confiança na promoção das competências emocionais. Da mesma forma, Zins *et al.* (2004) destacam que a formação inicial de qualidade é essencial para preparar as/os professores para lidarem com questões emocionais no contexto escolar, argumentando que programas formativos centrados no desenvolvimento das competências emocionais contribuem para o aumento das crenças de autoeficácia das/os educadoras/es de infância na promoção das competências emocionais das crianças.

Contudo, a análise revelou uma relação positiva inesperada entre a avaliação da formação inicial e as crenças de ser desnecessário intervir intencionalmente. Este resultado pode sugerir que, embora as/os educadoras/es de infância avaliem positivamente a sua formação inicial, possam não perceber a intervenção intencional como essencial, talvez devido a uma falta de sensibilização para a importância dessa abordagem nas práticas pedagógicas e podendo estar associado à ideia de que são competências que se desenvolvem quase que naturalmente em paralelo com outros aspetos do desenvolvimento da criança. Indo ao encontro dos resultados de estudos como Durlak e DuPre (2008). Estes evidenciaram que a eficácia dos programas de intervenção está fortemente condicionada pela qualidade da sua implementação, sublinhando que a formação inicial, por si só, pode revelar-se insuficiente para modificar crenças das/os educadoras/es de infância, sobretudo quando estas se encontram profundamente enraizadas; os autores destacam, assim, a importância de estratégias complementares, como o apoio técnico e contínuo, a supervisão e a adaptação contextualizada, para garantir uma implementação eficaz e sustentada, alinhada com os pressupostos pedagógicos do programa (Durlak & DuPre, 2008).

Estes resultados destacam a importância de intervenções consistentes que reforcem crenças positivas e promovam a confiança das/os educadoras/es de infância nas suas competências emocionais e pedagógicas. Além de evidenciarem a necessidade de formação inicial e contínua sólida para melhorar a qualidade das práticas pedagógicas de promoção das competências emocionais das crianças (Denham, 2023; Durlak *et al.*, 2017)

Em conclusão, os resultados desta análise mostram que as crenças das/os educadoras/es de infância desempenham um papel central na explicação das suas práticas pedagógicas, conforme afirmado por Bandura (1977) e Pianta *et al.* (2002). A autoeficácia, as crenças de

facilidade e a avaliação positiva da formação inicial emergem como fatores-chave que explicam diretamente a implementação das práticas de promoção das competências emocionais.

Análise das crenças e práticas tendo consideração os perfis latentes - Na sequência da análise das variáveis de competências emocionais, foi relevante explorar como as crenças e práticas de promoção de competências emocionais variavam em função dos diferentes perfis latentes identificados. A caracterização dessas crenças e práticas foi fundamental para compreender de que forma as competências emocionais poderiam influenciar as decisões pedagógicas e as práticas desenvolvidas no contexto educacional. A análise foi realizada de forma independente, começando pelas crenças e, posteriormente, pelas práticas.

Crenças sobre a atuação para o desenvolvimento das competências emocionais das crianças - A análise das crenças das/os educadoras/es de infância relativamente à intervenção com as crianças revelou diferenças estatisticamente significativas entre os três perfis latentes identificados, destacando-se, em particular, as diferenças nas crenças sobre a necessidade de intervenção intencional e não intencional nas competências emocionais das crianças. Estes resultados remetem para um debate mais amplo sobre o papel central competências socioemocionais no contexto educativo e sobre a forma como as crenças das/os educadoras/es de infância podem influenciar as suas práticas pedagógicas.

Na dimensão das crenças sobre a intervenção intencional, o Perfil Regulado apresentou médias significativamente superiores às do Perfil Neutro, o que sugere que as/os educadoras/es de infância com maiores níveis de expressividade e regulação emocional valorizam mais a necessidade de uma intervenção pedagógica deliberada e estruturada no desenvolvimento das competências emocionais das crianças. Este resultado está em consonância com a literatura existente, a qual tem evidenciado que as competências emocionais das/os educadoras/es de infância influenciam a forma como percebem a necessidade de promover as competências emocionais das crianças (Zinsser *et al.*, 2016). Por outro lado, a diferença, embora estatisticamente significativa, entre o Perfil Expressivo e o Perfil Neutro foi menos pronunciada, o que poderá indicar que, embora a expressividade emocional constitua uma competência relevante, esta, por si só, não é tão determinante quanto a sua articulação com a capacidade de regulação emocional, sendo esta combinação mais fortemente associada a uma crença consolidada na importância da intervenção intencional (Denham, Bassett, & Zinsser, 2012; Jennings & Greenberg, 2009).

Relativamente às crenças sobre a não necessidade de intervenção intencional, observou-se que o Perfil Regulado apresentou os valores mais elevados, seguido do Perfil Expressivo e, por último, do Perfil Neutro. Este padrão poderá indicar que educadoras/es de infância com níveis mais elevados de competências emocionais reconhecem também o papel de experiências espontâneas e informais na promoção das competências emocionais das crianças. Ainda assim, importa sublinhar que as médias obtidas nesta dimensão se mantiveram abaixo do ponto médio da escala em todos os perfis, revelando uma tendência geral para reconhecer, independentemente do perfil emocional, a importância da intervenção educativa — mesmo que esta ocorra de forma menos estruturada ou intencional. Estes resultados reforçam as conclusões de Jennings e Greenberg (2009), que salientam a influência das crenças emocionais nas práticas pedagógicas, particularmente no que diz respeito à promoção das competências emocionais.

Ao nível das crenças de autoeficácia na intervenção com as crianças, os resultados evidenciaram uniformidade entre os perfis nas três dimensões analisadas (autoeficácia na expressividade emocional, no conhecimento emocional e na regulação emocional). O Perfil Regulado destacou-se com médias mais elevadas em todas as dimensões, refletindo uma maior confiança na sua capacidade de promover eficazmente as competências emocionais das crianças. Este resultado está em consonância com estudos prévios que relacionam competências emocionais mais desenvolvidas com perceções acrescidas de autoeficácia nesta área (Brackett *et al.*, 2011; Zinsser *et al.*, 2016). Em contraste, o Perfil Neutro registou as médias mais baixas, sugerindo uma menor confiança na sua capacidade de intervir. Esta tendência poderá estar associada à ausência de um estilo consistente de gestão emocional por parte deste perfil, uma vez que não demonstram níveis significativos de expressividade nem de regulação emocional, o que poderá comprometer o desenvolvimento de sentimentos de competência e, conseqüentemente, limitar a adoção de práticas mais estruturadas (Brackett *et al.*, 2011).

No que concerne às crenças sobre os desafios sentidos na intervenção com as crianças, verificou-se que o Perfil Expressivo percebe ligeiramente mais desafios do que o Perfil Neutro, embora esta diferença tenha sido apenas marginalmente significativa. Tal poderá indicar que, apesar de deterem maiores competências emocionais e perceções mais positivas de autoeficácia, as/os educadoras/es de infância com este perfil continuam a reconhecer obstáculos semelhantes na prática. O Perfil Regulado reportou, contudo, os maiores desafios, o que pode refletir a complexidade inerente à gestão das competências emocionais, mesmo quando estas se encontram mais desenvolvidas.

Por fim, relativamente à variável de facilidade na intervenção, observou-se que o Perfil Expressivo reportou maior facilidade na promoção das competências emocionais em

comparação com o Perfil Neutro, o que poderá estar relacionado com uma percepção acrescida de confiança e competência. Ainda assim, foi o Perfil Regulado que apresentou os valores mais elevados nesta dimensão, indicando que educadoras/es de infância com uma combinação de expressividade e regulação emocional percebem a intervenção pedagógica como mais acessível e menos exigente de implementar.

Em síntese, os resultados obtidos sugerem que as competências emocionais das/os educadoras/es de infância constituem um fator determinante na configuração das suas crenças pedagógicas, nomeadamente ao nível da valorização da intervenção intencional, da percepção de autoeficácia e da avaliação dos desafios e facilidade inerentes à intervenção educativa na área socioemocional (Brackett, Reyes, *et al.*, 2012). O Perfil Regulado evidenciou os níveis mais elevados de crenças em favor da intervenção intencional e de autoeficácia, sugerindo que a combinação de expressividade e regulação emocional eficaz promove uma postura pedagógica mais estruturada, reflexiva e confiante. O Perfil Neutro, por sua vez, registou os valores mais baixos, o que poderá indicar maiores dificuldades no desenvolvimento de sentimentos de competência emocional. O Perfil Expressivo apresentou uma valorização da intervenção intencional mais acentuada do que o Perfil Neutro, mas as diferenças foram menos marcadas, indicando que a expressividade, embora relevante, não é suficiente sem o suporte da regulação emocional. Estes resultados sublinham a necessidade de desenvolver programas de formação e políticas educativas que promovam, de forma articulada, o desenvolvimento das competências emocionais e a consolidação de crenças pedagógicas fundamentadas, contribuindo, assim, para um ambiente educativo mais responsivo, intencional e eficaz.

Práticas relatadas para a promoção das competências emocionais das crianças

Relativamente às práticas de promoção das competências emocionais, os resultados obtidos indicam, à semelhança do verificado para as crenças, que os perfis latentes das/os educadoras/es de infância se diferenciavam de forma significativa nas percepções sobre as suas práticas pedagógicas. O Perfil Neutro apresentou, de forma consistente, as médias mais baixas em todas as dimensões avaliadas, tanto no que se refere à intervenção concreta (diálogo e conversas com as crianças; atividades estruturadas) como aos processos de monitorização das competências emocionais (observações, registos estruturados). Por contraste, o Perfil Regulado revelou sistematicamente as médias mais elevadas, destacando-se como o grupo com práticas pedagógicas mais frequentes e intencionais no domínio da promoção das competências emocionais.

Estes resultados sugerem que as/os educadoras/es de infância com maiores níveis de expressividade e, sobretudo, de regulação emocional, tendem a relatar práticas mais frequentes no âmbito das competências emocionais das crianças. De forma mais específica, o Perfil Regulado destacou-se de forma estatisticamente significativa em várias dimensões: nas atividades estruturadas, este perfil obteve as médias mais elevadas entre todos os grupos, demonstrando uma implementação mais sistemática de práticas dirigidas ao desenvolvimento emocional; e nos registos estruturados, também foi observada uma diferença significativa, com o Perfil Regulado a apresentar médias superiores ao Perfil Expressivo e ao Perfil Neutro, evidenciando um maior investimento na monitorização formal das competências emocionais das crianças (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007).

Especificamente, nas práticas de conversas com as crianças e na monitorização por observação, embora o Perfil Regulado tenha apresentado as médias mais elevadas, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em relação ao Perfil Expressivo, o que sugere que ambos os grupos, ainda que com diferentes combinações de competências emocionais, valorizam e implementam essas práticas de forma semelhante. Este padrão pode indicar que tanto a expressividade como a regulação emocional são relevantes para a adoção de estratégias mais relacionais com as crianças. Contudo, nas dimensões que exigem maior intencionalidade – como as atividades estruturadas e os registos sistemáticos –, o Perfil Regulado destacou-se de forma mais clara, reforçando a ideia de que a regulação emocional, em particular, está fortemente associada a uma prática pedagógica mais frequente. Esta associação entre a regulação emocional e a sistematização das práticas está alinhada com os contributos de Brackett *et al.* (2011), que sublinham que a capacidade de autorregulação dos educadores é um preditor importante da qualidade das suas práticas e, por conseguinte, do desenvolvimento emocional das crianças.

A diferença observada entre os perfis reflete, de forma clara, a importância da expressividade e, em particular, da regulação emocional. Estas competências revelam-se fortemente associadas à implementação de práticas pedagógicas mais frequentes, intencionais e eficazes na promoção das competências emocionais. A literatura tem vindo a destacar o papel crucial da regulação emocional no contexto educativo, uma vez que a capacidade de gerir as próprias emoções permite às/aos educadoras/es de infância criar ambientes mais equilibrados, empáticos e propícios à aprendizagem emocional das crianças (Denham, 2023; Gross, 2002; Zinsser *et al.*, 2016). O Perfil Regulado, com as médias mais altas em praticamente todas as

dimensões, parece ilustrar esta dinâmica, evidenciando o impacto da regulação emocional nas práticas pedagógicas e na qualidade da interação educativa.

Os resultados deste estudo reforçam, assim, a ideia de que as competências emocionais das/os educadoras/es de infância podem condicionar significativamente as suas crenças e práticas pedagógicas, particularmente no que se refere à promoção das competências emocionais das crianças. À medida que aumentam os níveis de expressividade e, sobretudo, de regulação emocional, observa-se também um aumento nas crenças de autoeficácia e na percepção de facilidade das práticas pedagógicas, o que sugere que estes profissionais se sentem mais preparados e confiantes para enfrentar os desafios do desenvolvimento emocional infantil. Este fenómeno está em consonância com a teoria da autoeficácia de Bandura (1997), que destaca a importância da confiança nas próprias capacidades para a gestão de tarefas pedagógicas, especialmente em contextos exigentes e emocionalmente complexos.

Não obstante a significância estatística das diferenças observadas entre os perfis, importa sublinhar que os efeitos encontrados apresentam magnitudes reduzidas. Este aspeto não deve ser desvalorizado, pois remete para a necessidade de uma interpretação cautelosa dos resultados. A fraca magnitude dos efeitos poderá refletir a complexidade dos fenómenos em análise e a multiplicidade de fatores que influenciam as crenças e práticas pedagógicas, sugerindo que a regulação emocional, embora relevante, constitui apenas uma entre várias dimensões determinantes neste domínio. Assim, os resultados devem ser lidos como indicadores de tendências significativas, mas não como determinismos absolutos, destacando-se a importância de estudos futuros que aprofundem estas relações com recurso a metodologias complementares.

Além disso, os resultados obtidos têm implicações práticas relevantes para o desenvolvimento profissional das/os educadoras/es de infância. A evidência de que as competências emocionais estão associadas a uma maior confiança e eficácia na gestão do desenvolvimento emocional das crianças reforça a necessidade de integrar o desenvolvimento emocional dos profissionais nos programas de formação contínua. A inclusão de componentes específicas de promoção da regulação emocional, da expressividade emocional e da autoeficácia pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade pedagógica no contexto da educação pré-escolar.

Capítulo V

Considerações finais

O presente estudo constitui uma contribuição relevante para o aprofundamento do conhecimento acerca das crenças e práticas pedagógicas das/os educadoras/es de infância no que respeita às competências emocionais, um domínio que tem vindo a merecer uma atenção crescente no contexto educativo. A investigação desenvolvida teve como objetivo compreender, por um lado, as crenças das/os educadoras/es de infância sobre a promoção das competências emocionais das crianças e, por outro, as práticas pedagógicas adotadas com vista à sua promoção. Com este propósito, foi delineado um estudo qualitativo e um estudo quantitativo, cujos resultados se revelaram mutuamente complementares, oferecendo uma visão mais abrangente e consistente da temática estudada, e permitindo, assim, uma triangulação dos dados (Creswell, 2012).

O estudo qualitativo desempenhou um papel crucial na identificação dos principais fatores contextuais que poderão influenciar as crenças e as práticas pedagógicas das educadoras de infância. Através da análise aprofundada das entrevistas realizadas, foi possível explorar as crenças dos participantes relativamente à importância da intencionalidade na promoção das competências emocionais, às dificuldades enfrentadas no processo e às estratégias implementadas no quotidiano educativo.

As educadoras de infância entrevistadas manifestaram de forma clara a importância atribuída ao desenvolvimento das competências emocionais nas crianças, reconhecendo os benefícios dessa intervenção a diversos níveis do seu desenvolvimento, em particular ao nível da regulação emocional. Esta perspetiva revela-se congruente com modelos teóricos que sustentam a necessidade de um desenvolvimento gradual e orientado das competências emocionais (Denham, 2023; Durlak *et al.*, 2017). No entanto, foram identificadas algumas dificuldades, nomeadamente na clarificação conceptual do que se entende por competências emocionais e na distinção das suas dimensões específicas, como a expressão emocional, o reconhecimento das emoções e a regulação emocional. Observou-se ainda uma tendência para uma maior atenção às emoções negativas – como a tristeza e a raiva – em detrimento das emoções positivas, o que poderia evidenciar lacunas ao nível da formação e da diversificação das práticas pedagógicas.

Relativamente às práticas implementadas, identificou-se, de forma geral, uma diversidade de atividades e abordagens referidas pelas educadoras de infância, entre as quais se

destacam a promoção da interação social, a utilização de histórias e o diálogo com as crianças. Contudo, esta diversidade não foi observada em cada participante de forma consistente nos vários domínios de análise. No domínio específico da regulação emocional, observou-se um número mais reduzido de estratégias mencionadas, o que poderá apontar para a necessidade de ampliar e aprofundar as intervenções dirigidas a esta dimensão do desenvolvimento emocional.

No que diz respeito à avaliação, a maioria das educadoras de infância referiu recorrer a registos de observação. Todavia, a sistematicidade e a eficácia desses registos não foram objeto de aprofundamento nesta análise, permanecendo aspectos pouco explorados. Esta ausência de sistematização poderá ser relevante, dado que, tal como sugerem Davis *et al.* (2010), abordagens predominantemente informais podem refletir uma menor intencionalidade pedagógica e uma prática mais limitada. Este cenário poderá também resultar da inexistência de orientações curriculares claras e estruturadas que sustentem o planeamento e a implementação de atividades intencionais neste domínio.

De um modo geral, as educadoras de infância demonstram sentir-se confiantes na sua capacidade de promover as competências emocionais, embora tenham reconhecido a existência de constrangimentos práticos – nomeadamente, a gestão de grupo e escassez de formação específica. Destacaram ainda a importância da formação contínua para o aprimoramento das suas práticas, bem como o papel fundamental do trabalho colaborativo com a equipa educativa e do envolvimento das famílias na promoção eficaz das competências emocionais.

A metodologia qualitativa permitiu, assim, aceder a uma compreensão aprofundada das dinâmicas internas e externas que moldam as práticas pedagógicas neste domínio (Howard, 2016). As conclusões emergentes deste primeiro estudo sustentaram o desenvolvimento de uma segunda fase investigativa, de natureza quantitativa, com uma amostra alargada de profissionais a nível nacional. Este segundo estudo permitiu explorar a problemática sob uma perspetiva mais generalizada, conduzindo a uma análise complementar dos dados e proporcionando um contributo relevante em três dimensões principais: a elaboração e validação de instrumentos, a caracterização das crenças dos profissionais – ao nível das crenças e das práticas – e a análise das relações entre variáveis, com especial destaque para o valor preditor das crenças sobre as práticas e para a forma como as características emocionais dos próprios profissionais influenciam as suas crenças e práticas.

Outro contributo relevante resultante desta investigação prende-se com a compreensão mais aprofundada das crenças e práticas dos profissionais de educação de infância. Verificou-se uma valorização significativa da intervenção intencional no desenvolvimento das competências emocionais das crianças, sendo estas entendidas como fundamentais para o bem-

estar e sucesso educativo. Contudo, esta valorização não foi transversal a todos os participantes, o que suscita preocupação. A resistência à abordagem intencional poderá ser explicada por uma conjugação de fatores, entre os quais se destacam a falta de formação específica na área e as disparidades entre contextos institucionais e falta de orientações oficiais curriculares (Davis *et al.*, 2010). Tal constatação evidencia a necessidade de garantir formação adequada e contínua, que assegure a todas/os as/os educadoras/es de infância a aquisição de conhecimentos e competências essenciais para uma intervenção pedagógica eficaz e ajustada às necessidades emocionais das crianças.

Os instrumentos construídos demonstram uma estrutura robusta, revelando-se adequados para a caracterização das crenças associadas à intervenção pedagógica, bem como das práticas relatadas, nomeadamente no que se refere à intervenção e à monitorização. Considera-se que estes instrumentos não apenas contribuíram significativamente para os objetivos do presente estudo, como poderão vir a constituir-se como recursos úteis para investigações futuras nesta área. Adicionalmente, poderão ser utilizados como instrumentos de reflexão profissional, promovendo uma maior consciência crítica sobre a prática, em especial, a intencionalidade que a sustenta (Cardona *et al.*, 2021; Finley, 2008; Lopes da Silva *et al.*, 2016).

A análise quantitativa permitiu identificar tendências relevantes nas práticas e nas crenças das/os educadoras/es de infância no que respeita à promoção das competências emocionais. Verificou-se uma valorização consistente das emoções positivas, como a alegria, em detrimento de emoções negativas como o medo. Este padrão pode refletir uma maior facilidade em abordar experiências emocionalmente agradáveis, deixando de lado emoções mais complexas, cuja gestão requer competências específicas. Tal como defendem Denham (2023) e Widen & Russell (2003), esta assimetria emocional pode comprometer uma abordagem mais holística ao desenvolvimento emocional infantil.

As práticas pedagógicas referidas centram-se, predominantemente, em interações informais, como diálogo e conversas espontâneas com as crianças. Embora eficazes, estas estratégias podem, se utilizadas de forma exclusiva, refletir uma menor intencionalidade pedagógica (Davis *et al.*, 2010). A integração de atividades mais estruturadas, ainda que menos frequente, foi reconhecida como complementar, sugerindo uma prática potencialmente mais coerente quando estas abordagens são articuladas.

As/os educadoras/es de infância evidenciaram também uma tendência para recorrer à observação direta na avaliação das competências emocionais, o que aponta para a valorização de métodos flexíveis e responsivos. No entanto, a menor utilização de registos estruturados

poderá indicar fragilidades na sistematização da monitorização, com possíveis implicações na consistência das intervenções.

No domínio das crenças, os dados sugerem níveis elevados de autoeficácia nas dimensões de expressão e conhecimento emocional, contrastando com uma maior insegurança relativamente à regulação emocional – precisamente a competência mais exigente e desafiante de operacionalizar. Esta discrepância evidencia a necessidade de reforçar a formação neste domínio, sobretudo na capacitação das/os educadoras/es de infância para implementar estratégias de regulação emocional eficazes.

Por fim, a perceção generalizada de insuficiência na formação inicial no campo da educação emocional reforça a necessidade de uma aposta mais estruturada e intencional nesta área, tanto nos currículos de formação base como na formação contínua. O desenvolvimento das competências emocionais das/os educadoras/es de infância, sobretudo ao nível da regulação, revela-se essencial não só para uma prática pedagógica mais intencional e eficaz, mas também para a criação de contextos educativos mais responsivos às necessidades emocionais das crianças.

Complementarmente à análise descritiva, foram exploradas abordagens mais integradoras, que permitiram aprofundar a compreensão dos dados e representa uma mais-valia significativa deste trabalho. Por um lado, foi testado um modelo explicativo das práticas relatadas com base nas crenças das/os educadoras/es de infância e em variáveis sociodemográficas; por outro, recorreu-se à identificação de perfis latentes, centrados nas competências emocionais das próprias/os profissionais, permitindo analisar como tais perfis se diferenciavam ao nível das crenças e práticas pedagógicas.

A análise do modelo permitiu evidenciar a complexa inter-relação entre diferentes tipos de crenças (autoeficácia, intencionalidade, desafios/facilidade), as práticas relatadas, considerando também o impacto das variáveis contextuais, como o setor e os anos de serviço. Verificou-se que as/os educadoras/es de infância com uma perceção positiva da sua formação inicial e com maior confiança na sua capacidade de promover competências emocionais tendiam a implementar práticas mais eficazes, como atividades estruturadas e estratégias de monitorização estruturada. Estes resultados corroboram a importância da formação contínua e de qualidade, conforme defendido por Jennings e Greenberg, (2009), para o fortalecimento das crenças e das práticas pedagógicas no domínio emocional.

Adicionalmente, a análise revelou diferenças entre setor: as/os educadoras de infância do setor público expressaram crenças mais robustas relativamente à intencionalidade da intervenção, em comparação com as/os educadoras/es de infância do setor privado que, embora

enfrentando mais desafios, mostraram maior propensão para a adoção de práticas estruturadas. Estes resultados são relevantes, pois evidência que o contexto institucional influencia e pode condicionar as abordagens pedagógicas adotadas, o que reforça a necessidade de uma adaptação das práticas às especificidades de cada setor.

Quanto aos anos de serviço, observou-se uma relação positiva com a autoeficácia, sugerindo que a experiência profissional pode contribuir para o desenvolvimento das competências emocionais dos profissionais ao longo da carreira. Este resultado evidencia a importância do desenvolvimento profissional contínuo como meio privilegiado de capacitação das/os educadoras/es de infância para lidar com os desafios emocionais no contexto educativo.

A utilização de perfis latentes revelou-se particularmente frutuosa para uma compreensão mais aprofundada do papel das competências emocionais das/os educadoras/es de infância na forma como pensam e intervêm com as crianças. Verificou-se que as/os educadoras/es de infância com níveis mais elevados de expressividade e regulação emocional referiram mais frequentemente práticas pedagógicas intencionais e demonstraram uma percepção mais positiva da sua competência e da facilidade da intervenção.

Não obstante os contributos significativos desta investigação, importa reconhecer as suas limitações. A amostra do estudo qualitativo não foi tão alargada quanto se pretendia, em parte devido às restrições impostas pela pandemia, o que limitou a diversidade dos contextos representados. Além disso, a natureza dos métodos utilizados — baseados em autorrelatos — pode ter condicionado a fiabilidade dos dados, dada a possibilidade de enviesamento por desejabilidade social e a impossibilidade de observação direta das práticas pedagógicas.

Estas limitações apontam caminhos para futuras investigações que poderão adotar uma abordagem mais abrangente, integrando a observação direta em contextos reais, bem como a recolha de materiais que ilustrem de forma objetiva as práticas pedagógicas desenvolvidas. A utilização de metodologias mistas, incluindo a observação em campo, poderá fornecer uma visão mais completa das dinâmicas educativas e das estratégias utilizadas para promover as competências emocionais das crianças.

A investigação futura poderá ainda focar-se na avaliação das lacunas formativas, através de uma análise longitudinal e comparativa entre diferentes contextos de formação, o que contribuiria para o aperfeiçoamento dos programas educativos existentes. Estudos desta natureza permitirão aprofundar o conhecimento sobre os fatores que influenciam as práticas pedagógicas, nomeadamente as crenças e percepções das/os educadoras/es de infância, bem como o impacto da formação contínua no desenvolvimento das suas competências emocionais e profissionais.

Outro aspeto a considerar é a exploração das crenças parentais sobre o desenvolvimento das competências emocionais e o seu papel no contexto familiar. Compreender de que forma as práticas educativas no seio familiar se articulam ou contrastam com as estratégias do contexto escolar poderá favorecer uma abordagem mais integrada do desenvolvimento emocional das crianças. A colaboração entre família e escola constitui, assim, um domínio promissor para investigações futuras.

A análise de variáveis como os recursos disponíveis, o apoio institucional e a qualidade da formação contínua poderá igualmente enriquecer a compreensão das disparidades entre contextos educativos, contribuindo para a formulação de estratégias de apoio mais eficazes aos profissionais.

Em suma, as limitações identificadas não apenas evidenciam áreas que carecem de investigação aprofundada, como também oferecem orientações claras para estudos futuros, com potencial para impactar significativamente a qualidade da prática educativa e, em última instância, o desenvolvimento emocional das crianças.

Em conclusão, o presente estudo reveste-se de relevância para o panorama educativo português, ao proporcionar uma análise aprofundada das crenças e práticas das/os educadoras/es de infância relativamente à promoção das competências emocionais. Este trabalho preenche uma lacuna significativa na investigação nacional e oferece instrumentos validados com potencial para a identificação de dificuldades e necessidades formativas. A formação inicial e contínua neste domínio emerge como um fator central, tendo em conta o impacto direto na confiança e eficácia das/os educadoras/es de infância na promoção do desenvolvimento emocional infantil.

Para além de poder contribuir para a melhoria da qualidade da educação de infância em Portugal, este estudo, constitui uma base sólida para o repensar estratégias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais intencionais e conscientes. Adicionalmente, aponta direções promissoras para futuras investigações, que poderão contribuir para o aperfeiçoamento das abordagens educativas existentes e para a construção de um sistema mais sensível e responsivo às necessidades emocionais das crianças.

Referências Bibliográficas

- Ahn, H. J. (2005). Child care teachers' beliefs and practices regarding socialization of emotion in young children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), 283–295. <https://doi.org/10.1080/10901020500371155>
- Ahn, H. J., & Stifter, C. (2006). Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education and Development*, 17(2), 253–270. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_3
- Aksoy, P. (2019). Prevention programs for the development of social-emotional learning in preschool years. *European Journal of Education Studies*, 6(6), 1–14. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3406762>
- Alessandri, S. M., Sullivan, M. W., & Lewis, M. (1990). Violation of expectancy and frustration in early infancy. *Developmental Psychology*, 26(5), 738–744. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.5.738>
- Allen, V. L., & Atkinson, M. L. (1981). Identification of spontaneous and deliberate behavior. *Journal of Nonverbal Behavior*, 5(4), 224–237. <https://doi.org/10.1007/BF00987461>
- Almeida, A. (1999). *A emoção na sala de aula*. Papirus.
- Alves, M. (2008). *Movimento da escola moderna: Organização do trabalho pedagógico e diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri
- Arda, T. B., & Ocak, Ş. (2012). Social competence and promoting alternative thinking strategies - PATHS preschool curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2691–2698. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/study/87751>
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199–207. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0165-8>
- Averill, J. R. (1983). Studies on anger and aggression: Implications for theories of emotion. *American Psychologist*, 38(11), 1145–1160. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.38.11.1145>
- Bairrão, J., Abreu-Lima, I., Leal, T., Gamelas, A. M., Aguiar, C., & Cadima, J. (2006). *Monitorização e acompanhamento do desenvolvimento curricular na educação pré-escolar: Estudos de caso*. Universidade do Porto, Centro de Psicologia.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Worth Publishers

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp 307–337). Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Barbosa-Lima, M. C., & Carvalho, A. M. (2008). O desenho infantil como instrumento de avaliação e construção do conhecimento físico. *Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(2), 337–348.
- Barrett, L., Lewis, M., & Haviland-Jones, J. (2016). *Handbook of emotions*. The Guilford Press.
- Bassett, H. H., Denham, S. A., Fettig, N. B., Curby, T. W., Mohtasham, M., & Austin, N. (2017). Temperament in the classroom: Children low in surgency are more sensitive to teachers' reactions to emotions. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 4–14. <https://doi.org/10.1177/0165025416644077>
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). SEL programs for preschool children. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 135–150). The Guilford Press.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional: 10 ideas clave*. Editorial Graó. <http://www.grao.com/producto/educacion-emocional>
- Bisquerra, R. (Coord.). (2019). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias* (4ª ed.). Desclée De Brouwer.
- Bisquerra, R., & López-Cassá, È. (2020). *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.
- Bisquerra, R., González, J. C., & Navarro, E. G. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis.
- Black, P., & Wiliam, D. (2014). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Blake, S., Bird, J., & Gerlach, L. (2014). *Promoting emotional and social development in schools: A practical guide*. Paul Chapman Publishing.
- Bond, L. A., & Hauf, A. M. (2003). Taking stock and putting stock in primary prevention: Characteristics of effective programs. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 199–221. <https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000018051.90165.65>

- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144–161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation and student conduct. *Journal of classroom interaction*, 46(1), 27–36.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219–236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 368-388). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148211.ch19>
- 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>
- Branco, A. V. (2004). *Competência emocional*. Quarteto.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, 57(3), 529-548. <https://doi.org/10.2307/1130334>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67(3), 789-802. <https://doi.org/10.2307/1131861>
- Butler, E. A., & Gross, J. J. (2009). Emotion and emotion regulation: Integrating individual and social levels of analysis. *Emotion Review*, 1(1), 86–87. <https://doi.org/10.1177/1754073908099131>
- Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. É. R. (2003). Crenças de eficácia de professores: Validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Psico-USF*, 8(2), 137–143. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712003000200005>

- Cadima, J., Barros, S., Bryant, D. M., Peixoto, C., Coelho, V., & Pessanha, M. (2023). Variations of quality of teacher–infant interactions across play and care routine activities. *Early Education and Development, 34*(2), 469–484. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.2023791>
- Cadima, J., Leal, T., & Peixoto, C. (2012). Observação das interações educador-criança: Escala de interação do prestador de cuidados. *Análise Psicológica, 30*(4), 373–386. <https://doi.org/10.14417/ap.418>
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: Fundamentos e conceitos. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional, 7*(1), 13-34. <http://hdl.handle.net/10400.21/3117>
- Cardona, M. J. (Coord.), Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação.
- CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (n.d). *Fundamentals of SEL*. CASEL <https://casel.org/>
- CASEL (2013). *2013 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. <https://casel.org/guide/>
- Céspedes, A. (2014). *Educar as emoções*. Editorial Presença.
- Chaplin, T. M., Klein, M. R., Cole, P. M., & Turpyn, C. C. (2017). Developmental change in emotion expression in frustrating situations: The roles of context and gender. *Infant and Child Development, 26*(6), 1–20. <https://doi.org/10.1002/icd.2028>
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., & Hernandez, S. (1991). Kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Child Development and Care, 70*(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/0300443910700103>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 14*(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Chentsova-Dutton, Y. E., & Tsai, J. L. (2010). Self-focused attention and emotional reactivity: The role of culture. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*(3), 507–519. <https://doi.org/10.1037/a0018534>
- Cheung, G. W., & Wang, C. (2017). Current approaches for assessing convergent and discriminant validity with SEM: Issues and solutions [Paper presentation]. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings, 1*(1). <https://doi.org/10.5465/ambpp.2017.12706abstract>

- Ciucci, E., Baroncelli, A., Toselli, M., & Denham, S. A. (2018). Personal and professional emotional characteristics of early childhood teachers and their proneness to communicate with parents and colleagues about children's emotions. *Child & Youth Care Forum*, 47(2), 303–316. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9431-0>
- Clark, C. T., Chrisman, A., & Lewis, S. G. (2021). Using picturebooks to teach with and against social and emotional learning. *Language Arts*, 98(5), 246-259. <https://doi.org/10.58680/la202131212>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). Pearson
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. A., & Bosacki, S. (2015). Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 117–127. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.005>
- Correia, A. I. (2019). *Gestão de emoções para professores e educadores*. Livros Horizonte.
- Costa, C. D., & Cravo, A. (2016). *Emoções e sociedade: Estratégias facilitadoras para contexto escolar e familiar*. Plátano Editora.
- Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R., & Dias, P. (2010). Versão portuguesa da escala de dificuldades de regulação emocional e sua relação com sintomas psicopatológicos. *Archives of Clinical Psychiatry*, 37(4), 145–151. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832010000400001>
- Cunningham, M. R. (1988). What do you do when you're happy or blue? Mood, expectancies, and behavioral interest. *Motivation and Emotion*, 12(4), 309–331. <https://doi.org/10.1007/BF00992357>
- Curby, T. W., Downer, J. T., & Booren, L. M. (2014). Behavioral exchanges between teachers and children over the course of a typical preschool day: Testing bidirectional associations. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 193–204. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.01.002>
- Djamnezhad, D., Koltcheva, N., Dizdarevic, A., Mujezinovic, A., Peixoto, C., Coelho, V., Achten, M., Kolumbán, E., Machado, F., & Hofvander, B. (2021). *Social and Emotional learning in preschool settings: A systematic map of systematic reviews*. *Frontiers in Education*, 6, 69-1670. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.691670>
- Damásio, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 213–228.

https://www.researchgate.net/publication/258883655_Usos_da_Analise_Fatorial_Exploratoria_em_Psicologia

- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 45*, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002>
- Davis, E., Priest, N., Davies, B., Sims, M., Harrison, L., Herrman, H., Waters, E., Strazdins, L., Marshall, B., & Cook, K. (2010). Promoting children's social and emotional wellbeing in childcare centres within low socioeconomic areas: Strategies, facilitators and challenges. *Australasian Journal of Early Childhood, 35*(3), 77–86. <https://doi.org/10.1177/183693911003500310>
- Dawson, C. (2002). *Practical research methods: A user-friendly guide to mastering research*. How to Books.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development, 57*(1), 194–201. <https://doi.org/10.2307/1130651>
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. The Guilford Press.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education & Development, 17*(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11*(1), 1–48. <https://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Denham%202007.pdf>
- Denham, S. A. (2023). *The development of emotional competence in young children*. The Guilford Press.
- Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 12*(2), 133–150. <https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0007>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsler, K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of Genetic Psychology, 173*(3), 246–278. <https://doi.org/10.1080/00221325.2011.597457>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsler, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early

- school success. *Cognition & Emotion*, 26(4), 667–679.
<https://doi.org/10.1080/02699931.2011.602049>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2010(128), 29–49. <https://doi.org/10.1002/cd.267>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426–454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social–emotional learning and academic success. *Early Education & Development*, 21(5), 652–680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Springer Science Business Media.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61(4), 1145–1152. <https://doi.org/10.2307/1130882>
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63(Suppl 1), i37–i52. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- Denham, S. A., & Zoller, D. (1991). “When my hamster died, I cried”: Preschoolers' attributions of the causes of emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 152(3), 371–373. <https://doi.org/10.1080/00221325.1991.9914693>
- Dias, C., Cruz, J. F., & Fonseca, A. M. (2008). Emoções: Passado, presente e futuro. *Psicologia*, 22(2), 11–31. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v22i2.344>
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool “PATHS” curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67–91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>

- Dunn, E. W., Brackett, M. A., Ashton-James, C., Schneiderman, E., & Salovey, P. (2007). On emotionally intelligent time travel: Individual differences in affective forecasting ability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(1), 85–93. <https://doi.org/10.1177/0146167206294201>
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsten, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399–412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2017). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Durlak, 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>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241–273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In M. S. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior* (pp. 119–150). Sage Publications.
- Eisenhart, M. A., Shrum, J. L., Harding, J. R., & Cuthbert, A. M. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions. *Educational Policy*, 2(1), 51–70. <https://doi.org/10.1177/0895904888002001004>
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3–4), 169–200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Ekman, P., Davidson, R. J., & Friesen, W. V. (1990). The duchenne smile: Emotional expression and brain physiology II. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 342–353. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.2.342>
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). Nonverbal leakage and clues to deception. *Psychiatry*, 32(1), 88–106. <https://doi.org/10.1080/00332747.1969.11023575>
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1986). A new pan-cultural facial expression of emotion. *Motivation and Emotion*, 10(2), 159–168. <https://doi.org/10.1007/BF00992253>

- Elias, M. J., Tobias, S. E., & Friedlander, B. S. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Plaza y Janés Editores.
- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186–190. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06470.x>
- Errington, E. (2004). The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: Some practices and possibilities for academic developers. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(1), 39–47. <https://doi.org/10.1080/1470329032000172702>
- Esen-Aygun, H., & Sahin-Taskin, C. (2017). Teachers' views of social-emotional skills and their perspectives on social-emotional learning programs. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 205–215.
- Estrela, M. (2002). *Educação, escola e professores: Que desafios?* Edições Asa.
- Fabes, R. A., & Martin, C. L. (1991). Gender and age stereotypes of emotionality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(5), 532–540. <https://doi.org/10.1177/0146167291175008>
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
- Ferguson, S. L., Moore, E. W., & Hull, D. M. (2020). Finding latent groups in observed data: A primer on latent profile analysis in Mplus for applied researchers. *International Journal of Behavioral Development*, 44(5), 458–468. <https://doi.org/10.1177/0165025419881721>
- Fernandes, A. (2017). *Estás triste? Tenho medo! Que raiva! Ele está alegre... Efeitos de uma intervenção sobre emoções a partir de histórias infantis* [Dissertação de mestrado, ISPA - Instituto Universitário]. Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/5798>
- Fernández-Sánchez, M., Quintanilla, L., & Giménez-Dasí, M. (2015). Thinking emotions with two-year-old children: An educational programme to improve emotional knowledge in young preschoolers [Pensando las emociones con niños de dos años: Un programa educativo para mejorar el conocimiento emocional en primer ciclo de educación infantil]. *Culture and Education*, 27(4), 802–838. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089385>
- Field, A. (2009). *Descobriendo a estatística usando o SPSS*. Artmed.
- Figueiroa, A., & Vieira, R. M. (2015). Formação inicial de docentes: Uma oportunidade de vivenciar práticas inovadoras. *Interacções*, 39, 117–129. <https://doi.org/10.25755/int.8726>
- Finlay, L. (2008). Reflecting on 'reflective practice'. *The Open University*. <https://oro.open.ac.uk/68945/1/Finlay-%282008%29-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf>

- Fishbein, D. H., Domitrovich, C., Williams, J., Gitukui, S., Guthrie, C., Shapiro, D., & Greenberg, M. (2016). Short-term intervention effects of the PATHS curriculum in young low-income children: Capitalizing on plasticity. *The Journal of Primary Prevention, 37*(6), 493–511. <https://doi.org/10.1007/s10935-016-0452-5>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teachers' beliefs, in the context of policy reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3*(1), 114–121. <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>
- Fivush, R., Berlin, L., McDermott Sales, J., Mennuti-Washburn, J., & Cassidy, J. (2003). Functions of parent-child reminiscing about emotionally negative events. *Memory, 11*(2), 179–192. <https://doi.org/10.1080/741938209>
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação, 33*(3), 182–188. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8074>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Franco, G. (2014). Expressividade e regulação emocional em estudantes do ensino superior. *International Journal of Development and Educational Psychology, 1, 5*, 477-486. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.709>
- Franco, G., & Beja, M. J. (2009, 5-7 de fevereiro). *Teste de expressividade emocional de Berkeley: Estudos exploratórios para uma população portuguesa* [Apresentação em congresso]. I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde, Faro, Portugal.
- Franco, G., & Beja, M. J. (2009, 5-7 de fevereiro). *Teste de regulação emocional: Estudos exploratórios para uma população portuguesa* [Paper presentation]. I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde, Faro, Portugal.
- Franco, M. G., Beja, M. J., Santos, N., & Velosa, S. (2017, 19-22 de julho). *Evaluating with Berkeley Expressivity Questionnaire* [Paper presentation]. 6th ICEI - International Congress on Emotional Intelligence, Porto, Portugal.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology, 2*(3), 300–319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Gardner, H. (2011). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Basic Books.
- Garner, P. W., Mahatmya, D., Moses, L. K., & Bolt, E. N. (2014). Associations of preschool type and teacher-child relational quality with young children's social-emotional

- competence. *Early Education and Development*, 25(3), 399–420. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.801706>
- Garner, P. W., & Power, T. G. (1996). Preschoolers' emotional control in the disappointment paradigm and its relation to temperament, emotional knowledge, and family expressiveness. *Child Development*, 67(4), 1406–1419. <https://doi.org/10.2307/1131708>
- Geldhof, G. J., Preacher, K. J., & Zyphur, M. J. (2014). Reliability estimation in a multilevel confirmatory factor analysis framework. *Psychological Methods*, 19(1), 72–91. <https://doi.org/10.1037/a0032138>
- Gershon, P., & Pellitteri, J. (2018). Promoting emotional intelligence in preschool education: A review of programs [Special issue]. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 26–41.
- Gilkerson, J., Richards, J. A., Warren, S. F., Montgomery, J. K., Greenwood, C. R., Oller, D. K., Hansen, J. H., & Paul, T. D. (2017). Mapping the early language environment using all-day recordings and automated analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(2), 248–265. https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-15-0169
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57–63. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>
- Goleman, D. (2000). *Inteligência emocional* (9^a ed.). Temas e debates.
- Graczyk, P., Matjasko, J., Weissberg, R., Greenberg, M., Elias, M., & Zins, J. (2000). The role of the collaborative to advance social and emotional learning (CASEL) in supporting the implementation of quality school-based prevention programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(1), 3–6. https://doi.org/10.1207/s1532768Xjepc1101_02
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A., & Brazzelli, E. (2016). How to foster toddlers' mental-state talk, emotion understanding, and prosocial behavior: A conversation-based intervention at nursery school. *Infancy*, 21(2), 199–227. <https://doi.org/10.1111/inf.12107>
- 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>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214–219. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152>

- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J., & John, O. P. (1995). Facets of emotional expressivity: Three self-report factors and their correlates. *Personality and Individual Differences*, 19(4), 555–568. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(95\)00055-B](https://doi.org/10.1016/0191-8869(95)00055-B)
- Gross, J. J., & John, O. P. (1998). Mapping the domain of expressivity: Multimethod evidence for a hierarchical model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 170–191. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.170>
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151–164. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press.
- Gruber, J., Mauss, I. B., & Tamir, M. (2011). A dark side of happiness? How, when, and why happiness is not always good. *Perspectives on Psychological Science*, 6(3), 222–233. <https://doi.org/10.1177/1745691611406927>
- Hair Jr., J. F., Gabriel, M. L., & Patel, V. K. (2014). Modelagem de equações estruturais baseada em covariância (CB-SEM) com o AMOS: Orientações sobre a sua aplicação como uma ferramenta de pesquisa de marketing. *Revista Brasileira de Marketing*, 13(2), 44–55. <https://doi.org/10.5585/remark.v13i2.2718>
- Halberstadt, A. G., & Lozada, F. T. (2011). Emotion development in infancy through the lens of culture. *Emotion Review*, 3(2), 158–168. <https://doi.org/10.1177/1754073910387946>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2012). Promoting young children's social competence through the preschool PATHS curriculum and MyTeachingPartner professional development resources. *Early Education & Development*, 23(6), 809–832. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.607360>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Harris, P. (2008). Children's understanding of emotion. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.), *The handbook of emotions* (3rd ed., pp. 320–330). The Guildford Press.

- Harter, S., & Buddin, B. J. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23(3), 388–399. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.3.388>
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120–126. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.120>
- Heisner, M. J., & Lederberg, A. R. (2011). The impact of child development associate training on the beliefs and practices of preschool teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 227–236. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.09.003>
- Hesse, P., & Cicchetti, D. (1982). Perspectives on an integrated theory of emotional development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1982(16), 3–48. <https://doi.org/10.1002/cd.23219821603>
- Hollingsworth, H. L., & Winter, M. K. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: Importance placed on social–emotional behaviours and skills. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1758–1781. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.759567>
- Holodynski, M., & Friedlmeier, W. (2006). *Development of emotions and emotion regulation*. Springer Science+Business Media.
- Hooper IV, W. (2019). *Social and emotional development in early childhood: examining the relationship between teacher beliefs, assessment, and teaching practices* [Doctoral dissertation, University of Alabama]. All ETDs from UAB. 1964. <https://digitalcommons.library.uab.edu/etd-collection/1964>
- Howard, M. C. (2016). A review of exploratory factor analysis decisions and overview of current practices: What we are doing and how can we improve? *International Journal of Human-Computer Interaction*, 32(1), 51–62. <https://doi.org/10.1080/10447318.2015.1087664>
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191–204. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00119>
- Hyson, M. (2004). The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum. *Choice Reviews Online*, 32(04). <https://doi.org/10.5860/CHOICE.32-2267>
- IBM Corp. (2023). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 29.0.2.0* [Software]. IBM Corp.

- Isen, A. M., Johnson, M. M., Mertz, E., & Robinson, G. F. (1985). The influence of positive affect on the unusualness of word associations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(6), 1413–1426. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.6.1413>
- Izard, C. E. (1990). Facial expressions and the regulation of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(3), 487–498. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.3.487>
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128(5), 796–824. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.796>
- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1–25. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163539>
- Izard, C. E., & Buechler, S. (1980). Aspects of consciousness and personality in terms of differential emotions theory. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research and experience: Vol. 1. Theories of Emotion* (1st ed., pp. 165–187). Academic Press.
- Izard, C. E., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond emotion regulation: Emotion utilization and adaptive functioning. *Child Development Perspectives*, 2(3), 156–163. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00058.x>
- Jacobs, S. E., & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation in education: Conceptual foundations, current applications, and future directions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 183–201). Routledge/Taylor & Francis Group.
- 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>
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732–743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Grant, A. A. (2017). Early childhood teachers' psychological well-being: Exploring potential predictors of depression, stress, and emotional exhaustion. *Early Education and Development*, 29(1), 53–69. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1341806>

- Johnson, H. G., Ekman, P., & Friesen, W. V. (1975). Communicative body movements: American emblems. *Semiotica*, *15*(4), 335–353. <https://doi.org/10.1515/semi.1975.15.4.335>
- 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., Bailey, R., & Jacob, R. (2014). Social-emotional learning is essential to classroom management. *Phi Delta Kappan*, *96*(2), 19–24. <https://doi.org/10.1177/0031721714553405>
- Kam, C.-M., Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (2004). Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *12*(2), 66–78. <https://doi.org/10.1177/10634266040120020101>
- Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2014). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological Methods & Research*, *44*(3), 486–507. <https://doi.org/10.1177/0049124114543236>
- Kenny, D. A., & McCoach, D. B. (2003). Effect of the number of variables on measures of fit in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *10*(3), 333–351. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM1003_1
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.
- Kowalski, K., Pretti-Frontczak, K., & Johnson, L. (2001). Preschool teachers' beliefs concerning the importance of various developmental skills and abilities. *Journal of Research in Childhood Education*, *16*(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/02568540109594970>
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, *37*(4), 303–309. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0354-8>
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S., & Mykkänen, A. (2016). How teachers co-regulate children's emotions and behavior in socio-emotionally challenging situations in day-care settings. *International Journal of Educational Research*, *76*, 76–88. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.002>

- Lagattuta, K. H. (2014). Linking past, present, and future: Children's ability to connect mental states and emotions across time. *Child Development Perspectives*, 8(2), 90–95. <https://doi.org/10.1111/cdep.12065>
- Lagattuta, K. H., & Wellman, H. M. (2002). Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: Implications for the development of psychological understanding. *Developmental Psychology*, 38(4), 564–580. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.564>
- Lagattuta, K. H., Wellman, H. M., & Flavell, J. H. (1997). Preschoolers' understanding of the link between thinking and feeling: Cognitive cuing and emotional change. *Child Development*, 68(6), 1081–1104. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01986.x>
- Leal, T., Gamelas, A. M., Abreu-Lima, I., Cadima, J., & Peixoto, C. (2009). Qualidade em educação pré-escolar. *Psicologia*, 23(2), 43–54. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v23i2.326>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151–1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar: Do passado ao presente, desafios para o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, 108/109, 4–14. https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/28275/1/CEI108_109.pdf
- Lunkenheimer, E. S., Olson, S. L., Hollenstein, T., Sameroff, A. J., & Winter, C. (2011). Dyadic flexibility and positive affect in parent-child coregulation and the development of child behavior problems. *Development and Psychopathology*, 23(2), 577–591. <https://doi.org/10.1017/S095457941100006X>
- Lynch, K. B., Geller, S. R., & Schmidt, M. G. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for young children. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 335–353. <https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000018052.12488.d1>
- Lyubomirsky, S., & Kurtz, J. (2008). *Positively happy*. British Library Cataloguing.
- Machado, P. M., Veríssimo, M., & Denham, S. A. (2012). O teste de Conhecimento das Emoções para crianças de idade pré-escolar. *Artículo*, 2(34), 201–222. <http://hdl.handle.net/10400.12/2631>
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2012). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 26(3), 463–478. <https://doi.org/10.14417/ap.508>

- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, *76*(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Malatesta, C. Z., Culver, C., Tesman, J. R., Shepard, B., Fogel, A., Reimers, M., & Zivin, G. (1989). The development of emotion expression during the first two years of life. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *54*(1/2), i-136. <https://doi.org/10.2307/1166153>
- Malatesta, C. Z., & Haviland, J. M. (1982). Learning display rules: The socialization of emotion expression in infancy. *Child Development*, *53*(4), 991-1003. <https://doi.org/10.2307/1129139>
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. T. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment. *Campbell Systematic Reviews*, *13*(1), 1–82. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.1>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Cultural variation in the self-concept. In J. Strauss & G. R. Goethals (Eds.), *The self: Interdisciplinary approaches* (pp. 18–48). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8264-5_2
- Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software e aplicações* (2ª ed.). ReportNumber.
- Marôco, J. (2017). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (7ª ed.). ReportNumber.
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education & Development*, *17*(1), 151–176. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_7
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (1st ed., pp. 396–420). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
- Messinger, D. S., Mattson, W. I., Mahoor, M. H., & Cohn, J. F. (2012). The eyes have it: Making positive expressions more positive and negative expressions more negative. *Emotion*, *12*(3), 430–436. <https://doi.org/10.1037/a0026498>
- Mikolajczak, M., & Desseilles, M. (2012). *Tratado de regulação das emoções*. Edições Piaget.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.
- Moreira, P. A., Pinheiro, A., Gomes, P., Cotter, M. J., & Ferreira, R. (2013). Development and evaluation of psychometric properties of an inventory of teachers' perceptions on socio-

- emotional needs. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1), 67–76. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000100008>
- Morris, D. B., & Usher, E. L. (2011). Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 232–245. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.005>
- Mortari, L. (2012). Learning thoughtful reflection in teacher education. *Teachers and Teaching*, 18(5), 525–545. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709729>
- Mortari, L., & Ubbiali, M. (2021). Service learning: A philosophy and practice to reframe higher education. *Athens Journal of Education*, 8(2), 115–138. <https://doi.org/10.30958/aje.8-2-1>
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354–366. <https://doi.org/10.1037/a0021554>
- Ng, S. C., & Bull, R. (2018). Facilitating social emotional learning in kindergarten classrooms: Situational factors and teachers' strategies. *International Journal of Early Childhood*, 50(3), 335–352. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0225-9>
- Nissen, H., & Hawkins, C. J. (2010). Promoting emotional competence in the preschool classroom. *Childhood Education*, 86(4), 255–259. <https://doi.org/10.1080/00094056.2010.10523159>
- Nook, E. C., Stavish, C. M., Sasse, S. F., Lambert, H. K., Mair, P., McLaughlin, K. A., & Somerville, L. H. (2020). Charting the development of emotion comprehension and abstraction from childhood to adulthood using observer-rated and linguistic measures. *Emotion*, 20(5), 773–792. <https://doi.org/10.1037/emo0000609>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (2003). *Compreender as emoções*. Instituto Piaget.
- O'Connor, R., Feyter, J. D., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (2017). A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3–8: Characteristics of effective social and emotional learning programs (part 1 of 4). *Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic*, 1–31. <https://eric.ed.gov/?id=ED572721>
- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 32(3), 396–402. <https://doi.org/10.3758/BF03200807>

- Oliveira, L., Rodrigues, M., & Milhano, S. (2021). Introdução. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Eds.). *Diálogos sobre educação de infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão da escola* (pp. 15-18). ESECS do IPL/ APEI.
- Oliveira-Formosinho, J. (2014). A avaliação holística a proposta da pedagogia em participação. *Interacções*, 32, 27–39. <https://doi.org/10.25755/int.6346>
- Ornaghi, V., Agliati, A., Pepe, A., & Gabola, P. (2020). Patterns of association between early childhood teachers' emotion socialization styles, emotion beliefs and mind-mindedness. *Early Education and Development*, 31(1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1627805>
- Pajares, M. F., Hartley, J., & Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33(4), 214–221. <https://doi.org/10.1080/07481756.2001.12069012>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakaki, C., Agapidaki, E., Oikonomidou, D., Petanidou, D., Tountas, Y., & Giannakopoulos, G. (2014). A qualitative study of early childhood educators' beliefs and practices regarding children's socioemotional development. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1843–1860. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.889693>
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). McGraw-Hill.
- Passarinha, J. M. (2012). *O desenho como suporte de aprendizagem no contexto de jardim de infância* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/1263>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225–238. <https://doi.org/10.1086/499701>
- Pinto, A. M., & Raimundo, R. (Eds.). (2016). *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal*. Coisas de ler.

- Plutchik, R. (1958). Section of psychology: Outlines of a new theory of emotion. *Transactions of the New York Academy of Sciences*, 20(5), 394–403. <https://doi.org/10.1111/j.2164-0947.1958.tb00600.x>
- Plutchik, R., & Conte, H. (Eds.). (1997). *Circumplex Models of Personality and Emotion*. American Psychological Association.
- Plutchik, R., & Kellerman, H. (Eds.). (1983). *Emotion: Theory, research and experience: Vol. 2. Emotions in early development* (1st ed.). Academic Press.
- Plutchik, R., & Kellerman, H. (Eds.). (1989). *Emotion: Theory, research and experience: Vol. 4. The Measurement of emotions* (1st ed.). Academic Press.
- Pons, F., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(4), 347–353. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00354>
- Powell, D., & Dunlap, G. (2009). Evidence-based social-emotional curricula and intervention packages for children 0-5 years and their families: Roadmap to effective intervention practices. University of South Florida, TACSEI - Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children. <https://challengingbehavior.org/document/roadmap-2-evidence-based-social-emotional-curricula-and-intervention-packages-for-children-0-5-years-and-their-families/>
- Quoidbach, J. (2012). Abordagem positiva da regulação das emoções. In M. Mikolajczak & M. Desseilles (Eds.), *Tratado de regulação das emoções* (pp. 209-223). Edições Piaget.
- Quoidbach, J., Berry, E. V., Hansenne, M., & Mikolajczak, M. (2010). Positive emotion regulation and well-being: Comparing the impact of eight savoring and dampening strategies. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 368–373. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.048>
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2020). *Focused analysis of qualitative interviews with MAXQDA* (1st ed.). MAXQDA Press. <https://doi.org/10.36192/978-3-948768072>
- Reid, J. F. (1966). Learning to think about reading. *Educational Research*, 9(1), 56–62. <https://doi.org/10.1080/0013188660090109>
- Richards, J. M., & Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 410–424. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.3.410>

- Ridgeway, D., & Waters, E., & Kuczaj, S. A. (1985). Acquisition of emotion-descriptive language: Receptive and productive vocabulary norms for ages 18 months to 6 years. *Developmental Psychology*, *21*(5), 901–908. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.5.901>
- Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science*, *7*(1), 91–102. <https://doi.org/10.1007/s11121-005-0022-1>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, *81*(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rosenthal, M. K., & Gatt, L. (2010). ‘Learning to Live Together’: Training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, *18*(3), 373–390. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.500076>
- Rosenthal, M. S., Crowley, A. A., & Curry, L. (2009). Promoting child development and behavioral health: Family child care providers’ perspectives. *Journal of Pediatric Health Care*, *23*(5), 289–297. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2008.08.001>
- Russell, J. A., & Widen, S. C. (2002). A label superiority effect in children’s categorization of facial expressions. *Social Development*, *11*(1), 30–52. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00185>
- Sala, M. N., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, *32*(4), 440–453. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12055>
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sandvik, J. M., van Daal, V. H., & Adèr, H. J. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers’ beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, *14*(1), 28–52. <https://doi.org/10.1177/1468798413478026>
- Santos, A. (2019). *Refletindo sobre a importância das emoções no jardim de infância* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Leiria]. <http://hdl.handle.net/10400.8/4624>

- Santos, N. N., Franco, G., & Beja, M. J. (2023). Perfis de inteligência emocional y competencias sociales: Relación con el desempeño académico. *Escritos de Psicología – Psychological Writings*, 16(1), 65–76. doi.org/10.24310/epsiescps.v16i1.14749
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.
- Schonert-Reichl, K., & Hymel, S. (2015). Social and emotional learning and pre-service teacher education. In J. A. Durlak, R. P. Weissberg, C. E. Domitrovich, & T. P. Gullotto (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523–536. <https://doi.org/10.1080/00224540109600569>
- Shewark, E. A., Zinsser, K. M., & Denham, S. A. (2018). Teachers' perspectives on the consequences of managing classroom climate. *Child & Youth Care Forum*, 47(6), 787–802. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9461-2>
- Sroufe, L. A. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, 21(1–2), 67–74. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0355\(200001/04\)21:1/2<67::AID-IMHJ8>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0355(200001/04)21:1/2<67::AID-IMHJ8>3.0.CO;2-2)
- Stanley, L. (2018). Is the preschool PATHS curriculum effective? A review. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 16(2), 130–143. <https://doi.org/10.1080/23761407.2018.1558141>
- Strongman, K. T. (2004). *A psicologia da emoção*. Climepsi Editores.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Swartz, R. A., & McElwain, N. L. (2012). Preservice teachers' emotion-related regulation and cognition: Associations with teachers' responses to children's emotions in early childhood classrooms. *Early Education & Development*, 23(2), 202–226. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.619392>
- 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>
- Theodore, S., Romano, L., Young, F., Moise, D., & Wilder, T. (2024). Cultivating culturally responsive-sustaining approaches to social and emotional learning for students with or at-

- risk for emotional and behavioral disabilities. *Excelsior: Leadership in Teaching and Learning*, 16(2), 22–36. <https://doi.org/10.14305/jn.19440413.2023.16.2.01>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25–52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77–88. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.77>
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: Os fios da competência emocional. *Exedra*, 2, 129–146. <http://hdl.handle.net/10400.26/47807>
- Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M., & Parker, J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental Psychology*, 56(3), 578–594. <https://doi.org/10.1037/dev0000863>
- Van Bezooijen, R., Otto, S. A., & Heenan, T. A. (1983). Recognition of vocal expressions of emotion: A three-nation study to identify universal characteristics. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 14(4), 387–406. <https://doi.org/10.1177/0022002183014004001>
- Velosa, M. (2014). *Contributos da literatura para a infância para o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório do Instituto Politécnico de Portalegre. <http://hdl.handle.net/10400.26/8473>
- Waajid, B., Garner, P. W., & Owen, J. E. (2013). Infusing social emotional learning into the teacher education curriculum. *The International Journal of Emotional Education*, 5(2), 31–48. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085617.pdf>
- Wang, C. K., Liu, W. C., Nie, Y., Chye, Y. L., Lim, B. S., Liem, G. A., Tay, E. G., Hong, Y.-Y., & Chiu, C.-Y. (2017). Latent profile analysis of students' motivation and outcomes in mathematics: An organismic integration theory perspective. *Heliyon*, 3(5), e00308. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2017.e00308>
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(suppl 1), i29–i69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Webster-Stratton, C. (2017). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. Psiquilíbrios Edições.

- Weimer, A., Sallquist, J., & Bolnick, R. R. (2012). Young children's emotion comprehension and theory of mind understanding. *Early Education and Development, 23*(3), 280–301. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.517694>
- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning + Social-emotional learning = National priority. *Phi Delta Kappan, 95*(2), 8–13. <https://doi.org/10.1177/003172171309500203>
- Wellman, H. M., Phillips, A. T., & Rodriguez, T. (2000). Young children's understanding of perception, desire, and emotion. *Child Development, 71*(4), 895–912. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00198>
- Wen, X., Elicker, J. G., & McMullen, M. B. (2011). Early childhood teachers' curriculum beliefs: Are they consistent with observed classroom practices? *Early Education & Development, 22*(6), 945–969. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.507495>
- Whitted, K. S. (2011). Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 55*(1), 10–16. <https://doi.org/10.1080/10459880903286755>
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology, 39*(1), 114–128. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.114>
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2010). Differentiation in preschooler's categories of emotion. *Emotion, 10*(5), 651–661. <https://doi.org/10.1037/a0019005>
- Williford, A. P., & Wolcott, C. (2015). SEL and student-teacher relationships. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning*. The Guilford Press.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
- Zinsser, K. M., Christensen, C. G., & Torres, L. (2016). She's supporting them; Who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. *Journal of School Psychology, 59*, 55–66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.001>
- Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W., & Shewark, E. A. (2015). "Practice what you preach": Teachers' perceptions of emotional competence and emotionally supportive classroom practices. *Early Education and Development, 26*(7), 899–919. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1009320>

Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2014). A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social-emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and Child Development*, 23(5), 471–493. <https://doi.org/10.1002/icd.1843>

Anexos

Anexo 1

Consentimento informado entrevistas



Consentimento Informado

Competências emocionais em contextos de educação de infância

– Concepções e práticas dos profissionais

Sou psicóloga educacional, atualmente trabalho no Centro de Investigação em Educação, ISPA - Instituto Universitário. Estou a realizar um projeto no âmbito do meu doutoramento sobre as concepções e práticas dos educadores de infância no desenvolvimento emocional das suas crianças. Pretendo compreender as concepções dos educadores sobre o desenvolvimento emocional das crianças em idade pré-escolar; as suas perceções de eficácia; identificar as práticas já desenvolvidas pelos educadores para o desenvolvimento de competências emocionais das crianças (e.g. atividades, situações do quotidiano); compreender as dificuldades na ação da prática educativa e as necessidades de formação dos educadores.

A equipa de investigação deste estudo é liderada por mim, Ana Rita Ligeiro Fernandes, e mais dois membros na equipa - como supervisores científicos: Prof. Dra. Lourdes Mata e Prof. Dr. Francisco Peixoto.

Nesta fase do estudo, a sua participação consistirá numa entrevista com vista a abordar um conjunto de aspetos associados à temática em estudo. A sua participação deve demorar aproximadamente 30 minutos e, com o seu consentimento, a entrevista será gravada em áudio.

Todas as informações cedidas serão codificadas de modo a que permaneça anónima a sua participação. Só eu e os outros dois membros da equipa de investigação acima mencionados terão acesso às suas informações. Depois de transcrever as entrevistas, as gravações e quaisquer informações que o possam identificar serão destruídas. O seu nome ou outras informações que possibilitem a sua identificação serão alteradas para proteger o seu anonimato em qualquer documento de investigação publicado.

A sua participação é voluntária, e se quiser desistir do estudo é livre de fazê-lo em qualquer momento até duas semanas após a entrevista, sem qualquer tipo de consequência, e sem ter de dar qualquer justificação. Se assim for, a sua gravação será



destruída e não será usada. Para desistir do estudo só tem que me informar da sua decisão pessoalmente, ou enviar-me um e-mail com esta informação.

Li, compreendi e aceito de maneira informada a participação neste estudo.

Obrigado pela sua participação!

Por favor, assine duas cópias deste formulário, e pode guardar um para si.

Nome (Participante):

Assinatura:

Data:

Nome (Investigador):

Assinatura:

Data:

Se tem alguma pergunta, comentário, ou deseja obter informações acerca dos resultados finais do estudo, sinta-se à vontade para entrar em contato comigo, ou com qualquer um dos membros desta equipa de investigação.

Ana Fernandes (ana_rita_fernandes_@hotmail.com)

Lourdes Mata (lmata@ispa.pt)

Francisco Peixoto (fpeixoto@ispa.pt)

Anexo 2*Guião de entrevista – Estudo qualitativo***Competências emocionais em contexto de educação de infância****– Conceções e autoperceção das práticas dos profissionais**

Entrevistas aos Educadores
CRENÇAS:
- Nos contextos de educação de infância considera que é importante desenvolver as competências emocionais das crianças?
- A partir da sua experiência, quais são as aprendizagens que considera mais importantes a serem promovidas em Jardim-de-infância para facilitar o desenvolvimento das competências emocionais das crianças?
- Na sua opinião, quais são os benefícios decorrentes de se promover a aquisição das competências emocionais nesta faixa etária?
- Que competências emocionais trabalha?
Autoeficácia:
- Considera-se segura(o) e com competências para desenvolver atividades para promover as competências emocionais das suas crianças? Se sim, porquê?
Intencionalidade Educativa:
- No quotidiano, como é que trabalha o desenvolvimento das competências emocionais com as suas crianças?
- No quotidiano implementa atividades para desenvolver a expressão emocional das suas crianças? Se sim, quais? Identifica dificuldades? Quais as emoções que trabalha?
- No dia-a-dia desenvolve atividades a identificação e reconhecimento das emoções? Se sim, quais? Identifica dificuldades? Quais as emoções que trabalha?
- Desenvolve trabalho na área da compreensão das causas das emoções e descentração afetiva? Se sim, quais? Identifica dificuldades? Quais as emoções que trabalha?
- Na área da regulação emocional, desenvolve que tipo de trabalho com as suas crianças? Que emoções trabalha?
- Monitoriza o desenvolvimento destas competências? Se sim, o quê, como e porquê?

Desafios
- Sente desafios a trabalhar ou a procurar trabalhar estas competências? Se sim, quais?
- Da sua experiência, o que acha que poderão ser barreiras na implementação de atividades que promovam estas competências emocionais no jardim-de-infância?
- Como procura ultrapassar os desafios sentidos?
Formação
- Considera que a sua formação é ajustada para o desenvolvimento destas <u>práticas?</u> Se sim, porquê? Se insuficiente, o que falta?
- Tem feito investimentos em formação nesta área? (Ex. cursos sobre esta temática). Se sim quais? Colmataram as necessidades? Se não, o que gostaria de aprofundar?

Anexo 3

Questionário estudo quantitativo

CONCEÇÕES E AUTOPERCEÇÃO DAS PRÁTICAS DE PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: QUESTIONÁRIO PARA EDUCADORES DE INFÂNCIA

Estimado(a) Educador(a) de Infância,

A presente investigação é desenvolvida no âmbito da dissertação de Doutoramento em Psicologia Educacional, enquadrada no Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA) e financiada pela FCT (SFRH/BD/148283/2019), que procura conhecer as conceções e autoperceção das práticas de educadores de infância sobre o desenvolvimento emocional de crianças em idade pré-escolar.

A equipa de investigação deste estudo é constituída por mim, Ana Fernandes, e por dois supervisores científicos: a Prof.^a Doutora Lourdes Mata e o Prof. Doutor Francisco Peixoto.

A sua participação consiste na resposta a um questionário cujo objetivo é abordar um conjunto de aspetos associados à promoção do desenvolvimento emocional das crianças em idade pré-escolar. Todas as informações cedidas serão codificadas por forma a garantir o anonimato da sua participação. Os dados serão guardados durante o período de realização da dissertação de doutoramento, contudo, não serão guardadas informações que possibilitem a sua identificação, garantindo, deste modo, o anonimato e confidencialidade dos dados, em todo e qualquer documento de investigação publicado, respeitando, assim, os princípios éticos inerentes à investigação em psicologia e educação, aprovados pela Comissão de Ética (CE) do ISPA - Instituto Universitário.

A sua participação é livre e voluntária, podendo desistir do estudo a qualquer momento, sem que tal decisão acarrete qualquer tipo de consequência para si, e sem ter de dar qualquer justificação.

Se surgir alguma questão, comentário, ou desejar obter informações sobre os resultados finais do estudo, sinta-se confortável para entrar em contacto comigo através do email: afernandes@ispa.pt

Ao clicar no botão seguinte, estará a concordar com a participação neste estudo e com a utilização das suas respostas para efeitos de investigação.

Agradecemos desde já a sua imprescindível colaboração na resposta a este questionário. O seu contributo é essencial para conseguirmos saber mais sobre este tema e podermos contribuir para a qualidade formativa dos profissionais e futuros profissionais nesta área.

De seguida apresentamos algumas questões sociodemográficas que irão ser utilizadas para caracterizar a amostra deste estudo.

Dados sociodemográficos

Sexo: *

Masculino, Feminino, Outros

Indique a sua idade: *

Resposta para colocar apenas números

Indique a sua habilitação académica (assinalar o maior grau finalizado): *

Licenciatura, Mestrado, Doutoramento, Outro (Preenche)

Há quanto tempo exerce a profissão de educador(a) de infância (resposta em anos de serviço)? *

Resposta para colocar apenas números

Em que região do país se encontra a escola onde exerce a sua profissão? *

Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, Algarve, Região Autónoma dos Açores, Região Autónoma da Madeira

A que setor pertence a sua escola? *

Rede Pública, Rede Privada com fins lucrativos, Rede Privada sem fins lucrativos (IPSS)

Quantas crianças tem o seu grupo no presente ano letivo? (Se não tem grupo este ano, indique o último grupo que acompanhou) *

Tendo em consideração a data de 31 de Dezembro de 2021, indique a faixa etária das crianças do seu grupo no presente ano letivo (pode escolher mais do que uma opção) *

3 anos, 4 anos, 5 anos, 6 anos

Em que instituição realizou a sua formação inicial *

Listagem para as pessoas escolherem, opção de outro para escrever

Se indicou outro, indique qual a instituição:

A sua resposta

Em que ano finalizou a sua formação inicial (aaaa)*

Resposta para colocar apenas números

Dos diferentes modelos pedagógico, qual é o modelo com que mais se identifica (indique somente um)? *

Listagem para as pessoas escolherem, opção outros para escrever.

Se indicou outro, indique qual:

A sua resposta

Em seguida iremos apresentar um conjunto de questões sobre o desenvolvimento emocional da criança, as atividades que se podem desenvolver na prática educativa, as dificuldades que se podem sentir na sua implementação e sobre a caracterização da formação inicial nesta área. Pedimos que selecione a opção de resposta que mais se ajusta à sua opinião, situação e realidade profissional. Por favor, use o tempo necessário para responder às questões, tendo em consideração que não existem respostas certas ou erradas. O tempo médio de resposta é 15 minutos.

Pode interromper e voltar a responder quando for mais oportuno. Agradecemos desde já a sua participação, a sua resposta é bastante importante para a nossa investigação.

Razões para promover o desenvolvimento emocional das crianças

Responda a cada afirmação selecionando a opção de resposta que mais se ajusta à sua opinião.

As opções serão assinaladas numa escala de resposta de 1 (Discordo totalmente) a 7 (Concordo totalmente).

Itens
Deve promover-se, intencionalmente, as competências emocionais das crianças pois esta é uma área central no seu desenvolvimento.
Apoiar as crianças, intencionalmente no dia a dia, a expressar as emoções que sentem é uma prática essencial para o desenvolvimento infantil.
Apoiar as crianças, intencionalmente, a reconhecer as emoções que vão vivenciando no dia-a-dia é uma estratégia essencial para o desenvolvimento infantil.
Apoiar as crianças, intencionalmente, na regulação das emoções que sentem é uma prática imprescindível para o desenvolvimento infantil.
O desenvolvimento das competências emocionais ocorre, em simultâneo, com o desenvolvimento de outras áreas, não havendo necessidade de uma abordagem específica neste sentido.
Não é necessário trabalhar especificamente as competências emocionais pois ela desenvolve-se naturalmente nas vivências e interações.
Apoiar as crianças a sentirem-se bem emocionalmente é dos aspetos mais importantes, pois de outro modo terão dificuldades em aprender.
Mesmo que as crianças não se sintam bem emocionalmente vão conseguir aprender, pois conseguem ultrapassar isso.
A melhor forma de promover as competências emocionais nas crianças é ajudá-las a aceitar todas as emoções, tanto positivas como negativas.
Quando se intervém ao nível das competências emocionais das crianças, estas melhoram a sua capacidade de estar em grupo.
Trabalhar as competências emocionais de cada criança individualmente não tem impacto na sua relação com os pares.

Confiança na prática educativa

A seguir vai encontrar algumas ações que podem ser desenvolvidas pelos/as educadores/as de infância em três grandes áreas das competências emocionais: Expressão emocional, Conhecimento das emoções e Regulação emocional.

Indique até que ponto **na sua atividade profissional, no contexto e situação atuais, sente que as consegue desenvolver**. Responda assinalando a opção que melhor reflete o seu grau de identificação com a afirmação numa escala de 1 (Discordo totalmente) a 7 (Concordo totalmente).

Na expressão emocional

Sinto-me confiante em aceitar as emoções que as crianças expressam sejam elas positivas ou negativas.
Sinto-me confiante em apoiar as crianças na identificação da linguagem verbal que utilizam para expressar as suas emoções (ex. quando a criança diz “não gosto de ti”, a educadora identifica a emoção raiva).
Sinto-me confiante em apoiar as crianças na identificação da linguagem não verbal que utilizam quando expressam as suas emoções (ex. expressão facial, postura)
Sinto-me confiante em dar sentido à expressão de emoções positivas das crianças (ex. alegria, satisfação, orgulho) dando-lhes contexto.
Sinto-me confiante em dar sentido à expressão de emoções negativas pelas crianças (ex. tristeza, raiva, medo) enquadrando-as na situação.
Sinto-me confiante em promover nas crianças ações que as ajudem quando sentem emoções negativas (ex. respirar fundo, pensar em algo positivo, pedir ajuda a um adulto).
Sinto-me confiante em desenvolver atividades diversificadas em que as crianças expressem as suas emoções.

No conhecimento das emoções

Sinto-me confiante em apoiar as crianças na nomeação/identificação verbal, das emoções próprias e das emoções dos outros.
Sinto-me confiante em apoiar as crianças na nomeação/identificação das emoções expressas não-verbalmente pelas próprias crianças ou pelos outros.
Sinto-me confiante em desenvolver atividades diversificadas para que as crianças nomeiem diferentes emoções.
Sinto-me confiante em apoiar as crianças no reconhecimento das emoções partindo da forma como se expressam verbalmente.
Sinto-me confiante em apoiar as crianças no reconhecimento das emoções mobilizando as suas pistas não verbais (tom de voz, expressão facial, etc.).
Sinto-me confiante em desenvolver atividades diversificadas de reconhecimento das emoções das crianças.
Sinto-me confiante em apoiar as crianças para que verbalmente identifiquem as causas das emoções em si e nos outros.
Sinto-me confiante em desenvolver atividades diversificadas na identificação das causas das emoções das crianças.
Sinto-me confiante em apoiar as crianças a compreender o que outra sente em situações em que a criança sente a mesma emoção que o colega (ex. a criança compreende que o colega está alegre porque pode ir mais cedo para o recreio e o mesmo se passa consigo).
Sinto-me confiante em apoiar as crianças a colocar-se no lugar do outro e a compreender o que ele sente em situações em que a criança sente uma emoção contrária à do colega (ex. a criança compreende que o colega está alegre porque vão para a natação, quando a criança sente medo).
Sinto-me confiante em realizar atividades diversificadas para apoiar as crianças a colocar-se no lugar do outro, em especial, quando a emoção é contrária à sua.

Na regulação emocional

Sinto-me confiante em apoiar as crianças a encontrar estratégias para modificar uma situação de forma a ultrapassar uma emoção negativa.
Sinto-me confiante em apoiar as crianças a encontrar estratégias que modifiquem a forma de ver uma situação negativa.
Sinto-me confiante em apoiar as crianças a encontrar estratégias para gerir o seu comportamento quando sente uma determinada emoção difícil de controlar.
Sinto-me confiante em apoiar as crianças a modificar um ou mais componentes da emoção (intensidade, duração, etc.) quando necessário.
Sinto-me confiante em desenvolver atividades diversificadas para apoiar as crianças a regularem as suas emoções.

Práticas

A abordagem ao desenvolvimento das competências emocionais das crianças pode ser concretizada de formas muito diversificadas, consoante os contextos, os profissionais e a sua intencionalidade. A seguir vai encontrar algumas ações e práticas que podem eventualmente ser desenvolvidas pelos/as educadores/as.

Indique a **frequência** com que **desenvolve estas atividades com o seu grupo de crianças**.

As opções serão assinaladas numa escala de resposta de 1 (Nunca) a 7 (Muito Frequentemente)

Conversar com as crianças sobre as emoções que demonstram num determinado momento.
Conversar com as crianças sobre a importância das emoções.
Utilizar situações do quotidiano para chamar a atenção das crianças sobre as competências emocionais
Utilizar jogos ou materiais específicos para promover as competências emocionais.
Utilizar músicas para apoiar as competências emocionais.
Utilizar o desenho para apoiar as competências emocionais das crianças.
Recorrer a atividades de teatro para apoiar as competências emocionais das crianças.
Recorrer a atividades de dança e/ou movimento para apoiar as competências emocionais das crianças.
Utilizar histórias e livros para a infância para apoiar as competências emocionais das crianças.

Outras:

Na sua prática, relativamente ao desenvolvimento das competências emocionais, refira com que frequência utiliza as seguintes abordagens:

As opções serão assinaladas numa escala de resposta de 1 (Nunca) a 7 (Muito Frequentemente).

Estratégias envolvendo o grupo ou pequenos grupos
Estratégias e abordagens individuais com uma criança, quando necessário

Indique qual a **frequência** com que **desenvolve atividades que abordam cada uma das seguintes emoções** relativamente ao desenvolvimento das competências emocionais das crianças.

As opções serão assinaladas numa escala de resposta de 1 (Nunca) a 7 (Muito Frequentemente).

Alegria
Tristeza
Zanga
Medo
Outras emoções
(Quando aparece outras emoções, tem um espaço para escrever)

Monitorização

Em seguida serão apresentadas algumas afirmações. Indique com que frequência utiliza os seguintes **instrumentos de monitorização do desenvolvimento das competências emocionais**.

Responda a cada afirmação selecionando a opção de resposta que mais se ajusta à sua opinião.

As opções serão assinaladas numa escala de resposta de 1 (Nunca) a 7 (Muito Frequentemente)

Para a monitorização do desenvolvimento emocional das crianças recorro a ...

Observação em sala.
Observação no recreio.
Registos individuais sobre cada criança.
Registos individuais sobre as crianças relativamente às quais existe alguma preocupação.
Quadros sobre emoções expressas (quadro/tabela onde se assinalam as emoções que se sentem em determinado momento)
Diário de turma ou equivalente.
Balanço trimestral/semestral.
Comunicação da avaliação com a família.

Desafios sentidos na sua prática educativa

Na prática educativa existem muitos desafios. Pedimos que reflita sobre as **facilidades e desafios** que pode sentir na sua prática, **na promoção do desenvolvimento de competências emocionais** das crianças.

As opções serão assinaladas numa escala de resposta de 1 (Nunca) a 7 (Muito Frequentemente)

Na promoção das competências emocionais sinto dificuldade em aceitar as emoções das crianças sem as julgar.
Sinto dificuldade em trabalhar em equipa na promoção das competências emocionais das crianças.
Sinto facilidade na planificação das atividades de promoção das competências emocionais.
Sinto dificuldade em diversificar as estratégias e atividades que utilizo para a promoção das competências emocionais das crianças.
Sinto dificuldade a avaliar as competências emocionais das crianças.
Sinto falta de recursos materiais para trabalhar as competências emocionais das crianças
Sinto facilidade em criar uma abordagem sistemática nas situações de promoção das competências emocionais das crianças.
Sinto facilidade em desenvolver um trabalho mais preventivo do que remediativo quando intervenho sobre as competências emocionais no dia-a-dia com as crianças.
Sinto dificuldade em lidar com crianças que apresentam dificuldade a exprimir o que sentem sobre as suas emoções.
Sinto facilidade em lidar com crianças que apresentam dificuldade a perceber o que os outros estão a sentir.

Seguidamente, pedimos para refletir sobre a sua formação inicial na área do desenvolvimento emocional.

Serão apresentadas algumas afirmações. Indique o quanto concorda ou discorda com as mesmas. As opções serão assinaladas numa escala de resposta 1 (Discordo totalmente) a 7 (Concordo totalmente).

A minha formação inicial proporcionou-me conhecimentos teóricos sobre as competências emocionais das crianças.
A minha formação inicial apoiou-me na aquisição de estratégias para a promoção das competências emocionais das crianças.
A minha formação inicial apoiou-me no desenvolvimento de atividades para a promoção das competências emocionais das crianças.
A minha formação inicial ajudou-me a identificar ferramentas de monitorização sobre as competências emocionais das crianças.
A minha formação inicial facultou-me conhecimento e estratégias para trabalhar as emoções com as crianças.
A minha formação inicial proporcionou-me o conhecimento e estratégias para trabalhar as emoções das crianças com as famílias.
A minha formação inicial disponibilizou-me conhecimentos e estratégias para trabalhar as emoções das crianças em parceria com a equipa educativa/escola.

Teste de expressividade emocional de Berkeley - (Franco & Beja, 2009)

A forma como as pessoas expressam as emoções que sentem pode variar.

Em seguida encontra um conjunto de afirmações direcionadas para a expressão das emoções, ou seja, para a forma com que se deixa transparecer as emoções na maneira como se fala, gesticula ou comporta.

Por favor, seleccione para cada afirmação a opção de resposta que mais se ajusta à sua situação, numa escala que varia entre 1 (Discordo totalmente) e 7 (Concordo totalmente).

1. Sempre que sinto emoções positivas, as pessoas podem, facilmente, aperceber-se do que estou a sentir.
2. De vez em quando choro quando vejo filmes tristes.
3. As pessoas, muitas vezes, não sabem o que estou a sentir.
4. Rio-me alto quando alguém conta uma anedota que eu acho engraçada.
5. É difícil para mim esconder o meu medo.
6. Quando estou feliz, vê-se logo.
7. O meu corpo reage muito fortemente às situações emocionais.
8. Aprendi que era melhor suprimir a minha zanga do que mostrá-la.
9. Independentemente de estar nervoso ou aborrecido, tendo a aparentar uma calma exterior.
10. Eu sou uma pessoa emocionalmente expressiva.
11. Eu tenho emoções fortes.
12. Às vezes, sou incapaz de esconder o que estou a sentir, mesmo que o queira.
13. Sempre que sinto emoções negativas, as pessoas podem facilmente aperceber-se do que estou a sentir.
14. Eu experiencio as minhas emoções muito fortemente.
15. O que sinto está estampado no meu rosto.

Teste de regulação emocional - (Franco & Beja, 2009)

Experienciamos as nossas emoções de forma diferenciada. Em seguida encontra um conjunto de afirmações sobre a experiência emocional.

Por favor, selecione para cada afirmação a opção de resposta que mais se ajusta à sua situação, numa escala que varia entre 1 (Discordo totalmente) a 7 (Concordo totalmente).

1. Quando quero sentir mais emoções positivas (tais como alegria e divertimento), eu mudo o que estou a pensar.
2. Eu guardo as minhas emoções para mim próprio.
3. Quando quero sentir mais emoções positivas, eu mudo o que estou a pensar acerca da situação em causa.
4. Quando estou a sentir emoções positivas, tenho o cuidado de não as mostrar.
5. Quando me encontro numa situação stressante, procuro pensar nela de uma forma que me ajude a acalmar.
6. Eu controlo as minhas emoções não as expressando.
7. Quando quero sentir menos emoções negativas (tais como tristeza e zanga), eu mudo o que estou a pensar.
8. Eu controlo as minhas emoções mudando a maneira como penso acerca da situação em causa.
9. Quando estou a sentir emoções negativas, certifico-me de que não as expresso.
10. Quando quero sentir menos emoções negativas, eu mudo o que estou a pensar acerca da situação em causa.

Agradecemos a sua participação neste inquérito e o tempo despendido.

A sua resposta foi registada.

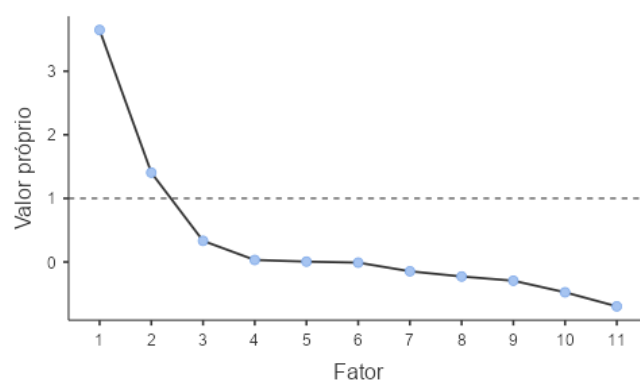
Anexo 4*Análise dos pressupostos de normalidade e teste de esfericidade de Bartlett*

Itens	Assimetria	Curtose	KMO (geral)	Teste de Bartlett
			.827	$\chi^2(36)=2143,$ $p < .001$
1. Deve promover-se, intencionalmente, as competências emocionais das crianças, pois esta é uma área imprescindível do seu desenvolvimento.	-2.460	6.390		
2. Apoiar as crianças, intencionalmente no dia a dia, a expressar as emoções que sentem é uma prática imprescindível para o desenvolvimento infantil.	-2.830	9.930		
3. Apoiar as crianças, intencionalmente, a reconhecer as emoções que vão vivenciando no dia-a-dia é uma estratégia imprescindível para o desenvolvimento infantil.	-2.670 -2.590	8.650 7.820		
4. Apoiar as crianças, intencionalmente, na sua regulação das emoções que sentem é uma prática imprescindível para o desenvolvimento infantil.				
5. O desenvolvimento emocional ocorre em simultâneo com o desenvolvimento de outras áreas, não havendo necessidade de uma abordagem específica neste sentido.	.336	-1.300		
6. Não é necessário trabalhar especificamente a componente emocional pois ela desenvolve-se naturalmente nas vivências e interações.	.827	-.654		
7. Apoiar as crianças a sentirem-se bem emocional é dos aspetos mais importantes, pois de outro modo terão dificuldades em aprender.	-1.720	3.150		
8. Mesmo que as crianças não se sintam bem emocionalmente vão conseguir aprender, pois conseguem ultrapassar isso.	1.230	.570		
9. A melhor forma de promover a competências emocionais nas crianças é ajudá-las a aceitar todas as emoções, tanto positivas como negativas.	-1.820	3.310		
10. Quando se intervém ao nível das competências emocionais das crianças, estas melhoram a sua capacidade de estar em grupo.	-1.700	3.160		
11. Trabalhar as competências emocionais de cada criança individualmente não tem impacto na sua relação com os pares.	1.490	.961		

*A negrito encontram-se os valores problemáticos

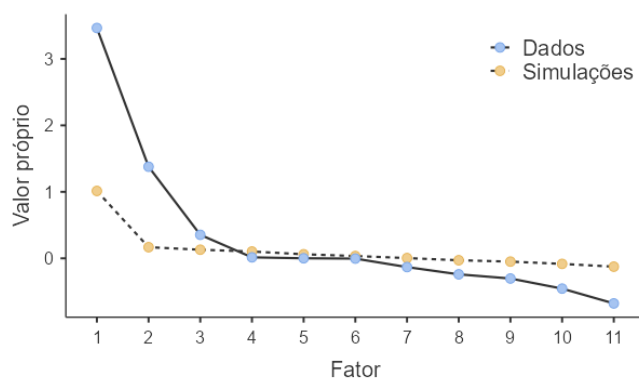
Anexo 5

*Gráfico de sedimentos da escala de crenças sobre intervenção nas competências emocionais
– Baseado em valores próprios*



Anexo 6

*Gráficos de sedimentos da escala de crenças sobre intervenção nas competências emocionais
– Baseado em análise paralela*



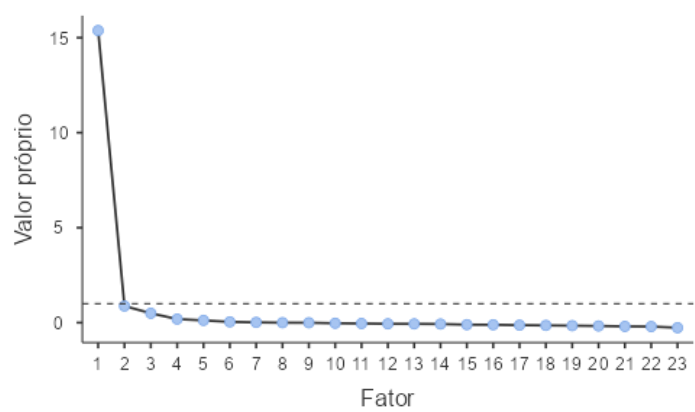
Anexo 7*Pressupostos da análise fatorial da escala de crenças de autoeficácia na promoção das competências emocionais*

Itens	Assimetria	Curtose	KMO (geral)	Teste de Bartlett
			.976	$\chi^2(253)=11176,$ $p < .001$
1. Sinto-me confiante em aceitar as emoções que as crianças expressam sejam positivas ou negativas	-1.720	4.440		
2. Sinto-me confiante em apoiar as crianças na identificação da linguagem verbal que utilizam para expressar as suas emoções (ex. quando a criança diz “não gosto de ti”, a educadora identifica a emoção raiva).	-1.470	2.770		
3. Sinto-me confiante em apoiar as crianças na identificação da linguagem não verbal que utilizam quando expressam as suas emoções (ex. expressão facial, postura).	-1.380	2.600		
4. Sinto-me confiante em dar sentido à expressão das emoções positivas pelas crianças (ex. alegria, satisfação, orgulho) dando-lhes contexto.	-1.650	4.510		
5. Sinto-me confiante a dar sentido à expressão de emoções negativas pelas crianças (ex. tristeza, raiva, medo) enquadrando-as na situação.	-1.200	1.680		
6. Sinto-me confiante em promover nas crianças ações que as ajudem quando sentem emoções negativas (ex. respirar fundo, pensar em algo positivo, pedir ajuda ao adulto)	-1.910	5.380		
7. Sinto-me confiante em desenvolver atividades diversificadas em que as crianças expressem as suas emoções.	-1.600	3.610		
8. Sinto-me confiante em apoiar as crianças na nomeação/identificação verbal, das emoções próprias e das emoções dos outros	-1.040	1.440		
9. Sinto-me confiante em apoiar as crianças na nomeação/ identificação das emoções expressas não-verbalmente pelas próprias crianças ou pelos outros.	-.979	1.110		
10. Sinto-me confiante em desenvolver atividades diversificadas para as crianças nomeiem diferentes emoções.	-1.190	2.060		
11. Sinto-me confiante em apoiar as crianças no reconhecimento das emoções partindo da forma como as expressam verbalmente.	-1.140	1.720		
12. Sinto-me confiante em apoiar as crianças no reconhecimento das emoções mobilizando as suas pistas não verbais (tom de voz, expressão facial, etc.).	-1.110	1.530		
13. Sinto-me confiante em desenvolver atividades diversificadas de reconhecimento das emoções nas crianças.	-1.100	1.650		
14. Sinto-me confiante em apoiar as crianças para que verbalmente identifiquem as causas das emoções em si e nos outros.	-1.200	1.740		
15. Sinto-me confiante em desenvolver atividades diversificadas de identificação das causas das emoções das crianças.	-.956	1.010		
16. Sinto-me confiante em apoiar as crianças a compreender o que outra sente em situações em que a criança sente a mesma emoção que o colega (ex. a criança compreende que o colega está alegre porque pode ir mais cedo para o recreio e o mesmo se passa consigo).	-1.540	3.910		
17. Sinto-me confiante em apoiar as crianças a colocar-se no lugar do outro e a compreender o que ele sente em situações em que a criança sente uma emoção contrária à do colega (ex. a criança compreende que o colega está alegre porque vão para a natação, quando a criança sente medo).	-1.040	1.420		

18. Sinto-me confiante em realizar atividades diversificadas para apoiar as crianças a colocar-se no lugar do outro em especial quando a emoção é contrária à sua.	-1.040	1.220
19. Sinto-me confiante em apoiar as crianças a encontrar estratégias para modificar uma situação de forma a ultrapassar uma emoção negativa.	-1.02	1.450
20. Sinto-me confiante em apoiar as crianças a encontrar estratégias que modifiquem a forma de ver uma situação negativa.	-.794	.347
21. Sinto-me confiante em apoiar as crianças a encontrar estratégias para gerir o seu comportamento quando sente uma determinada emoção difícil de controlar.	-.733	.384
22. Sinto-me confiante em apoiar as crianças a modificar um ou mais componentes da emoção (intensidade, duração, etc.) quando necessário.	-.717	.310
23. Sinto-me confiante em desenvolver atividades diversificadas para apoiar as crianças a regularem as suas emoções.	-.849	.654

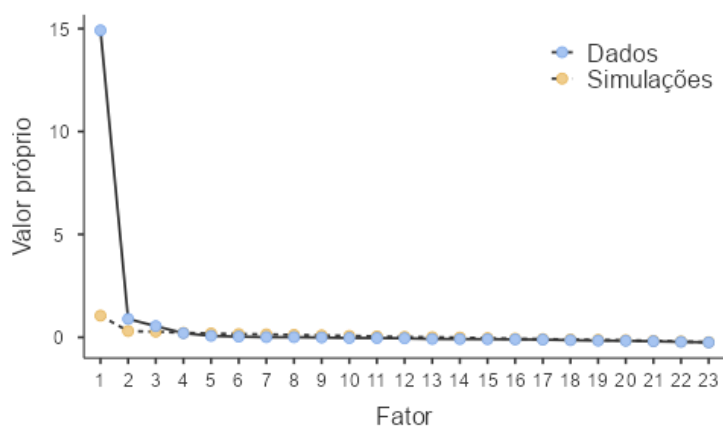
Anexo 8

Gráfico de sedimentos da escala de crenças de autoeficácia na promoção das competências emocionais – Baseado em valores próprios



Anexo 9

Gráficos de sedimentos da escala de crenças de autoeficácia na promoção das competências emocionais- Baseado em análise paralela

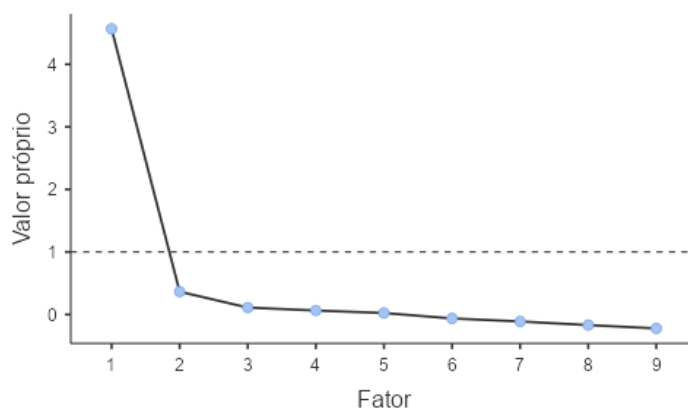


Anexo 10*Pressupostos da análise fatorial da escala de práticas percebidas para a promoção das competências emocionais*

Itens	Assimetria	Curtose	KMO (geral)	Teste de Bartlett
			.903	$\chi^2(36)=1921,$ $p < .001$
1. Conversar com as crianças sobre as emoções que demonstram num determinado momento.	-1.280	1.350		
2. Conversar com as crianças sobre a importância das suas emoções.	-.988	.509		
3. Utilizar situações do quotidiano para chamar a atenção das crianças sobre a competências emocionais.	-1.350	2.360		
4. Utilizar jogos ou materiais específicos para promover as competências emocionais	-.930	.509		
5. Utilizar música para apoiar as competências emocionais.	-1.200	1.400		
6. Utilizar o desenho para apoiar as competências emocionais das crianças.	-.846	.219		
7. Recorrer a actividades de teatro para apoiar as competências emocionais das crianças.	-.687	.009		
8. Recorrer a actividades de dança e/ou movimento para apoiar o desenvolvimento das competências emocionais das crianças.	-.948	.716		
9. Utilizar histórias e livros para a infância para apoiar as competências emocionais das crianças.	-1.890	4.460		

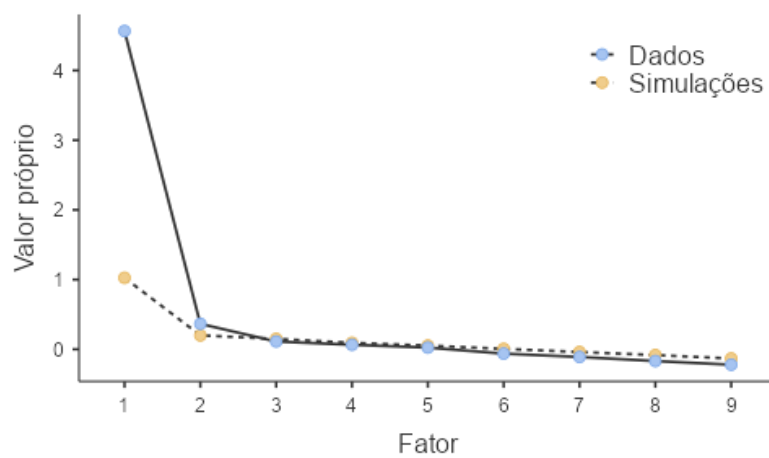
Anexo 11

Gráfico de sedimentos da escala de práticas percebidas para a promoção das competências emocionais – Baseado em valores próprios



Anexo 12

Gráficos de sedimentos da escala de práticas percebidas para a promoção das competências emocionais – Baseado em análise paralela

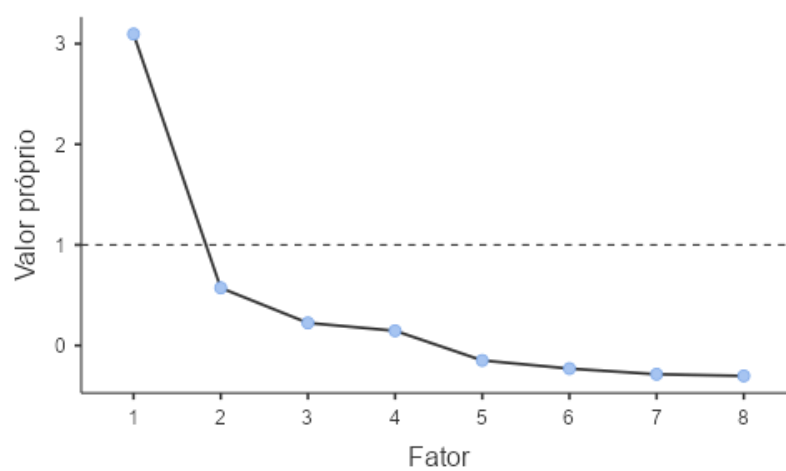


Anexo 13*Pressupostos da análise fatorial da escala de monitorização das competências emocionais*

Itens	Assimetria	Curtose	KMO (geral)	Teste de Bartlett
			.776	$\chi^2(28)=1384,$ p < .001
1. Observação em sala	-2.040	4.530		
2. Observação no recreio	-1.800	3.350		
3. Registos individuais sobre cada criança.	-.940	.160		
4. Registos individuais sobre crianças relativamente às quais existe alguma preocupação.	-.130	.934		
5. Quadros sobre emoções expressas (quadro/tabela onde se assinalam as emoções que se sentem num determinado momento)	-.184	-1.250		
6. Diário de turma ou equivalente	-.107	-1.320		
7. Balanço trimestral/semestral	-.884	-.391		
8. Comunicação da avaliação com a família.	-1.450	1.580		

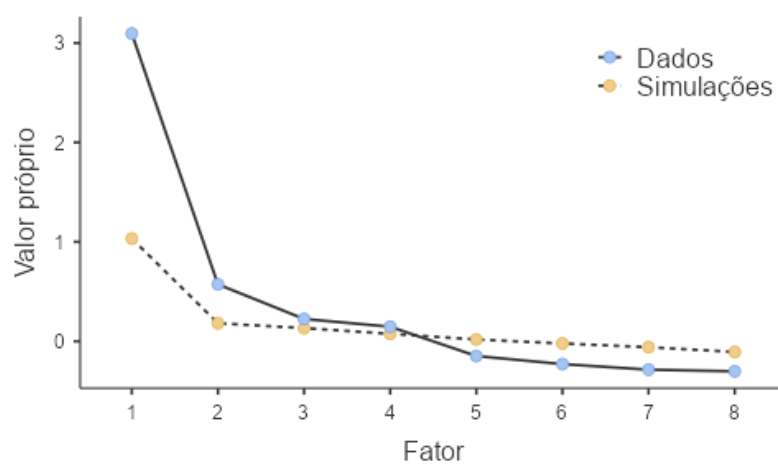
Anexo 14

Gráfico de sedimentos da escala de monitorização das competências emocionais – Baseado em valores próprios



Anexo 15

Gráficos de sedimentos da escala de monitorização das competências emocionais – Baseado em análise paralela

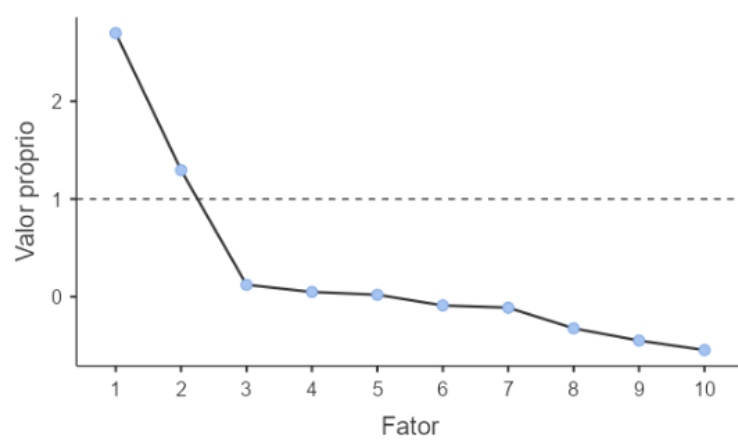


Anexo 16*Pressupostos da análise fatorial da escala de crenças de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais*

Itens	Assimetria	Curtose	KMO (geral)	Teste de Bartlett
			.825	$\chi^2(45)=1213,$ p < .001
1. Na promoção das competências emocionais sinto dificuldade em aceitar as emoções das crianças sem as julgar.	.902	-.012		
2. Sinto dificuldade em trabalhar em equipa na promoção das competências emocionais das crianças.	.701	-.482		
3. Sinto facilidade na planificação das atividades de promoção das competências emocionais.	-.674	-.129		
4. Sinto dificuldade em diversificar as estratégias e atividades que utilizo para a promoção das competências emocionais das crianças.	.208	-.949		
5. Sinto dificuldade a avaliar as competências emocionais das crianças.	.525	-.788		
6. Sinto falta de recursos materiais para trabalhar as competências emocionais das crianças.	-.056	-1.240		
7. Sinto facilidade em criar uma abordagem sistemática nas situações de promoção das competências emocionais das crianças.	-.652	.123		
8. Sinto facilidade em desenvolver um trabalho mais preventivo do que remediativo quando intervenho sobre competências emocionais no dia-a-dia com as crianças.	-.530	-.272		
9. Sinto dificuldade em lidar com crianças que apresentam dificuldade a exprimir o que sentem sobre as suas emoções.	.305	-1.010		
10. Sinto facilidade em lidar com crianças que apresentam dificuldade a perceber o que os outros estão a sentir.	-.579	-.092		

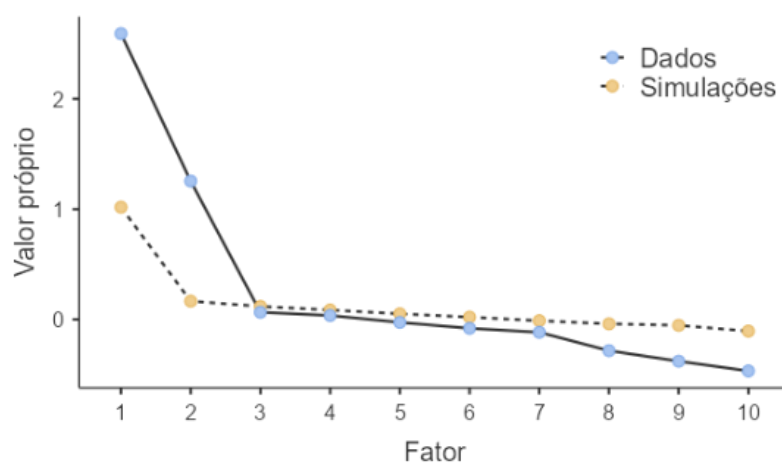
Anexo 17

Gráfico de sedimentos da escala de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais – Baseado em valores próprios



Anexo 18

Gráfico de sedimentos da escala de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais – Baseado em análise paralela

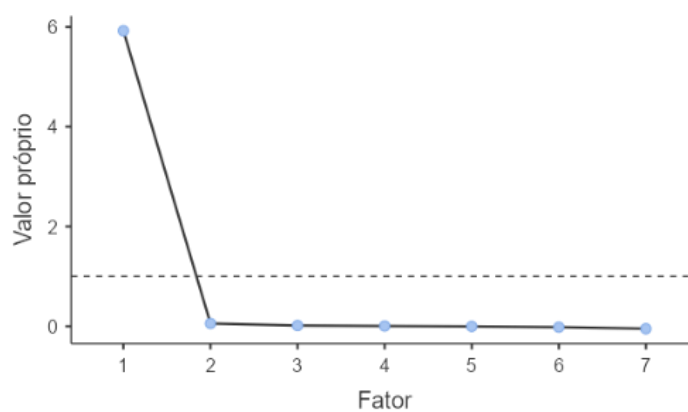


Anexo 19*Pressupostos da análise fatorial da escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais*

Itens	Assimetria	Curtose	KMO (geral)	Teste de Bartlett
			.956	$\chi^2(21)=4235,$ $p < .001$
1. A minha formação inicial proporcionou-me conhecimento teóricos sobre as competências emocionais das crianças.	-.268	-.945		
2. A minha formação inicial apoiou-me na aquisição de estratégias para a promoção das competências emocionais das crianças.	.047	-.882		
3. A minha formação inicial apoiou-me no desenvolvimento de atividades para a promoção das competências emocionais das crianças.	.121	-.870		
4. A minha formação inicial ajudou-me a identificar ferramentas de monitorização sobre as competências emocionais das crianças.	.116	-.951		
5. A minha formação inicial facultou-me conhecimento e estratégias para trabalhar as emoções com as crianças.	.070	-.884		
6. A minha formação inicial proporcionou-me o conhecimento e estratégias para trabalhar as emoções das crianças com as famílias.	.215	-.783		
7. A minha formação inicial disponibilizou-me conhecimento e estratégias para trabalhar as emoções das crianças em parceria com a equipa educativa/escola	.194	-.906		

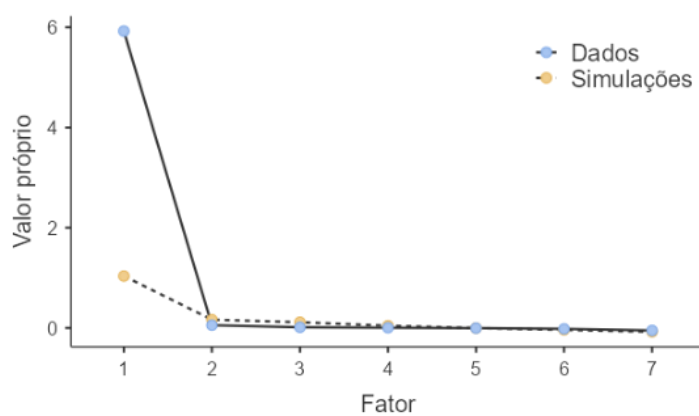
Anexo 20

Gráfico de sedimentos da escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais – Baseado em valores próprios



Anexo 21

Gráfico de sedimentos da escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais – Baseado em análise paralela



Anexo 22*Pressupostos da análise fatorial do teste de expressividade emocional*

Itens	Assimetria	Curtose	KMO (geral)	Teste de Bartlett
			.877	$\chi^2(105)=3945,$ $p < .001$
1. Sempre que sinto emoções positivas, as pessoas podem, facilmente, aperceber-se do que estou a sentir.	-1.330	2.110		
2. De vez em quando choro quando vejo filmes tristes	-1.320	.989		
3. As pessoas, muitas vezes, não sabem o que estou a sentir.	-.035	-1.110		
4. Rio-me alto quando alguém conta uma anedota que eu acho engraçada.	-.716	-.523		
5. É difícil para mim esconder o meu medo.	-.116	-1.060		
6. Quando estou feliz, vê-se logo.	-1.530	2.900		
7. O meu corpo reage muito fortemente às situações emocionais.	-.724	-.277		
8. Aprendi que era melhor suprimir a minha raiva do que mostrá-la.	-.047	-1.010		
9. Independentemente de estar nervoso ou aborrecido, tendo a aparentar uma calma exterior.	-.687	-.207		
10. Eu sou uma pessoa emocionalmente expressiva.	-.936	.342		
11. Eu tenho emoções fortes	-.752	.138		
12. Às vezes, sou incapaz de esconder o que estou a sentir, mesmo que o queira.	-.739	-.362		
13. Sempre que sinto emoções negativas, as pessoas podem facilmente aperceber-se do que estou a sentir.	-.423	-.695		
14. Eu experiencio as minhas emoções muito fortemente.	-.557	-.293		
15. O que sinto está estampado no meu rosto.	-.818	.021		

Anexo 23*Pressupostos da análise fatorial do questionário de regulação emocional*

Itens	Assimetria	Curtose	KMO (geral)	Teste de Bartlett
			.870	$\chi^2(45)=3060,$ $p < .001$
1. Quando quero sentir mais emoções positivas (tais como alegria e divertimento), eu mudo o que estou a pensar.	-.550	-.469		
2. Eu guardo as minhas emoções para mim próprio.	.228	-1.060		
3. Quando quero sentir mais emoções positivas, eu mudo o que estou a pensar acerca da situação em causa.	-.430	-.515		
4. Quando estou a sentir emoções positivas, tenho o cuidado de não as mostrar.	1.240	.563		
5. Quando me encontro numa situação stressante, procuro pensar nela de uma forma que me ajude a acalmar.	-.748	-.097		
6. Eu controlo as minhas emoções não as expressando.	.319	-.949		
7. Quando quero sentir menos emoções negativas (tais como tristeza e raiva), eu mudo o que estou a pensar.	-.352	-.584		
8. Eu controlo as minhas emoções mudando a maneira como penso acerca da situação em causa.	-.255	-.706		
9. Quando estou a sentir emoções negativas, certifico-me de que não as expresso.	-.018	-.991		
10. Quando quero sentir menos emoções negativas, eu mudo o que estou a pensar acerca da situação em causa.	-.384	-.465		

Anexo 24

Sintaxe da análise através de modelos de equações estruturais no Mplus

!title: Equações estruturais Crenças

```

data: file = BD_ANA_FERNANDES_18_07_2024.dat;

variable: names = CASENUM Sexo Idade Hab EXP
  Regiao Setor N_crian FE_1
  FE_2 FE_3 FE_4 Inst_for
  Ano_fim Modelos
  R_1 R_2 R_3 R_4 R_5 R_6 R_7 R_8 R_9 R_10 R_11
  A_EE_1 A_EE_2 A_EE_3 A_EE_4 A_EE_5 A_EE_6 A_EE_7
  A_CE_1 A_CE_2 A_CE_3 A_CE_4 A_CE_5 A_CE_6 A_CE_7
  A_CE_8 A_CE_9 A_CE_10 A_CE_11
  A_RE_1 A_RE_2 A_RE_3 A_RE_4 A_RE_5
  P_1 P_2 P_3 P_4 P_5 P_6 P_7 P_8 P_9
  E_1 E_2 F_EE_1 F_EE_2 F_EE_3 F_EE_4
  M_1 M_2 M_3 M_4 M_5 M_6 M_7 M_8
  D_1 D_2 D_3 D_4 D_5 D_6 D_7 D_8 D_9 D_10
  FI_1 FI_2 FI_3 FI_4 FI_5 FI_6 FI_7
  EE_1 EE_2 EE_3 EE_4 EE_5 EE_6 EE_7 EE_8
  EE_9 EE_10 EE_11 EE_12 EE_13 EE_14 EE_15
  RE_1 RE_2 RE_3 RE_4 RE_5 RE_6 RE_7 RE_8 RE_9 RE_10
  CCE_I CCE_NI PCE_Co PCE_At
  PM_Ob PM_av A_EE_A_CE_A_RE_A_AFG Dific Facil
  EE_FI EE_EP RE_RC RE_RE Grupo;

usevar = Hab EXP Setor
  R_1 R_2 R_3 R_4 R_5 R_6 R_8 R_10 R_11
  P_1 P_2 P_3 P_4 P_5 P_6 P_7 P_8 P_9
  M_1 M_2 M_3 M_4 M_7 M_8
  A_EE_1 A_EE_2 A_EE_3 A_EE_4 A_EE_5
  A_EE_6 A_EE_7 A_CE_1 A_CE_2 A_CE_3 A_CE_4
  A_CE_5 A_CE_6 A_CE_8 A_CE_9 A_CE_10
  A_CE_11 A_RE_1 A_RE_2 A_RE_3 A_RE_4 A_RE_5
  D_1 D_2 D_3 D_4 D_5 D_7 D_8 D_9 D_10
  FI_1 FI_2 FI_3 FI_4 FI_5 FI_6 FI_7;

MISSING ARE ALL(999);

ANALYSIS:
ESTIMATOR IS MLR;

MODEL:

!Crenças
C_I BY R_1 R_2 R_3 R_4 R_10;
C_NI by R_5 R_6 R_8 R_11;

!Praticas
P_CO BY P_1 P_2 P_3;
P_AT BY P_4 P_5 P_6 P_7 P_8 P_9;

!Monitorização
M_ob BY M_1 M_2;
M_ma BY M_3 M_4 M_7 M_8;

!Autoeficacia multidimensional
EE by A_EE_1 A_EE_2 A_EE_3 A_EE_4
  A_EE_5 A_EE_6 A_EE_7;
CE by A_CE_1 A_CE_2 A_CE_3 A_CE_4
  A_CE_5 A_CE_6 A_CE_8 A_CE_9 A_CE_10 A_CE_11;
RE by A_RE_1 A_RE_2 A_RE_3 A_RE_4 A_RE_5;

!Desafios e facilidades
DE by D_1 D_2 D_4 D_5 D_9;
FA by D_3 D_7 D_8 D_10;

!Formação inicial
FI by FI_1 FI_2 FI_3 FI_4 FI_5 FI_6 FI_7;

!modeloteorico
C_I C_NI EE CE RE DE FA ON Hab EXP Setor FI;
P_CO P_AT M_ob M_ma ON Hab EXP Setor FI
  C I C NI EE CE RE DE FA;

!correlações
C_I WITH C_NI EE RE CE DE FA;
C_NI WITH EE RE CE DE FA;
EE WITH CE RE DE FA;
CE WITH RE DE FA;
RE WITH DE FA;
DE WITH FA;

OUTPUT: SAMPSTAT STDYX TECH4 modindices;

```

Anexo 25

Sintaxe da criação de perfis latentes no Mplus

```

TITLE: LPA SEGUNDO FERGUSON ET AL. 2020
DATA:
FILE = BD_ANA_FERNANDES_08_11_2024.dat;
LISTWISE = ON; !Opcional
VARIABLE:
NAMES = CASENUM Sexo Idade Hab EXP Regiao Setor Nc
      FE_1 FE_2 FE_3 FE_4 CCE_I CCE_NI PCE_Co PCE_At
      PM_Ob PM_av A_EE A_CE A_RE A_AFG Dific Facil
      EE_FI EE_EP RE_RC RE_RE FI;
USEVARIABLES = EE_FI EE_EP RE_RC RE_RE FI; !Nome das variáveis incluídas nos perfis
IDVARIABLE = CASENUM;
CLASSES = C(3);
Auxiliary (bch) = FI;
MISSING = Idade EXP(999); !Identificação dos missings
DEFINE:
STANDARDIZE EE_FI EE_EP RE_RC RE_RE; !Estandarizar as variáveis incluídas no perfil.
ANALYSIS:
TYPE = MIXTURE;
! LPA é mixture modeling
ESTIMATOR = MLR;
STARTS = 1000 250;
STITERATIONS = 500;
LRTSTARTS = 2 1 50 10;
LRTBOOTSTRAP = 250;
!The above start values are for the defaults for the LRT
!statistic being run to compare the current
!model fit with the model fit of a model with one less
!class (k-1). The BOOTSTRAP statement
!specifies the number of bootstrap draws to inform
!Mplus' bootstrapped LRT results.
MODEL:
!For a default Mplus model the LPA model does not
!need to be specified. However, it can be.
!The model can also be modified from the Mplus
!default of estimating the indicator means
!(uniquely across profiles) and variances
!(constrained across profiles), as well as the latent
!profile mean.
%OVERALL%
[EE_FI EE_EP RE_RC RE_RE]; !Variáveis incluídas nos perfis
EE_FI (V1);
EE_EP (V2);
RE_RC (V3);
RE_RE (V4);
!Label V1-V7 constrains the estimates of the variances across the
!profiles to be equal.
OUTPUT: TECH1 TECH8 TECH11 TECH14;
! TECH1 provides parameter specifications and
!starting values for the analysis
! TECH8 provides optimization history for this analysis type
!TECH11 provides LRT results cannot be provided
!if there is only one class in the model
!TECH14 provides bootstrapped LRT test cannot be
!provided if there is only one class in the model
SAVEDATA:
FILE = LPA3_EE_RE_CPROV.dat;
! Tells Mplus where to save the output files from the analysis
SAVE = CPROBABILITIES;
! The above command lines are to save the most likely
!profile membership for each participant
! and the posterior probabilities for their
!membership in each latent profile.

```

Anexo 26*ANOVA medidas repetidas – Escala de crenças sobre intervenção nas competências emocionais*

Efeito Intra-Sujeitos

	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η^2
Fator Med. Rep. 1	5977	1	5976.95	3705	< .001	0.714
Residual	1373	851	1.61			

Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3

Efeito Inter-Sujeitos

	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η^2
Residual	1021	851	1.20			

Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3

Anexo 27*ANOVA medidas repetidas – Frequência com que desenvolvem atividades com as emoções básicas*

Efeito Intra-Sujeitos

	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η^2
Fator Med. Rep. 1	652	3	217.278	252	< .001	0.091
Residual	2175	2520	0.863			

Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3

Efeito Inter-Sujeitos

	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η^2
Residual	4331	840	5.16			

Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3

Pressupostos

Teste à Esfericidade

	W de Mauchly	p	ϵ de Greenhouse-Geisser	ϵ de Huynh-Feldt
Fator Med. Rep. 1	0.566	< .001	0.728	0.730

Testes Post Hoc

Comparações Post Hoc - Fator Med. Rep. 1

Comparação		Diferença Média	Erro-padrão	gl	t	Ptukey
Fator Med. Rep. 1	Fator Med. Rep. 1					
Nível 1	- Nível 2	0.9512	0.0497	840	19.151	< .001
	- Nível 3	0.9750	0.0546	840	17.864	< .001
	- Nível 4	1.0987	0.0566	840	19.404	< .001
Nível 2	- Nível 3	0.0238	0.0300	840	0.793	0.858
	- Nível 4	0.1474	0.0384	840	3.843	< .001
Nível 3	- Nível 4	0.1237	0.0359	840	3.443	0.003

Anexo 28*ANOVA medidas repetidas – Escala das práticas percebidas de promoção das competências emocionais*

Efeito Intra-Sujeitos

	Correção de Esfericidade	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η^2
Fator Med. Rep. 1	Greenhouse-Geisser	107	1.00	106.500	336	< .001	0.069
Residual	Greenhouse-Geisser	270	851.00	0.317			

Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3

Efeito Inter-Sujeitos

	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η^2
Residual	1169	851	1.37			

Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3

Anexo 29*ANOVA medidas repetidas – Estratégias em grupo vs. individuais*

Efeito Intra-Sujeitos

	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η^2
Fator Med. Rep. 1	0.997	1	0.997	1.73	0.189	0.001
Residual	485.503	842	0.577			

Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3

Efeito Inter-Sujeitos

	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η^2
Residual	1353	842	1.61			

Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3

Anexo 30*ANOVA medidas repetidas – Escala de monitorização das competências emocionais*

Efeito Intra-Sujeitos

	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η^2
Fator Med. Rep. 1	231	1	231.446	489	< .001	0.135
Residual	403	851	0.474			

Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3

Efeito Inter-Sujeitos

	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η^2
Residual	1077	851	1.27			

Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3

Anexo 31*ANOVA medidas repetidas – Escala de autoeficácia na promoção das competências emocionais*

Efeito Intra-Sujeitos

	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η^2
Fator Med. Rep. 1	44.9	2	22.429	121	< .001	0.021
Residual	315.9	1702	0.186			

Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3

Efeito Inter-Sujeitos

	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η^2
Residual	1737	851	2.04			

Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3

Testes Post Hoc

Comparações Post Hoc - Fator Med. Rep. 1

Comparação		Diferença Média	Erro-padrão	gl	t	Ptukey
Fator Med. Rep. 1	Fator Med. Rep. 1					
Nível 1	- Nível 2	0.0380	0.0185	851	2.05	0.101
	- Nível 3	0.2981	0.0239	851	12.49	< .001
Nível 2	- Nível 3	0.2601	0.0198	851	13.11	< .001

Anexo 32*ANOVA medidas repetidas – Escala de desafios e facilidade na promoção das competências emocionais*

Efeito Intra-Sujeitos

	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η^2
Fator Med. Rep. 1	1376	1	1376.28	878	< .001	0.375
Residual	1335	851	1.57			

Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3

Efeito Inter-Sujeitos

	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η^2
Residual	962	851	1.13			

Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3

Testes Post Hoc

Comparações Post Hoc - Fator Med. Rep. 1

Comparação		Diferença Média	Erro-padrão	gl	t	Ptukey
Fator Med. Rep. 1	Fator Med. Rep. 1					
Nível 1	- Nível 2	-1.80	0.0607	851	-29.6	< .001

Anexo 33*ANOVA medidas repetidas – Teste de expressividade emocional*

Efeito Intra-Sujeitos

	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η^2
Fator Med. Rep. 1	66.9	1	66.912	139	< .001	0.029
Residual	409.3	851	0.481			

Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3

Efeito Inter-Sujeitos

	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η^2
Residual	1814	851	2.13			

Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3

Anexo 34*ANOVA medidas repetidas – Questionário de regulação emocional*

Efeito Intra-Sujeitos

	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η^2
Fator Med. Rep. 1	766	1	766.02	697	< .001	0.205
Residual	936	851	1.10			

Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3

Efeito Inter-Sujeitos

	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η^2
Residual	2031	851	2.39			

Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3

Anexo 35*Análise da relação entre o setor e os modelos pedagógicos utilizados***Resumo de processamento de casos**

	Válido		Casos Omisso		Total	
	N	Porcentagem	N	Porcentagem	N	Porcentagem
Modelos_Pedagogicos * Sector2	852	100.0%	0	0.0%	852	100.0%

Tabulação cruzada Modelos_Pedagogicos * Sector2

Contagem

		Sector2		Total
		Público	Privado	
Modelos_Pedagogicos	João de Deus	6	7	13
	High Scope	68	84	152
	Método Pikler	1	2	3
	Modelo Pedagógico Tradicional	65	35	100
	Movimento da Escola Moderna	179	127	306
	Montessori	41	81	122
	Pedagogia Waldorf	11	9	20
	Outro	72	64	136
Total		443	409	852

Anexo 36*Análise dos pressupostos da variável "Anos de serviço" por perfil latente*

	N	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Anos de serviço	844	-.255	.084	-.850	.168
Valid N (listwise)	844				

Tests of Homogeneity of Variances

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Anos de serviço	Based on Mean	1.181	2	841	.307
	Based on Median	1.301	2	841	.273
	Based on Median and with adjusted df	1.301	2	838.401	.273
	Based on trimmed mean	1.235	2	841	.291

Anexo 37*ANOVA one-way da variável "Anos de serviço" por perfil latente*

ANOVA

Anos_servico

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	130.510	2	65.255	.543	.581
Within Groups	101072.893	841	120.182		
Total	101203.403	843			

ANOVA Effect Sizes^{a,b}

		Point Estimate	95% Confidence Interval	
			Lower	Upper
ANOS_SERVICO	Eta-squared	.001	.000	.009
	Epsilon-squared	-.001	-.002	.006
	Omega-squared Fixed-effect	-.001	-.002	.006
	Omega-squared Random-effect	-.001	-.001	.003

a. Eta-squared and Epsilon-squared are estimated based on the fixed-effect model.

b. Negative but less biased estimates are retained, not rounded to zero.

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Anos_servico

	(I) Grupo EE RE 3	(J) Grupo EE RE 3	Mean Difference (I- J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	1	2	.386	.821	.885	-1.54	2.31
		3	-.776	1.149	.778	-3.47	1.92
	2	1	-.386	.821	.885	-2.31	1.54
		3	-1.162	1.124	.556	-3.80	1.48
	3	1	.776	1.149	.778	-1.92	3.47
		2	1.162	1.124	.556	-1.48	3.80
Games- Howell	1	2	.386	.829	.888	-1.56	2.33
		3	-.776	1.122	.769	-3.42	1.87
	2	1	-.386	.829	.888	-2.33	1.56
		3	-1.162	1.086	.534	-3.72	1.40
	3	1	.776	1.122	.769	-1.87	3.42
		2	1.162	1.086	.534	-1.40	3.72

Anos_servico

	Grupo EE RE 3	N	Subset for alpha = 0.05
			1
Tukey HSD ^{a,b}	2	389	23.28
	1	329	23.67
	3	126	24.44
	Sig.		.505

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 221.456.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Anexo 38

Análise dos pressupostos da escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais por perfil latente

Descriptive Statistics

	N Statistic	Mean Statistic	Skewness Statistic	Std. Error	Kurtosis Statistic	Std. Error
AV_FI	852	3.9728	.077	.084	-.821	.167
Valid N (listwise)	852					

Tests of Homogeneity of Variances

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
AV_FI	Based on Mean	7.676	2	849	<.001
	Based on Median	7.055	2	849	<.001
	Based on Median and with adjusted df	7.055	2	829.585	<.001
	Based on trimmed mean	7.445	2	849	<.001

Anexo 39*ANOVA one-way da escala de avaliação sobre a formação inicial para a promoção intencional das competências emocionais por perfil latente***ANOVA**

AV_FI

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	61.329	2	30.665	12.401	<.001
Within Groups	2099.348	849	2.473		
Total	2160.677	851			

ANOVA Effect Sizes^a

		Point Estimate	95% Confidence Interval	
			Lower	Upper
AV_FI	Eta-squared	.028	.010	.052
	Epsilon-squared	.026	.007	.050
	Omega-squared Fixed-effect	.026	.007	.050
	Omega-squared Random-effect	.013	.004	.026

a. Eta-squared and Epsilon-squared are estimated based on the fixed-effect model.

Multiple Comparisons

Dependent Variable: AV_FI

	(I) Grupo	EE	RE	3(J) Grupo	EE	RE	3Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
										Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	1			2			-.14456	.11727	.434	-.4199	.1308
				3			-.80864*	.16421	<.001	-1.1942	-.4231
	2			1			.14456	.11727	.434	-.1308	.4199
				3			-.66409*	.16041	<.001	-1.0407	-.2875
	3			1			.80864*	.16421	<.001	.4231	1.1942
				2			.66409*	.16041	<.001	.2875	1.0407
Games-Howell	1			2			-.14456	.11268	.405	-.4092	.1201
				3			-.80864*	.18012	<.001	-1.2341	-.3832
	2			1			.14456	.11268	.405	-.1201	.4092
				3			-.66409*	.18052	<.001	-1.0905	-.2377
	3			1			.80864*	.18012	<.001	.3832	1.2341
				2			.66409*	.18052	<.001	.2377	1.0905

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

AV_FI

	Grupo	EE	RE	3	N	Subset for alpha = 0.05	
						1	2
Tukey HSD ^{a,b}	1				330	3.7853	
	2				395	3.9298	
	3				127		4.5939
	Sig.						.595

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 223.281.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Anexo 40

Qui-quadrado de Pearson, variável "Habilitação" por perfil latente

Hab * Grupo_EE_RE_3 Crosstabulation

		Grupo_EE_RE_3						Total	
		1		2		3			
		N	%	N	%	N	%	N	%
Hab	Licenciatura	253	78.3%	286	75.5%	94	76.4%	633	76.7%
	Mestrado	70	21.7%	93	24.5%	29	23.6%	192	23.3%
Total		323	100.0%	379	100.0%	123	100.0%	825	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	.810 ^a	2	.667
Likelihood Ratio	.813	2	.666
Linear-by-Linear Association	.433	1	.511
N of Valid Cases	825		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 28,63.

Anexo 41*Qui-quadrado de Pearson, variável "Setor" por perfil latente***Setor * Grupo_EE_RE_3 Crosstabulation**

		Grupo_EE_RE_3						Total	
		1		2		3		N	%
Setor		N	%	N	%	N	%	N	%
Rede Pública		169	51.2%	207	52.4%	67	52.8%	443	52.0%
Rede Privada com fins lucrativos		39	11.8%	62	15.7%	15	11.8%	116	13.6%
Rede Privada sem fins lucrativos (IPSS)		122	37.0%	126	31.9%	45	35.4%	293	34.4%
Total		330	100.0%	395	100.0%	127	100.0%	852	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.800 ^a	4	.434
Likelihood Ratio	3.794	4	.435
Linear-by-Linear Association	.338	1	.561
N of Valid Cases	852		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,29.

Anexo 42*MANOVA medidas repetidas para as crenças***Fatores entre sujeitos**

		N
Grupo_EE_RE_3	1	330
	2	395
	3	127

Testes multivariados^a

Efeito		Valor	Z	gl de hipótese	Erro gl	Sig.
Intercepto	Rastreio de Pillai	.991	13891.168 ^b	7.000	843.000	<.001
	Lambda de Wilks	.009	13891.168 ^b	7.000	843.000	<.001
	Rastreio de Hotelling	115.348	13891.168 ^b	7.000	843.000	<.001
	Maior raiz de Roy	115.348	13891.168 ^b	7.000	843.000	<.001
Grupo_EE_RE_3	Rastreio de Pillai	.205	13.770	14.000	1688.000	<.001
	Lambda de Wilks	.805	13.836 ^b	14.000	1686.000	<.001
	Rastreio de Hotelling	.231	13.901	14.000	1684.000	<.001
	Maior raiz de Roy	.155	18.638 ^c	7.000	844.000	<.001

a. Design: Intercepto + Grupo_EE_RE_3

b. Estatística exata

c. A estatística é um limite superior em F, que gera um limite inferior no nível de significância.

Testes de efeitos entre sujeitos

Origem	Variável dependente	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Modelo corrigido	CCE_I	19.233 ^a	2	9.616	18.980	<.001
	CCE_NI	173.868 ^b	2	86.934	41.676	<.001
	A_EE	32.720 ^c	2	16.360	25.351	<.001
	A_CE	41.036 ^d	2	20.518	29.061	<.001
	A_RE	40.404 ^e	2	20.202	21.674	<.001
	Dific	26.872 ^f	2	13.436	9.177	<.001
	Facil	60.473 ^e	2	30.237	26.562	<.001
Intercepto	CCE_I	28704.246	1	28704.246	56653.975	<.001
	CCE_NI	6049.678	1	6049.678	2900.241	<.001
	A_EE	25422.749	1	25422.749	39394.101	<.001
	A_CE	25269.689	1	25269.689	35790.707	<.001
	A_RE	23222.952	1	23222.952	24915.116	<.001
	Dific	7155.881	1	7155.881	4887.680	<.001
	Facil	17244.495	1	17244.495	15148.763	<.001
Grupo_EE_RE_3	CCE_I	19.233	2	9.616	18.980	<.001
	CCE_NI	173.868	2	86.934	41.676	<.001
	A_EE	32.720	2	16.360	25.351	<.001
	A_CE	41.036	2	20.518	29.061	<.001
	A_RE	40.404	2	20.202	21.674	<.001
	Dific	26.872	2	13.436	9.177	<.001
	Facil	60.473	2	30.237	26.562	<.001
Padrão	CCE_I	430.153	849	.507		
	CCE_NI	1770.948	849	2.086		
	A_EE	547.897	849	.645		
	A_CE	599.428	849	.706		
	A_RE	791.338	849	.932		
	Dific	1242.991	849	1.464		
	Facil	966.454	849	1.138		
Total	CCE_I	36753.840	852			
	CCE_NI	8538.813	852			
	A_EE	32349.102	852			

	A_CE	32014.840	852			
	A_RE	29574.280	852			
	Dific	9925.360	852			
	Facil	22197.125	852			
Total corrigido	CCE_I	449.386	851			
	CCE_NI	1944.816	851			
	A_EE	580.617	851			
	A_CE	640.464	851			
	A_RE	831.742	851			
	Dific	1269.863	851			
	Facil	1026.927	851			

a. R Quadrado = ,043 (R Quadrado Ajustado = ,041)

b. R Quadrado = ,089 (R Quadrado Ajustado = ,087)

c. R Quadrado = ,056 (R Quadrado Ajustado = ,054)

d. R Quadrado = ,064 (R Quadrado Ajustado = ,062)

e. R Quadrado = ,049 (R Quadrado Ajustado = ,046)

f. R Quadrado = ,021 (R Quadrado Ajustado = ,019)

g. R Quadrado = ,059 (R Quadrado Ajustado = ,057)

Comparações múltiplas

Variável dependente	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferença média (I-J)	Estatística do teste Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%		
						Limite inferior	Limite superior	
CCE_I	Tukey HSD	1	2	-.3058*	.05308	<.001	-.4304	-.1811
		1	3	-.3163*	.07433	<.001	-.4908	-.1418
		2	1	.3058*	.05308	<.001	.1811	.4304
		2	3	-.0106	.07261	.988	-.1810	.1599
		3	1	.3163*	.07433	<.001	.1418	.4908
		3	2	.0106	.07261	.988	-.1599	.1810
	Games- Howell	1	2	-.3058*	.05646	<.001	-.4384	-.1731
		1	3	-.3163*	.06730	<.001	-.4747	-.1579
		2	1	.3058*	.05646	<.001	.1731	.4384
		2	3	-.0106	.05767	.982	-.1465	.1254
		3	1	.3163*	.06730	<.001	.1579	.4747
		3	2	.0106	.05767	.982	-.1254	.1465
CCE_NI	Tukey HSD	1	2	.4276*	.10771	<.001	.1747	.6805
		1	3	-.9092*	.15082	<.001	-1.2633	-.5551
		2	1	-.4276*	.10771	<.001	-.6805	-.1747
		2	3	-1.3368*	.14733	<.001	-1.6827	-.9909
		3	1	.9092*	.15082	<.001	.5551	1.2633
		3	2	1.3368*	.14733	<.001	.9909	1.6827
	Games- Howell	1	2	.4276*	.10249	<.001	.1869	.6683
		1	3	-.9092*	.17919	<.001	-1.3326	-.4859
		2	1	-.4276*	.10249	<.001	-.6683	-.1869
		2	3	-1.3368*	.17504	<.001	-1.7507	-.9230
		3	1	.9092*	.17919	<.001	.4859	1.3326
		3	2	1.3368*	.17504	<.001	.9230	1.7507
A_EE	Tukey HSD	1	2	-.3302*	.05991	<.001	-.4709	-.1896
		1	3	-.5282*	.08389	<.001	-.7252	-.3313
		2	1	.3302*	.05991	<.001	.1896	.4709
		2	3	-.1980*	.08195	.042	-.3904	-.0056
		3	1	.5282*	.08389	<.001	.3313	.7252
		3	2	.1980*	.08195	.042	.0056	.3904
	Games- Howell	1	2	-.3302*	.06203	<.001	-.4759	-.1845
		1	3	-.5282*	.07372	<.001	-.7019	-.3546
		2	1	.3302*	.06203	<.001	.1845	.4759
		2	3	-.1980*	.07007	.014	-.3631	-.0329
		3	1	.5282*	.07372	<.001	.3546	.7019
		3	2	.1980*	.07007	.014	.0329	.3631
A_CE	Tukey HSD	1	2	-.3241*	.06267	<.001	-.4712	-.1770

Anexo 43*MANOVA Medidas repetidas para as práticas***Fatores entre sujeitos**

		N
Grupo_EE_RE_3	1	330
	2	395
	3	127

Testes multivariados^a

Efeito		Valor	Z	gl de hipótese	Erro gl	Sig.
Intercepto	Rastreio de Pillai	.987	15789.808 ^b	4.000	846.000	<.001
	Lambda de Wilks	.013	15789.808 ^b	4.000	846.000	<.001
	Rastreio de Hotelling	74.656	15789.808 ^b	4.000	846.000	<.001
	Maior raiz de Roy	74.656	15789.808 ^b	4.000	846.000	<.001
Grupo_EE_RE_3	Rastreio de Pillai	.115	12.959	8.000	1694.000	<.001
	Lambda de Wilks	.887	13.119 ^b	8.000	1692.000	<.001
	Rastreio de Hotelling	.126	13.280	8.000	1690.000	<.001
	Maior raiz de Roy	.105	22.222 ^c	4.000	847.000	<.001

a. Design: Intercepto + Grupo_EE_RE_3

b. Estatística exata

c. A estatística é um limite superior em F, que gera um limite inferior no nível de significância.

Testes de efeitos entre sujeitos

Origem	Variável dependente	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Modelo corrigido	PCE_Co	39.104 ^a	2	19.552	29.596	<.001
	PCE_At	72.277 ^b	2	36.138	40.014	<.001
	PM_Ob	10.829 ^c	2	5.414	9.086	<.001
	PM_av	40.034 ^d	2	20.017	18.407	<.001
Intercepto	PCE_Co	26193.029	1	26193.029	39647.950	<.001
	PCE_At	22702.649	1	22702.649	25137.001	<.001
	PM_Ob	28519.168	1	28519.168	47860.162	<.001
	PM_av	22842.240	1	22842.240	21004.648	<.001
Grupo_EE_RE_3	PCE_Co	39.104	2	19.552	29.596	<.001
	PCE_At	72.277	2	36.138	40.014	<.001
	PM_Ob	10.829	2	5.414	9.086	<.001
	PM_av	40.034	2	20.017	18.407	<.001
Padrão	PCE_Co	560.884	849	.661		
	PCE_At	766.780	849	.903		
	PM_Ob	505.907	849	.596		
	PM_av	923.275	849	1.087		
Total	PCE_Co	33271.556	852			
	PCE_At	28447.625	852			
	PM_Ob	36468.250	852			
	PM_av	29218.875	852			
Total corrigido	PCE_Co	599.987	851			
	PCE_At	839.057	851			
	PM_Ob	516.736	851			
	PM_av	963.309	851			

a. R Quadrado = ,065 (R Quadrado Ajustado = ,063)

b. R Quadrado = ,086 (R Quadrado Ajustado = ,084)

c. R Quadrado = ,021 (R Quadrado Ajustado = ,019)

d. R Quadrado = ,042 (R Quadrado Ajustado = ,039)

Testes pos-hoc

Comparações múltiplas

Variável dependente	(I) Grupo	EE	RE	(J) 3 Grupo	EE	RE	3	Diferença média (I-J)	Estatística do teste Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
											Limite inferior	Limite superior
PCE_Co Tukey HSD	1			2				-.3566*	.06062	<.001	-.4990	-.2143
				3				-.5819*	.08488	<.001	-.7812	-.3826
	2			1				.3566*	.06062	<.001	.2143	.4990
				3				-.2253*	.08291	.018	-.4199	-.0306
	3			1				.5819*	.08488	<.001	.3826	.7812
				2				.2253*	.08291	.018	.0306	.4199
Games- Howell	1			2				-.3566*	.06375	<.001	-.5064	-.2069
				3				-.5819*	.07339	<.001	-.7547	-.4091
	2			1				.3566*	.06375	<.001	.2069	.5064
				3				-.2253*	.06666	.002	-.3824	-.0682
	3			1				.5819*	.07339	<.001	.4091	.7547
				2				.2253*	.06666	.002	.0682	.3824
PCE_At Tukey HSD	1			2				-.2632*	.07088	<.001	-.4296	-.0968
				3				-.8874*	.09924	<.001	-1.1204	-.6544
	2			1				.2632*	.07088	<.001	.0968	.4296
				3				-.6242*	.09694	<.001	-.8518	-.3966
	3			1				.8874*	.09924	<.001	.6544	1.1204
				2				.6242*	.09694	<.001	.3966	.8518
Games- Howell	1			2				-.2632*	.07401	.001	-.4370	-.0894
				3				-.8874*	.08246	<.001	-1.0815	-.6933
	2			1				.2632*	.07401	.001	.0894	.4370
				3				-.6242*	.07816	<.001	-.8083	-.4401
	3			1				.8874*	.08246	<.001	.6933	1.0815
				2				.6242*	.07816	<.001	.4401	.8083
PM_Ob Tukey HSD	1			2				-.1964*	.05757	.002	-.3315	-.0612
				3				-.2969*	.08061	<.001	-.4861	-.1076
	2			1				.1964*	.05757	.002	.0612	.3315
				3				-.1005	.07874	.409	-.2854	.0844
	3			1				.2969*	.08061	<.001	.1076	.4861
				2				.1005	.07874	.409	-.0844	.2854
Games- Howell	1			2				-.1964*	.05977	.003	-.3368	-.0560
				3				-.2969*	.07238	<.001	-.4674	-.1264
	2			1				.1964*	.05977	.003	.0560	.3368
				3				-.1005	.06756	.298	-.2598	.0588
	3			1				.2969*	.07238	<.001	.1264	.4674
				2				.1005	.06756	.298	-.0588	.2598
PM_av Tukey HSD	1			2				-.2854*	.07777	<.001	-.4680	-.1028
				3				-.6402*	.10890	<.001	-.8959	-.3845
	2			1				.2854*	.07777	<.001	.1028	.4680
				3				-.3548*	.10638	.003	-.6046	-.1051
	3			1				.6402*	.10890	<.001	.3845	.8959
				2				.3548*	.10638	.003	.1051	.6046
Games- Howell	1			2				-.2854*	.07916	<.001	-.4713	-.0995
				3				-.6402*	.10089	<.001	-.8780	-.4024
	2			1				.2854*	.07916	<.001	.0995	.4713
				3				-.3548*	.09813	.001	-.5862	-.1234
	3			1				.6402*	.10089	<.001	.4024	.8780
				2				.3548*	.09813	.001	.1234	.5862

Com base em médias observadas.

O termo de erro é Quadrado Médio (Erro) = 1,087.

*. A diferença média é significativa no nível .05.

PCE_Co

	Grupo	EE	RE	3	N	Subconjunto		
						1	2	3
Tukey HSD ^{a,b,c}	1				330	5.9404		
	2				395		6.2970	
	3				127			6.5223
	Sig.					1.000	1.000	1.000

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

Com base em médias observadas.

O termo de erro é Quadrado Médio (Erro) = ,661.

a. Usa o Tamanho da Amostra de Média Harmônica = 223,281.

b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

c. Alfa = .05.

PCE_At

	Grupo	EE	RE	3	N	Subconjunto		
						1	2	3
Tukey HSD ^{a,b,c}	1				330	5.4382		
	2				395		5.7014	
	3				127			6.3256
	Sig.					1.000	1.000	1.000

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

Com base em médias observadas.

O termo de erro é Quadrado Médio (Erro) = ,903.

a. Usa o Tamanho da Amostra de Média Harmônica = 223,281.

b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

c. Alfa = .05.

PM_Ob

	Grupo	EE	RE	3	N	Subconjunto	
						1	2
Tukey HSD ^{a,b,c}	1				330	6.3606	
	2				395		6.5570
	3				127		6.6575
	Sig.					1.000	.354

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

Com base em médias observadas.

O termo de erro é Quadrado Médio (Erro) = ,596.

a. Usa o Tamanho da Amostra de Média Harmônica = 223,281.

b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

c. Alfa = .05.

PM_av

	Grupo	EE	RE	3	N	Subconjunto		
						1	2	3
Tukey HSD ^{a,b,c}	1				330	5.5311		
	2				395		5.8165	
	3				127			6.1713
	Sig.					1.000	1.000	1.000

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

Com base em médias observadas.

O termo de erro é Quadrado Médio (Erro) = 1,087.

a. Usa o Tamanho da Amostra de Média Harmônica = 223,281.

b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

c. Alfa = .05.