

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO EGAS MONIZ

MESTRADO EM PSICOLOGIA FORENSE E CRIMINAL

**Prevenção da delinquência juvenil numa amostra de crianças
estudantes do ensino básico em Cabo Verde: Adaptação do programa
de prevenção Emocionarte (Gerar Percursos Sociais através das
Emoções) - GPS**

Iria Lopes Monteiro

Orientadora: Doutora Cristina Soeiro

julho de 2025

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO EGAS MONIZ

MESTRADO EM PSICOLOGIA FORENSE E CRIMINAL

**Prevenção da delinquência juvenil numa amostra de crianças
estudantes do ensino básico em Cabo Verde: Adaptação do programa
de prevenção Emocionarte (Gerar Percursos Sociais através das
Emoções) -GPS**

Iria Lopes Monteiro

Trabalho submetido para obtenção do grau de Mestre em Psicologia
Forense e Criminal

Orientadora: Doutora Cristina Soeiro

julho de 2025.

Dedicatória

Ao meu pai Armando Monteiro, que sempre nos mostrou a verdadeira importância dos estudos.

Agradecimentos

A TODOS e TODAS os que participaram e contribuíram para a realização deste estudo, o meu mais sincero e profundo agradecimento.

À minha orientadora, Prof^ª. Doutora Cristina Soeiro, pelo ensinamento, paciência, pensamento crítico, exigência e rigor na qualidade do trabalho, minha gratidão e agradecimentos.

Ao agrupamento escolar, sua gestora, psicólogo, professores e pessoal de secretária, o meu muito obrigada.

Aos participantes desta investigação e respetivos pais e encarregados de educação, o meu muito obrigada.

À minha família que sempre apoiou e incentivou as minhas escolhas e decisões. Vocês são o meu porto seguro, por isso sou eternamente grata a vós.

A ti Elísio, pelo encorajamento, apoio e paciência.

A todos vós, o meu eterno agradecimento.

Declaração de Honra

Declaro, por minha honra, que o presente trabalho académico é original e foi elaborado por mim própria, não se tendo recorrido a quaisquer outras fontes, para além das indicadas, usadas, adotadas literalmente ou adaptadas a partir dos seus originais (em fontes impressas, não impressas ou na internet) e encontram-se adequados, identificados e citados, com observância das convenções do trabalho académico em vigor.

Mais declaro que esta Dissertação “Prevenção da delinquência juvenil numa amostra de crianças estudantes do ensino básico em Cabo Verde: Adaptação do programa de prevenção Emocionarte (Gerar Percursos Sociais através das Emoções) - GPS” não foi apresentada, para efeitos de avaliação, a qualquer outra entidade ou instituição, para além da(s) diretamente envolvida(s) na sua elaboração, e que os conteúdos das versões impressa e eletrónica são inteiramente coincidentes.

Declaro, igualmente, encontrar-me ciente de que a inclusão, neste texto, de qualquer falsa declaração terá consequências legais.

Data: 04/07/2025.

Egas Moniz - Cooperativa de Ensino Superior, CRL
Campos Universitário - Quinta da Granja
2829-511 Monte de Caparica, Portugal
NIF 504213611

Declaração de Conflito de Interesses (DCI)

Eu Iria Lopes Monteiro, referente a Dissertação “Prevenção da delinquência juvenil numa amostra de crianças estudantes do ensino básico em Cabo Verde: Adaptação do programa de prevenção Emocionarte (Gerar Percursos Sociais através das Emoções) - GPS”, declaro que não possuo conflitos de interesse de ordem pessoal, comercial, académica, político ou financeiro.

Data:04/07/2025.

Egas Moniz - Cooperativa de Ensino Superior, CRL
Campos Universitário - Quinta da Granja
2829-511 Monte de Caparica, Portugal
NIF 504213611

Declaração de Financiamento

Eu Iria Lopes Monteiro, referente a Dissertação “Prevenção da delinquência juvenil numa amostra de crianças estudantes do ensino básico em Cabo Verde: Adaptação do programa de prevenção Emocionarte (Gerar Percursos Sociais através das Emoções) - GPS”, declaro que o meu trabalho não se encontra financiado.

Egas Moniz - Cooperativa de Ensino Superior, CRL
Campos Universitário - Quinta da Granja
2829-511 Monte de Caparica, Portugal
NIF 504213611

Declaração de Ética e Registo

Eu Iria Lopes Monteiro, referente a Dissertação “Prevenção da delinquência juvenil numa amostra de crianças estudantes do ensino básico em Cabo Verde: Adaptação do programa de prevenção Emocionarte (Gerar Percursos Sociais através das Emoções) - GPS”, declaro que o meu trabalho se encontra aprovado pela Comissão de ética.

Data: 04/07/2025

Egas Moniz - Cooperativa de Ensino Superior, CRL
Campos Universitário - Quinta da Granja
2829-511 Monte de Caparica, Portugal
NIF 504213611

Resumo

O presente estudo visa adaptar e estudar o impacto do programa GPS das Emoções, (Santos, 2018), com vista a promover a prevenção do comportamento desviante, antissocial ou delinvente nas crianças do ensino básico na ilha de São Vicente, Cabo-Verde. A amostra do estudo é composta por 34 alunos do ensino básico, de ambos os sexos, na faixa etária dos 09 e os 11 anos, sinalizados na escola por riscos de desenvolver comportamentos antissociais. O programa foi desenvolvido em 9 sessões, duas vezes a semana, onde se trabalhou cinco competências, o reconhecimento e a expressão das emoções, o autocontrolo/ autorregulação emocional e comportamental, as relações interpessoais e empatia, e a tomada de decisão responsável, utilizou-se uma metodologia de investigação quantitativa, quasi-experimental. Para a avaliação do impacto do programa foram aplicados questionários aos alunos, pais e professores no pré e três meses depois no pós intervenção, o QACSE- Questionário de Avaliação das Competências Socioemocionais (Coelho & Sousa, 2020), o MHC-SF – Mental Health Continuum – Short Form – Escala de Bem-Estar (Sampaio de Carvalho, Pereira, Marques Pinto e Marôco, 2016), aos pais e encarregados de educação o HCSBS - Home and Community Social Behavior Scale, (Merrell 2002) – Escala de comportamento social para o Lar e comunidade, versão portuguesa adaptada por Raimundo, Marques-Pinto, & Alvarez, 2009, e para professores o SSBS-2- School Social Behavior Scale (Escala de Comportamento Social em Contexto Escolar – ECSCCE – 2, Raimundo Carapito, Pereira, Marques-Pinto, Lima e Ribeiro 2012) e questionário de satisfação do programa aos alunos e professor.

Os resultados apontam para dados significativamente relevantes no grupo de intervenção, ao nível das competências socioemocionais – autocontrolo e tomada de decisão, nas competências sociais – pais como o autocontrole e relação com os pares e nos comportamentos antissociais agressivo e irritável (professor). Conclui-se que o programa GPS das Emoções teve um impacto positivo nas crianças, aumentando as competências socioemocionais, as competências sociais e diminuindo os comportamentos antissociais.

Palavras-chave: Comportamentos antissociais, crianças, prevenção, delinquência juvenil, programas, competências socioemocionais.

Abstract

The present study aims to adapt and study the impact of the GPS of emotions program (Santos, 2018), with a view to promoting the prevention of deviant, antisocial or delinquent behavior in primary school children on the island of São Vicente, Cape Verde. The study sample consists of 34 primary students of both sexes, aged between 9 and 11 years old, flagged at school for risks of developing antisocial behavior.

The program was developed in 9 sessions, twice a week, where five skills were worked on: recognition and expression of emotions, self-control/emotional and behavioral self-regulation, interpersonal relationships and empathy, and responsible decision-making, using a quantitative, quasi-experimental research methodology. To evaluate the impact of the program, questionnaires were applied to students, parents and teachers before and three months after the intervention, the QACSE- Questionnaire for the Assessment of Socio-emotional Skills (Coelho & Sousa, 2020), the MHC-SF – Mental Health Continuum – Short Form – well-being scale (Sampaio, Pereira, Marques Pinto and Marôco, 2016), to parents and guardians the HCSBS- Home Community Social Behavior Scale, (Merrel, 2002) – social behavior scale of the home and community, Portuguese version adapted by (Raimundo, Marques-Pinto & Alvares, 2009), and for teachers the SSBS-B- School Social Behavior Scale, Portuguese version by (Marques-Pinto, Lima and Ribeiro, 2012), and a satisfaction questionnaire for students and teachers.

The results indicate significantly relevant data in the intervention group, in terms of socioemotional skills – self-control and decision-making, in social skills – parents such as self-control and relationships with peers and in aggressive and irritable antisocial behavior (theater's),

It is concluded that the GPS Emotion program had a positive impact on children, increasing socio-emotional skills, social promoting antisocial behaviors.

Keywords: Antisocial behaviors, children, prevention, juvenile delinquency, programs, socio-emotional skills.

Índice Geral

Introdução	14
1- Revisão da Literatura	17
1.1- Comportamento Antissocial e Delinquência Juvenil	17
1.2- Prevenção dos Comportamentos Antissociais	20
1.3- Intervenções Centradas no Desenvolvimento de Competências Socioemocionais	22
1.4- Programas de Prevenção Baseadas nas Competências Socioemoconais em Meio Escolar	25
2- O Presente Estudo	32
3- Metodologia	33
3.1- Delineamento do Estudo.....	33
3.2- Caracterização do Agrupamento Escolar.....	33
3.3- Participantes.....	34
3.4- Estudo de Adaptação	34
3.5- Instrumentos	39
3.6- Procedimentos	41
4- Análise Estatística	45
5- Resultados	46
6- Discussão	58
7- Limitações e Estudos Futuros	61
8- Referências	62
Anexos	71
Anexo 1 – Autorização do agrupamento escolar	
Anexo 3 – Consentimento informado dos professores	
Anexo 4 – Consentimento informado dos pais e encarregados de educação	

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Tabela de dados descritivos dos grupos experimental e controle

Tabela 2 - Adaptação do programa GPS das Emoções

Tabela 3 – Tabela de Confiabilidade

Tabela 4 – Análise dos pressupostos de normalidade

Tabela 5 – Tabela de comparação entre grupos experimental e de controle –
Teste U de *Mann Whitney*

Tabela 6 – Teste de *Wilcoxon* – amostras emparelhadas no pré e pós
experimental

Tabela 7 – Tabela de comparação de grupos por sexo biológico – grupo
experimental

Tabela 8 - Tabela de comparação de grupos por sexo biológico – grupo controle

Tabela 9 – Avaliação global das sessões – grupo experimental

Lista de Abreviaturas

CASEL – Collaborative for Academic Social and Emotional Learning

EUA – Estados Unidos da América

GC – Grupo Controlo

GE- Grupo Experimental

GPS – Gerar Percursos Sociais

INE – Instituto Nacional de Estatística

SEL – Social and Emotional Learning

Introdução

Cabo Verde é um país considerado de desenvolvimento médio, em vias de expansão, que tem apostado em políticas públicas para responder as necessidades da sua população, e que com o desenvolvimento e aumento demográfico, tem deparado com fenómenos sociais que afeta a convivência das pessoas dentro da sociedade cabo-verdiana, nomeadamente o aumento exponencial dos comportamentos antissociais nas crianças e jovens e a delinquência juvenil que interfere na paz, segurança e o bem-estar dos cidadãos. A escolha do tema surgiu da necessidade de haver em Cabo Verde, respostas que permitam prevenir e combater estes problemas sociais, visto que estudos científicos apontam que para prevenir os comportamentos antissociais e combater a delinquência juvenil, é necessário investir precocemente em ações e políticas sociais, baseadas em modalidades de intervenção preventiva de forma adequada à natureza dos problemas (Negreiros, 2008).

Estudos apontam que os comportamentos antissociais e delinquentes estão relacionados a baixas competências socioemocionais (Durlak et al., 2011).

As emoções fazem parte da natureza humana. O estudo das emoções tem tido um grande avanço científico nas últimas décadas dada a sua importância e influência que exerce na vida das pessoas (Medeiro, 2017). Carrascosa (2019), citado por Nunes (2021, p.4), defende que “as emoções são estados afetivos inatos e automáticos que se experimentam através de alterações cognitivas, fisiológicas e comportamentais. Servem para nos adaptarmos ao ambiente”. As emoções são reações a acontecimentos e influenciam as ações tanto imediatas como a longo prazo, (Medeiro, 2017). Elas têm um papel central nas relações interpessoais, pois, uma gestão adequada das emoções leva a consequências positivas nas relações com os outros (Pereira et al., 2014) e consequentemente melhoria na qualidade de vida, bem-estar social, sucesso académico e profissional (Durlak et al., 2011; Primi et al., 2016). Assim, as emoções podem ajudar a pessoa a ter o controle sobre si mesmo ou levá-la ao descontrole, conduzindo a ira ou revolta contra si mesmo, outras pessoas, objetos e lugares. As emoções podem ser positivas (e.g alegria, etc.) ou negativas (e.g, raiva, medo, tristeza, etc.), mas todas fazem parte da natureza do indivíduo, pois, são experienciadas constantemente. As emoções positivas geram bem-estar individual e social, por outro lado, as negativas, podem originar falta de interesse, desmotivação e comportamentos desajustados (Nunes, 2021). Sentir uma emoção negativa não é errado, o importante é a capacidade do

indivíduo saber geri-las, saber reconhecê-las e expressá-las adequadamente. O equilíbrio entre as emoções e as reações fisiológicas no corpo é fundamental nas relações interpessoais, pois, pode refletir-se no autocontrole emocional e regulação comportamental (Medeiro, 2017).

Nas últimas décadas, têm surgido várias investigações que têm apontado a importância da inclusão do treino de competências socioemocionais nos sistemas educativos da criança, seja em contexto escolar, familiar ou comunitário, reconhecendo que poderá proporcionar um bom desenvolvimento para as crianças e reduzir possíveis comportamentos problemáticos, (Santos, 2021), além de ser um fator de proteção para as crianças em risco, (Durlak et al., 2011, citado por Barbosa & Melo-Silva, 2023). A criança é um processador da informação social e este processamento depende do seu nível de desenvolvimento emocional, social e cognitivo, (Alves, 2006, citado por Pereira et al., 2014). A maneira como compreende a sua realidade social depende da sua competência emocional, social e suas capacidades cognitivas, que vão interferir no modo como interage com os outros, definindo o seu funcionamento socioemocional (Pereira et al., 2014).

A competência emocional e social corresponde à capacidade de integrar os sentimentos, pensamentos e comportamentos de forma positiva e adequada (Zins et al., 2007, citado por Martins, 2023). Inclui aprendizagem, habilidades nas relações interpessoais, adaptação às exigências sociais e resolução de problemas desencadeadas pelas interações com os outros (Elias et al., 1997, citado por Martins, 2023). A competência emocional é definida como a capacidade de os indivíduos expressarem as suas emoções de forma positiva, e adequada ao contexto e acontecimentos (Goleman 1997; Saarni, 1997; Bonhert, Crnic e Lim, 2003, citado por Pereira et al., 2014). É composta por três dimensões: conhecimento emocional, expressão emocional e regulação emocional. O conhecimento emocional é a capacidade para reconhecer e expressar as emoções, a expressão emocional é a partilha das emoções, possibilita maior ou menor aceitação social, e permite identificar e compreender os sinais do outro. A regulação emocional permite controlar as emoções e adequá-las aos contextos. Essas competências emocionais é que vão condicionar o êxito pessoal e relacionamento interpessoal do indivíduo (Izard, Stark, Trentecosta, & Schultz, 2008, citado por Pereira et al., 2014).

A competência social é considerada uma característica pessoal do indivíduo que facilita a sua adaptação social e contribui para relacionamentos interpessoais positivos, mesmo nas situações adversas que podem aparecer ao longo da vida (Dias, 2023). Integra habilidades interpessoais e de comunicação que levam a interações sociais positivas, particularmente em situações de conflito (Beelmann & Lösel, 2021). Um défice no desenvolvimento de competência social pode ser um dos motivos associados a comportamentos socialmente desajustado (Stepp, Pardini, Loeber & Morris, 2011).

A escola e a família são os meios de socialização primária do indivíduo, apresentado um papel importante na regulação das emoções (Del Prette & Del Prette, 2006). Na escola as emoções são vividas e experienciadas diariamente através da relação com os vários atores sociais que fazem parte do contexto educativo. A escola é uma instituição que gera conhecimentos, relações, afetos e comprometimentos (Medeiro, 2017), por isso se torna um importante meio para trabalhar as competências socioemocionais das crianças e prevenir comportamentos antissociais no futuro.

O presente estudo tem por objetivo geral adaptar, aplicar e avaliar o impacto do programa Emocionarte GPS – Gerar Percursos Sociais através das Emoções, procurando satisfazer uma necessidade verificada há anos em Cabo Verde, referente a ações estruturadas com vista a prevenir os comportamentos antissociais e consequentemente combater a delinquência juvenil. Tendo em conta que estudos apontam que a prevenção deve ser feita o mais precocemente e em contextos naturais das crianças (Matos et al., 2009), optou-se por adaptar um programa de prevenção em contexto escolar para desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos de uma escola do 1º ciclo, com indicadores de riscos de desenvolver comportamentos antissociais. A pergunta de investigação é saber se o programa GPS das Emoções é eficaz na prevenção dos comportamentos antissociais nas crianças do ensino básico em Cabo-Verde. Com a esta investigação, pretende-se analisar se o programa apresenta um impacto positivo, promovendo mudanças significativas face aos problemas socio emocionais apresentados pelas crianças, e prevenir assim os comportamentos antissociais. Desta forma procura-se contribuir para o desenvolvimento de comportamentos positivos nessas crianças, proporcionando assim um bem-estar a nível geral.

Revisão da Literatura

Comportamento Antissocial e Delinquência Juvenil

Os comportamentos antissociais e a delinquência juvenil têm vindo a suscitar grandes preocupações nas últimas décadas, sendo motivos de debates e investigações por parte da comunidade científica. São fenómenos que podem emergir do desenvolvimento global e das constantes transformações das sociedades, que têm impacto nos vários aparelhos sociais, podendo refletir-se na paz, segurança e vida dos cidadãos. Cabo Verde é um país arquipelágico, situado na costa ocidental africana, constituída por 10 ilhas (9 dos quais habitadas), com uma área de aproximadamente 4.033 km² e cerca de 560.000 habitantes, que tem uma população relativamente jovem, com uma média de idade de 30 anos, sendo que 45% tem menos de 25 anos e um terço são menores de 15 anos (26%), que passa por uma transição demográfica com implicações sociais e económicas, (Boletim Estatístico do Sistema de Proteção Social, 2022). A delinquência juvenil começou a ganhar expressão no país a partir da década 80, devido a casos de jovens do sexo masculino deportados dos *EUA* (Estados Unidos da América), por conflitos com a lei (Dias, 2015). A partir da década 90, ganhou maior visibilidade com o surgimento dos chamados “*Thugs* e/ou *Gangs*”, constituídos por grupos de jovens envolvidos em assaltos a mão armada, narcotráfico, roubos, ofensas corporais, confrontos com outros grupos juvenis e homicídios, (Dias, 2015). Por forma a combater tal fenómeno foram criados mecanismos legais (e.g lei tutelar socioeducativa - n.º2/2006 de 27 de novembro), porém, tem-se percebido falta de respostas sociais estruturadas com vista a prevenção dos comportamentos antissociais nas crianças e jovens, e consequentemente combate a delinquência juvenil. Segundo dados do INE (Instituto Nacional de Estatística - Cabo Verde), no ano 2021, 70% dos crimes participados na capital do país (cidade da praia- ilha de Santiago), foram praticados por menores de 16 anos, sendo que de 2018 a 2020, tinha havido um abrandamento da delinquência à nível geral. Do ano 2007 a 2018, 56,1% dos crimes registados pela Polícia Nacional, foram praticados por jovens dos 16 a 30 anos. Os crimes contra pessoas e património são os mais cometidos em Cabo-verde, 1.3% são praticados por menores de 16 anos. Conforme o relatório anual sobre a situação da justiça em Cabo Verde - ano judicial 2023-24, entraram nas Curadorias de Menores do país, 344 novos processos de medidas tutelares socioeducativas (aplicados aos jovens dos 12 aos 16 anos), sendo que já havia 514 processos pendentes do ano judicial anterior. Nos

estabelecimentos prisionais do país, dados apontam que 74% dos presos são jovens, considerando assim que, em Cabo-verde embora a situação da delinquência juvenil seja preocupante, há que ter em conta que se trata mais de um problema de natureza social, (Lima, 2022), que requer respostas e ações estruturadas.

Por forma a se ter melhor compreensão do fenómeno, torna-se necessário clarificar e diferenciar os conceitos de comportamento antissocial e delinquência juvenil, perceber as causas e os fatores que estão implícitos a eles, pois, de acordo com Schaeffer (2006), nem todos os desvios das normas são negativos e tão pouco criminoso.

Em termos conceptuais, os comportamentos antissociais e a delinquência estão interrelacionados e são frequentemente utilizados como sinónimos, sendo que os comportamentos antissociais se referem a atos indesejados socialmente, ou seja, condutas de desvio das normas e expectativas sociais que pode prejudicar o bem-estar social sem necessariamente constituir uma infração legal (Dias; Oliveira-Monteiro; Aznar-Farias, 2014, citado por Silva et al., 2023), e a delinquência está mais relacionada a área jurídica, referindo-se a atos de transgressão da lei que pode levar a uma penalização (Fonseca, 2014). Os comportamentos antissociais são definidos como construtos heterogéneos que podem englobar agressão física, (e.g. bater, brigar, assediar), comportamentos desviantes (e.g. mentir, roubar, vandalizar, incendiar, etc.), comportamentos de oposição, (e.g. irritabilidade, desafio e teimosia, etc.), bem como outros comportamentos relacionados a ausência de empatia e remorso, que não sendo devidamente tratados, podem agravar-se e persistir ao longo da vida (Ortiz et al., 2018). Já a delinquência refere à atos ou comportamentos que viola as leis (Silva et al., 2023), e pode causar danos no outro e na sociedade (Reis, 2011). Pode manifestar-se de forma diferente, conforme for a fase de desenvolvimento do individuo (Fonseca, 2014).

As causas dos comportamentos antissociais não são universais, Moffit (1993), identifica dois tipos de perpetradores, com percursos comportamentais e etiologias únicas. Para a investigadora, existem, por um lado, aqueles que apresentam os comportamentos de forma persistente ao longo da vida, que iniciam os comportamentos antissociais na infância, cometendo uma versatilidade de delitos. Por outro lado, existem os limitados à fase da adolescência, com início dos comportamentos antissociais na infância e término no início da idade adulta. Estudos apontam que o aparecimento e a manutenção dos comportamentos antissociais e delinquentes estão

associados a fatores de risco na infância como por exemplo, características individuais e socioemocionais da criança (e.g Morizot & Kazemian, 2015; Lewis et al., 2016), envolvimento com grupos de pares desviantes (Otero & Gaeta, 2022), práticas parentais inadequadas, disfunção familiar (Farrington et al., 2012; Silva et al., 2023), insucesso escolar e comunidades mais desfavorecidas e problemáticas (Morizot & Kazemian, 2015; Hipwell & Loeber, 2006). Para alguns investigadores (e.g. Rijo, 2001; Silva et al., 2023), por detrás dos comportamentos antissociais estão uma estrutura familiar e social disfuncional, que não cuida, orienta e nem educa a criança para os limites impostos pela sociedade. As crianças aprendem com os pais imitando-os e reagindo ao seu comportamento e atitudes. As habilidades parentais ineficazes, como baixa supervisão e envolvimento socioemocional, praticas punitivas não normativas, resultam em situações de aprendizagem disfuncionais, sendo o comportamento infantil adverso, reforçado positivamente (Beelmann et al., 2023).

Vários investigadores têm se dedicado ao estudo de teorias explicativas para o comportamento antissocial e delincente. A teoria desenvolvimentista de Patterson, Reid e Dishion (1992), afirma que o comportamento antissocial se desenvolve a partir de 4 etapas: a primeira surge na infância, na convivência familiar, apontando que as práticas educativas parentais ineficazes seria o primeiro passo para se ter comportamentos antissociais. A segunda consiste nas relações sociais principalmente no início do percurso escolar, referindo que quando a criança não adquirir as competências necessárias dentro de casa, terá dificuldades no relacionamento com o grupo de pares. A terceira etapa surge na fase da adolescência, no qual se inicia envolvimento com grupos vulneráveis e de risco, e em atos ilícitos, nomeadamente uso de drogas. A quarta surge na vida adulta, onde já existe falhas nas competências sociais, que vão agravar os comportamentos de risco e infracionais. Esse fenómeno é entendido como uma “reação em cadeia”, em que falhas parentais e sociais contribuem para o desenvolvimento do comportamento antissocial e delincente (Silva et al., 2023).

Os comportamentos antissociais não são desencadeados unicamente por fatores externos, mas também pelas características individuais de cada um, ou seja, pelo modo como estes comportamentos são percebidos e processados emocional e cognitivamente por cada individuo (Bobbio et al., 2020). Para (Durão, 2020; Bobbio et al. 2020), os comportamentos antissociais e delinquentes estão interligados a défices ao nível das competências sociais e emocionais, uma vez que as crianças com tendências

antissociais não possuem competências necessárias para agir adequadamente a nível das relações interpessoais, apresentam baixa empatia, impulsividade alta, falta de autocontrole, baixos níveis académicos, bem como a dificuldades na adequação às normas/regras sociais, que pode desencadear desajustes psicológicos na infância, adolescência e vida adulta (Baptista et al., 2011; Durlak et al., 2011, citado por Santos, 2018).

Investigadores (e.g Silva et al., 2023), são da opinião que os comportamentos antissociais e delinquentes, são fenómenos multifatoriais que envolvem falhas individuais, relacionais e sociais.

Prevenção dos Comportamentos Antissociais

Na sociedade atual tem sido notória a necessidade de se investir no treino de competências emocionais e sociais com vista à prevenção de comportamentos desajustados no futuro. A prevenção também conhecida como intervenção preventiva visa fornecer aos indivíduos e/ou determinados grupos específicos, conhecimentos e competências necessárias para lidarem com o risco. A prevenção está definida em três níveis, primária, secundária e terciária (Caplan, 1964, citado por Silva, 2016; Fonseca, 2006). A prevenção primária, também designada de prevenção desenvolvimental, tem como objetivo a diminuição de problemas a longo prazo. Esta prevenção ocorre antes do problema se apresentar, criando condições básicas para um desenvolvimento saudável e equilibrado da criança. A prevenção secundária acontece quando já existe uma problemática nomeadamente comportamento de risco e se pretende evitar a escalada para níveis mais graves. Por sua vez, a prevenção terciária é aquela em que já aconteceu o comportamento desviante e se pretende evitar a sua reincidência (Matos et al., 2009; Silva, 2016).

Outra classificação de prevenção que surgiu posteriormente (Gordon, 1987, citado por Silva, 2016), distingue três níveis de intervenção preventiva: a prevenção universal que se destina a toda a população, onde se considera que todos estão no mesmo grau de risco, sendo um tipo de prevenção muito frequente em contextos escolares; a prevenção seletiva que é aplicada a grupos específicos que apresentam maiores riscos de desenvolver comportamentos desajustados no futuro; e a prevenção indicada ou precoce que é mais focada nos indivíduos ou grupos que já apresentam

sinais de comportamentos de risco e que pode agravar-se no futuro (Negreiros, Simões, Gaspar & Matos, 2009).

Negreiros (2008), considera que a abordagem de prevenção dos comportamentos antissociais está organizada em três categorias: 1) Estratégias centradas no desenvolvimento de competências; 2) Intervenção ao nível familiar e; 3) Intervenções em meio escolar.

Desenvolver competências é considerado um processo de aprendizagem a longo prazo em que a criança pode adquirir capacidades, conhecimentos, habilidades e valores, que vão permitir com que possa enfrentar os desafios do dia - a - dia de forma positiva e adequada (Santos et al., 2021). Podem ser classificadas em duas vertentes, competências cognitivas que fazem referência as capacidades e conhecimentos académicos, e competências sociais e emocionais que são desenvolvidas através das experiências sociais e afetivas (Santos & Primi, 2014; Weissberg et al., 2015).

A família é o primeiro agente socializador da criança. É nela que são transmitidos valores, regras de disciplina e capacidades sociais, que permitam a criança, uma melhor adaptação social, (Del Prette & Del Prette, 2006). As dificuldades no exercício das práticas parentais educativas, associadas a limitações ao nível económico e sociais, podem limitar o acesso das crianças à aprendizagem socioemocional (Weissberg et al., 2015).

A escola sendo um lugar onde as crianças passam boa parte dos seus tempos, surge como uma continuidade das vivências familiares (Del Prette & Del Prette, 2006), e é onde as crianças com baixas competências socioemocionais manifestam os comportamentos desadequados (Elliott, Sheridan, & Gresham, 1989). As intervenções baseadas no desenvolvimento de competências socioemocionais em meio escolar, são consideradas abordagens promissoras para aumentar o sucesso da criança na escola e na vida, (Zins & Elias, 2006, citado por Santos, 2018). É na escola que se encontra um ambiente promissor para a implementação de programas de competências socioemocionais que promovam o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, aumentando as relações interpessoais adequadas (Del Prette & Del Prette, 2006), visto que a escola desempenha um papel crucial no processo de socialização e desenvolvimento de comportamentos pró-sociais.

Intervenções Centradas no Desenvolvimento de Competências Socioemocionais

Saber lidar com as emoções, gerir sentimentos e estabelecer relações interpessoais saudáveis são algumas competências tão importante quanto as competências cognitivas, (Santos et al., 2021). As competências socioemocionais estão ligadas a características pessoais da criança, podem manifestar-se através de padrões de comportamentos, cognições e afetos, e podem ser moldadas ao longo do desenvolvimento por meio de aprendizagem e da socialização. São o resultado da interação entre competências sociais e emocionais (Lechner et al., 2019; Vukcasovic & Bratko, 2015; Kandler & Zapko-Willmes, 2017, citado por Santos, et al., 2021).

As competências socioemocionais, também conhecidas como as *soft skills*, vêm sendo estudadas e discutidas em vários contextos, principalmente o escolar. A criança ao integrar-se no sistema educativo, é-lhe exigido algumas competências básicas como ter capacidade para aprender, tornar-se autónoma, adaptar-se as normas e regras do sistema educativo e se relacionar adequadamente com os pares, professores e demais colaboradores (Denham & Brown, 2010, citado por Santos, 2018). Quando essas funções não são feitas de forma assertiva, a criança começa a ter conflitos com o sistema escolar a nível do ensino – aprendizagem, gestão das emoções e relacionamentos sociais (Santos, 2018).

A criança não nasce com as competências emocionais, sociais e cognitivas já prontas, elas são apreendidas e desenvolvidas durante a infância, adolescência e velhice (Feinstein, 2015).

Vários estudos (e.g, Baptista, Monteiro, Silva, Santos & Sousa 2011; Primi et al., 2016; Osher et al., 2016; Taylor et al., 2017), apontam a importância das competências socioemocionais no desenvolvimento humano, bem-estar, sucesso académico, profissional e ajustamento psicossocial dos indivíduos. As competências sociais permitam com que a criança consiga ter uma vida social ativa e estabelecer relações interpessoais com sucesso, sendo que a sua ausência poderá comprometer a evolução para outras fases onde poderá manifestar comportamentos antissociais. As competências emocionais desempenham um papel importante na forma como o individuo lida com a automotivação e empatia, e como faz a gestão dos sentimentos como a raiva, frustração, medo, etc, (Pérez & Filella. 2019).

A aprendizagem e a aquisição das competências socioemocionais são processos que podem abranger qualquer público-alvo, seja crianças, jovens ou adultos, pois, não existe um público-alvo específico (Casel, 2003), entretanto, existem mais estudos com foco nas crianças e jovens (Barbosa & Melo-Silva, 2022). Evidências científicas apontam que crianças e jovens integrados nos programas de aprendizagem socioemocional, melhoram as suas habilidades emocionais e sociais, bem como as suas atitudes em relação a si, ao outro e a escola, desenvolvendo um comportamento pró-social, (Osher et al., 2016). Tendo em conta que o desenvolvimento dessas competências se inicia na infância, quando a sua aquisição é promovida em idades mais precoces, a criança consegue ter padrões de vida mais saudável (Ortega-Navaes, 2010, citado por Barbosa & Melo-Silva, 2022). Para Alves (2006), a maneira como a criança interpreta e compreende a sua realidade social, (e.g. as expressões emocionais e os comportamentos sociais com os pares), é que define o seu funcionamento socioemocional. Uma prevenção bem-sucedida do treino de competências na criança, leva a uma intervenção altamente eficaz (Beelmann & Løsel, 2021).

O modelo teórico mais utilizado atualmente para a aprendizagem das competências socioemocionais é o *Social and Emotional Learning Model* (SEL), desenvolvida nos EUA - Estados Unidos da América pela CASEL - *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*, (CASEL, 2012). O CASEL, citado por Mahoney & Weissberg (2019, p.17) define a aprendizagem socioemocional (SEL) como “os processos através dos quais as crianças e os adultos adquirem e aplicam de forma eficaz os conhecimentos, atitudes, e competências necessárias para compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas e tomar decisões responsáveis”.

O foco central da SEL (*Social and Emotional Learning*), é a prevenção universal dos problemas de comportamentos, através da promoção das competências socioemocionais em contexto escolar, (Merrel & Gueldner, 2010).

A aprendizagem socioemocional para ser eficaz deve englobar todos os componentes do modelo SEL. O CASEL (2022), define a aprendizagem socioemocional em cinco domínios essenciais: Autoconhecimento, Autorregulação, Consciência Social, Competências Relacionais e Tomada de Decisão Responsável, que de acordo com a CASEL (2020), se dividem em competências intrapessoais (autoconhecimento e autorregulação), competência interpessoais (consciência social e

competências relacionais) e competência cognitiva (tomada de decisão responsável). O Autoconhecimento refere-se à capacidade de a criança identificar e compreender as próprias emoções (Durlak et al., 2015). Implica ter a capacidade de conhecer e expressar os pensamentos, sentimentos e ações e perceber como se interligam (CASEL, 2012). A Autorregulação diz respeito as ações e atitudes necessárias à regulação emocional e comportamental. Implica gerir as emoções, controlar os pensamentos e comportamentos e ser resiliente perante os desafios do dia-a-dia (CASEL, 2012). É considerado uma competência crucial para o sucesso na vida, orienta o comportamento em direção ao objetivo pretendido e controla os impulsos imediatos, (Duckworth & Seligman, 2006, citado por Care, 2020). A consciência social é especificamente a compreensão dos sentimentos e pensamentos dos outros, saber compreender as diferenças individuais e de grupo (Durlak et al., 2015). Ter empatia para com os outros, suas culturas e/ou religiões. As competências relacionais são as ferramentas necessárias para se estabelecer e manter relacionamentos saudáveis. Implica comunicar de forma clara e assertiva, escutar ativamente, cooperar com os outros, resistir a pressão social inadequada, fazer a negociação de forma assertiva e construtiva durante uma situação de conflito, saber procurar e pedir ajuda quando necessário (Weissberg et al., 2015, citado por Care, 2020). A Tomada de Decisão Responsável se refere aos conhecimentos, competências e atitudes necessárias para tomar decisões assertivas em relação a si e nas relações sociais. Implica ter conhecimento de valores éticos e morais de si e dos outros (CASEL, 2012; Durlak et al., 2015).

As estratégias consideradas mais promissoras nos programas de prevenção em contexto escolar envolvem intervenções centradas nos alunos, orientadas para as relações interpessoais, mudanças na sala de aula e na organização da escola. Estas passam por ensinar as crianças a aplicar as competências SEL, através do ensino interativo dentro da sala de aula (Greenberg et al., 2003.).

Vários programas de aprendizagem socioemocional, com foco na SEL (Bisquerra, 2000; Goleman, 1997; Valles & Valles, 2000, citado por Pereira et al., 2014), agrupam as suas ações nas seguintes categorias: 1) reconhecimento/autoconhecimento emocional: permite adquirir melhor conhecimento das próprias emoções, reconhecer as diferenças entre sentimentos e ações e compreender as causas dos sentimentos; 2) autocontrolo/ autorregulação emocional: desenvolver as habilidades para controlar as próprias emoções, saber prevenir os efeitos

prejudiciais das emoções negativas (e.g. desenvolver a capacidade para expressar verbalmente a raiva sem agressividade), desenvolver habilidades de resistência à frustração e habilidades para gerar emoções positivas; 3) autocontrolo/autorregulação comportamental: capacidade de controlar as próprias emoções e dos outros e ter maior responsabilidade social, desenvolver a capacidade de saber esperar por recompensas a longo prazo em detrimento de recompensas imediatas; 4) relações interpessoais e empatia/consciência social e capacidades relacionais: desenvolver a capacidade de aceitar a perspetiva do outro, desenvolver a capacidade de escuta ativa, desenvolver sentimentos de empatia e sensibilidade com os outros; 5) tomada de decisão: desenvolver competências para resolver conflitos e negociar acordos de forma adequada e responsável, desenvolver a capacidade de cooperação, ajuda e partilha.

Programas de Prevenção Baseadas nas Competências Socioemocionais em Meio Escolar

Tal como já foi referido, existe uma perspetiva consensual sobre a importância da aprendizagem socioemocional na vida das crianças. Nos últimos tempos, tem havido um aumento significativo de programas de desenvolvimento de competências socioemocionais com resultados positivos para as crianças e jovens (Durlak et al., 2011; Barbosa & Melo-Silva, 2022). Os programas são definidos como “um conjunto especificado de ações humanas e recursos materiais desenhados e implementados de forma organizada numa determinada realidade social, com o propósito de resolver um problema que afeta um conjunto de pessoas” (Marques Pinto & Alvarez, 2016, p. 200, citado por Santos, 2018). Exige uma planificação detalhada de ações organizadas, sistemáticas e com uma implementação rigorosa, que fazem referência aos recursos materiais e humanos. Para a sua eficácia é importante haver uma avaliação para se poder perceber se as características, atividades e resultados são benéficos a população a que se destina, de modo a tomar futuras decisões que permitirão determinar se deve continuar a ser implementado, modificado ou eliminado (Marques Pinto & Alvarez, 2016).

Para que os programas sejam bem-sucedidos, deve-se em primeiro lugar realizar estudos de eficácia, depois estudos de eficiência e por último, estudos de disseminação (Flay, Biglan, Boruch, Gonzales Castro, Gottfredson & Kellam, 2005) a nível regional, nacional e alargados a outros países (Santos, 2018).

Os programas em meio escolar baseados no SEL (*Social-Emotional Learning*) têm apresentado resultados bastante eficazes. Estudos (e.g. McClelland, Tominey, Schmitt e Duncan, 2017) com vista a analisar as intervenções por detrás dos programas SEL na infância, constataram que são várias as intervenções promissoras, citando três estratégias que podem tornar as ações mais eficazes. Primeiramente haver intervenções que incluam treino ou desenvolvimento de competências socioemocionais dos professores. Segundo intervenções que incorporam instrução e práticas direcionadas ao desenvolvimento das competências SEL dos alunos em diferentes contextos. Terceiro, intervenção com as famílias, que incluiu ensinar os adultos a ajudar as crianças a praticar, desenvolver e modelar as competências SEL. Greenberg e outros (2003), afirmam que os programas de prevenção que abrangem vários domínios (e.g indivíduo, escola, família) são mais eficazes do que os que focam apenas nas crianças.

Um estudo feito por Jones, Bailey e Doolittle (2017), citado por Santos (2018), cujo objetivo era avaliar o impacto das intervenções SEL, concluíram que as avaliações dos programas muitas vezes não medem se os alunos dominam as competências exatas que os programas transmitem. Assim, teceram três recomendações: primeiro que é importante definir o foco mais nos resultados dos professores e sala de aula, tendo em conta que a competência sócio emocional do professor e a qualidade do ambiente da sala de aula, podem interferir nas competências socioemocionais dos alunos; segundo tendo em conta os fatores associados ao sistema educativo, os programas SEL devem concentrar-se nas competências adequadas a cada faixa etária dos intervenientes; terceiro, a avaliação das competências SEL nas crianças, deve iniciar com um foco específico e ao mesmo tempo ser alargado em contexto e profundidade.

Para Durlak et al. (2011), os programas SEL devem iniciar-se o mais cedo possível e abranger vários níveis de escolaridade (CASEL, 2013; Greenberg et al., 2003; Merrell et al., 2010). São mais eficazes quando são implementados em mais do que um ano letivo, (Greenberg et al., 2003) e devem ser adequados do ponto de vista cultural (CASEL, 2003; Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003; Weissberg et al., 2003). Para assegurar a integridade destes programas, Durlak et al. 2011 acreditam que se deve seguir um manual com atividades detalhados, com os procedimentos a adotar, a sequencia estruturada das atividades e materiais utilizados, e acima da tudo, apresentar os objetivos SEL de forma clara e específica.

Diversos países (e.g., Austrália, Canada, Dinamarca, Estados Unidos da América, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Noruega, Suécia e também Portugal), têm vindo a criar programas que visam promover a aprendizagem socioemocional nas escolas desde o pré-escolar até o ensino superior, salientando a sua importância no desenvolvimento de todos os intervenientes (Coelho et al., 2016; Weissberg et al., 2015; Santos et al., 2021).

Existe na literatura científica internacional e a nível de Portugal, vários programas de prevenção dos comportamentos antissociais no contexto escolar com foco nas competências socioemocionais das crianças, das crianças e pais, e criança, pais e professores. O *Peace Builders, Prevention Program* (Flannery et al., 2003, citado por Reis et al., 2011) é um programa de prevenção universal da violência, que promove a mudança no contexto escolar e o ensino de regras, com o objetivo de otimizar competências sociais das crianças e reduzir o comportamento agressivo, sendo que o resultado da avaliação revelou efeitos positivos no aumento das competências sociais e na diminuição do uso de condutas agressivas. O LST - *Life Skills Training* (Botvin & Kantor, 2000; Botvin et al., 2003, citado por Reis et al., 2011), que promove as competências sociais das crianças através do aumento da autoestima e autoeficácia, capacidade de tomada de decisão e resolução de problemas, fomenta uma comunicação eficaz e lida com a ansiedade, cria relações positivas com os outros e também previne o consumo de substâncias. Embora os estudos tenham revelado que o programa é eficaz no objetivo que se propõe, investigadores afirmam que é necessário continuar a investigação de modo a avaliar a sua eficácia a longo prazo. O *Assertiveness – Training Program* (Rotheram-Borus, 1995, citado por Reis et al., 2011)), que visa aumentar o nível de assertividade e diminuir os comportamentos disfuncionais e ainda verificar os seus efeitos junto de pares. A avaliação deste programa demonstrou eficácia nas competências de resolução de problemas, mudanças comportamentais e autoestima, sendo que os participantes demonstraram maior capacidade de escolher alternativas mais assertivas na resolução de problemas. O *Second Step Program* (Frey et al., 2000, citado por Reis et al., 2011), que visa a redução de problemas sociais, emocionais e comportamentais, bem como a promoção do desenvolvimento de competências como a empatia, resolução de problemas e a gestão de conflitos. Os resultados deste programa comprovam uma redução ao nível da agressão física e aumento da interação social. O PPCPS – Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais (Matos, 1993,

1998, 2005, citado por Reis et al., 2011), que promove a inserção social, a coesão e cooperação com os outros, ajudando as crianças a desenvolver capacidades pessoais e relacionais. O programa foi aplicado a outros níveis de formação que não apenas a primária e demonstrou eficácia, (Matos et al., 2009). O *Strong Kids Program* (Merrel, Juskelis, Tran & Buchanan, 2008, citado por Carvalho, 2020), um programa que pode ser utilizado com grupos que não apresentam elevado nível de risco e com grupos que apresentam problemas de comportamento e emocionais, que tem como objetivos o desenvolvimento de competência socioemocionais, a promoção da resiliência, o reforço dos recursos pessoais e a promoção de competências de *coping* das crianças e dos adolescentes. Os resultados dos estudos sobre a sua eficácia indicaram um aumento do conhecimento sobre os conceitos socioemocionais, das estratégias de *coping* eficazes, e uma diminuição dos problemas socioemocionais. O *Positive Action Program* (Lewis et al., 2016), um programa de prevenção universal cujo objetivo é melhorar as habilidades das crianças para lidar com situações e sentimentos difíceis, e reduzir os comportamentos negativos. O programa demonstrou melhorias na autoestima e competências sociocognitivas e redução de comportamentos agressivos. O projeto Atitude Positiva (Coelho & Figueira, 2011), um programa baseado na metodologia CASEL (2005), que se dedica a promoção de comportamentos saudáveis e redução de comportamentos de risco na escola em crianças e adolescentes através da promoção de competências socioemocionais, e demonstrou eficácia nas competências avaliadas. O *PATHS - Promoting Alternative Thinking Strategies Program*, (Greenberg & Kusché, 1998, citado por Carvalho, 2020), um programa de prevenção universal aplicado a alunos do pré-escolar ao 6º ano de escolaridade, que tem como objetivos o desenvolvimento do autocontrolo, da capacidade de reconhecer e interpretar os diferentes sentimentos em si e nos outros e da capacidade para aplicar competências de resolução de problemas sociais e/ou resolução de problemas e conflitos nas interações sociais. Os resultados dos estudos sobre a sua eficácia indicaram que as crianças melhoraram a sua capacidade de compreensão emocional e social sobre as situações; melhoraram as suas competências de resolução de problemas para resolver conflitos; aumentaram a sua capacidade de tolerância à frustração e diminuíram os comportamentos disruptivos. O *Anger Coping Program*, (Lochman et al., 1998, 1999; Larson & Lochman, 2002), que é um programa de prevenção geral em ambiente escolar que visa melhorar as habilidades das crianças para lidar de forma adaptativa e positiva com os sentimentos negativos (raiva) e reduzir os comportamentos negativos,

identificados na escola com problemas de agressão ou comportamentos perturbadores. O programa demonstrou eficácia na redução dos comportamentos negativos e melhorias na autoestima e competências sociocognitivas (Lochman et al., 2004). Como extensão do *Anger Coping Program*, foi desenvolvido o *Coping Power* (Lochman et al., 1996; Lochman & Wells, 2002), que integra sessões com crianças e pais, em que com as crianças trabalha-se as competências de desenvolvimento de habilidades no estudo, gestão da raiva, habilidades sociais, resolução de problemas e capacidade de resistir à pressão dos colegas, e com os pais, sessões que trabalha as competências sociais, como o elogio e atenção positiva, práticas disciplinares positivas, gestão do estresse parental, comunicação familiar eficaz e estratégias de resolução de problemas, sendo adaptado a vários países e mantendo os indicadores de eficácia da versão inicial aplicado apenas as crianças (Lochman et al., 2004, citado por Moura, 2020). O *Parent Management Training – Oregon Model* (Granic; Patterson, 2006; Patterson et al., 1992), que é um programa que pode ser usado como estratégia de prevenção ou tratamento para a redução dos comportamentos antissociais nas crianças e adolescentes, que também abrange sessões com os pais. Os objetivos são promover as competências sociais das famílias através da capacitação para identificar problemas de comportamento nos filhos, promover estratégias de resolução de problemas e negociação, desenvolver o uso de técnicas de reforço positivo, estimular a disciplina adequada e.g *time out* e remoção de privilégios e consequências, desenvolver monitoramento e supervisão adequada e o uso de contratos entre os pais e criança/adolescente, em que diversos estudos realizados (e.g Patterson, Forgatch; Degarmo, 2010; Thijssen et al., 2017; Wachlarowicz et al., 2012) demonstraram eficácia na intervenção com as famílias em risco e na melhoria das habilidades de redução do comportamento agressivo de início precoce e prevenção do comportamento antissocial na adolescência e vida adulta (Moura, 2020). O *Empecemos* (Romero et al., 2005, 2013) que é um programa que abrange sessões com crianças, pais e professores, que se centra em três componentes emoção, pensamento e comportamento. Para as crianças são sessões que trabalham as competências sociais, emocionais e cognitivas, aos pais, contempla sessões que se destina à ensiná-los como o comportamento se relaciona com os seus antecedentes e consequências, promover a noção de que comportamentos positivos gera consequências positivas, reforçar a noção dos filhos cumprirem as tarefas escolares, melhorar a comunicação familiar, treinar o estresse e autocontrole parental e desenvolver estratégias de resolução de problemas. Aos

professores, sessões que promovam o comportamento positivo na sala de aula, o manejo das condutas disruptivas na sala de aula e seu papel junto da família. O programa demonstrou resultados significativos na redução dos problemas de comportamentos nas crianças e melhoria nas competências emocionais, sociais e cognitivas (Moura, 2020). O *Raising Healthy Children Program* (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004), um programa com enfoque nos alunos, professores e pais. Nas crianças centra-se no desenvolvimento de competências socioemocionais através de competências de reconhecimentos das emoções, resolução de problemas interpessoais, competências de ouvir e de resolução de conflitos. Os resultados sobre a sua eficácia indicaram que as crianças apresentaram uma maior vinculação positiva à escola e à família, menos suspensões e expulsões e mais interações sociais e comportamentos adequados à idade (Carvalho, 2020).

De acordo com Reis (2011), um número considerável de programas de prevenção dos comportamentos antissociais, incidem na aprendizagem de competências sociais, competências de regulação emocional, comportamental, autocontrolo e resolução de conflitos. Muitos desses programas recorrem a diversas técnicas orientadas para a aquisição dessas competências (e.g., debates, dinâmicas de grupo, modelagem e role-play, etc), como é o caso do programa Emocionarte GPS das Emoções (Santos, 2018) e do estudo de adaptação (Monteiro & Soeiro, 2024).

O programa Emocionarte GPS das Emoções foi aplicado em contexto de sala de aula a 85 alunos do 1º ciclo do ensino básico (3 turmas do grupo experimental e 2 turmas do grupo controle), na faixa etária dos 06 e os 08 anos, num agrupamento escolar pertencente a uma comunidade desfavorecida de Santarém – Portugal. Foi desenvolvido em 09 sessões, uma vez a semana, durante sessenta minutos e trabalhou-se cinco competências baseadas na abordagem SEL, como o reconhecimento, a expressão das emoções e autocontrolo em quatro sessões, as relações interpessoais em duas sessões e a tomada de decisão responsável em uma sessão. Os principais objetivos foram fomentar o ajustamento psicológico dos alunos com vista a reduzir problemas emocionais e comportamentais; prevenir comportamentos de risco; promover um ambiente escolar favorável a aprendizagem dos alunos e boa convivência social; ajudar os alunos a reconhecer a importância da escola como um espaço de afeto, sentimentos e emoções e promover o sucesso educativos dos mesmos. Para a sua avaliação foi utilizado medidas de avaliação psicométricas em dois momentos, pré e pós intervenção

aos alunos (Assessment of Children's Emotion Scale – ACES, Schultz, Izard & Bear, 2004 e MHC-SF, Keyes, 2008) e a outros informantes como pais e professores (SSBS-2, Merrel, 2002 e HCSBS, Merrel, 2002). É um questionário de autorrelato de satisfação com o programa aos alunos numa escala de três pontos (Sim; Não sei; Não) e professores numa escala de cinco pontos (1= nada e 5= muito). Relativamente ao processo, foi utilizado uma ficha de avaliação técnica das sessões no final de cada sessão, preenchido pela investigadora e uma ficha resumo de cada sessão onde os alunos respondiam o que aprenderam.

O programa demonstrou eficácia nalgumas das competências avaliadas, sendo que houve resultados significativos no grupo de intervenção ao nível de autocontrolo/obediência, com redução dos comportamentos antissociais nos pós intervenção. Há recomendações que o programa fosse aplicado a crianças mais velhas, que os conteúdos e atividades do programa fossem reestruturados ao nível de desenvolvimento do grupo de intervenção, assim como ajustar o tempo destinado a cada atividade, e reavaliar o programa por forma a melhorar a sua eficácia, sendo as recomendações levadas em consideração na sua adaptação.

O Presente Estudo

São vários os estudos que apontam que o desenvolvimento das competências socioemocionais nas crianças e jovens, contribui para uma melhor integração social dos mesmos tanto na escola como na comunidade (Del Prette & Del Prette, 2006; Primi et al., 2016; Osher et al., 2016; Taylor et al., 2017; Pérez & Filella, 2019). Deste modo, a adaptação do programa GPS das Emoções - GPS (Santos, 2018, adaptada por Monteiro & Soeiro, 2024) visa preencher uma lacuna referente a respostas sociais estruturadas para as crianças de Cabo Verde, que estão em risco de desenvolver comportamentos desviantes. Tendo em conta vários estudos realizados, considerou-se que o meio escolar seria um contexto mais apropriado para a adaptação do estudo e o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças, visto que a escola é considerada um local de promoção da saúde e bem-estar, onde se pode conhecer novas realidades, interagir-se com grupos de pares de diferentes culturas e adotar novos estilos de vida.

Assim, o presente estudo tem como objetivo geral, adaptar, aplicar e avaliar o impacto do programa GPS das Emoções (Santos, 2018), que foi operacionalizado através de uma análise quantitativa/comparativa. Desde modo, foi efetuado um estudo comparativo entre um grupo experimental (crianças submetidas ao programa GPS das Emoções) e um grupo controlo (composto por crianças com as mesmas características do grupo anterior, mas que não foram submetidas ao programa GPS das Emoções), recorrendo-se também a outras fontes de informação colateral como pais/encarregados de educação e professores.

Com a esta análise, procurou-se analisar se as crianças que participaram no programa GPS das Emoções, apresentaram melhores resultados nas competências socioemocionais, sociais, bem-estar, uma melhoria dos resultados académicos, e diminuição dos comportamentos antissociais.

Metodologia

Delineamento do Estudo

Trata-se de um estudo exploratório, que segue um design quasi-experimental dado que os participantes não foram selecionados aleatoriamente. Os participantes do estudo são crianças, sinalizados na escola por possuírem risco de desenvolver comportamentos antissociais. A seleção das turmas e respetivos alunos, foram feitas pela direção do agrupamento escolar e basearam-se nos critérios de apresentação de comportamentos problemáticos na sala de aula, alunos com mais do que uma retenção escolar, evasão escolar e comportamentos de risco na escola. O risco foi entendido como a probabilidade de ocorrência de comportamentos antissociais e delinquentes no futuro, ou seja, alunos com baixo aproveitamento escolar, que faltam frequentemente às aulas, que provocam instabilidade dentro da sala de aula, que agredem física e verbalmente os colegas, que desafiam os professores e perturbam o funcionamento das aulas, e conseqüentemente estão sinalizados por comportamentos desajustados.

No presente estudo, o grupo experimental foi sujeito a dois momentos de avaliação das competências socioemocionais e bem-estar (antes da implementação do programa e após a implementação do programa – fase de feedback). O grupo de controlo foi apenas sujeito aos dois momentos de avaliação nos mesmos períodos do grupo experimental, mas não foi submetido ao programa GPS das Emoções. Participaram ainda como elementos de informação sobre as características e comportamento social das crianças, os pais/encarregados de educação e os professores.

Caracterização do Agrupamento Escolar

O agrupamento escolar onde foi realizado o estudo é uma estrutura do ensino básico obrigatório que abrange três escolas: duas escolas cujos alunos são do 1º ciclo (1º ao 4º ano de escolaridade) e outra em que os alunos são do 2º ciclo (5º e 6º ano de escolaridade). A escola fica situada numa comunidade vulnerável da ilha, a 6km do centro da cidade, é constituída maioritariamente por famílias de nível socioeconómico médio baixo e baixo, sendo a maioria das famílias monoparentais ou recompostas, desempregadas ou com empregos precários. A nível de infraestruturas, a comunidade conta com um Espaço Jovem que fica situada atrás da escola e onde as crianças e jovens da localidade passam os seus tempos livres, com atividades lúdicas, recreativas, culturais e desportivas, nomeadamente aulas de dança, flauta, etc, colónias de férias e

um projeto de apoio ao estudo, um Centro de Saúde da localidade que fica ao lado da escola e atua na atenção primária da saúde. Existe um conjunto de habitações sociais no âmbito do projeto “Casa para Todos” feitas pela autarquia local em parceria com ONG’s internacionais, uma placa desportiva com relva sintética e uma ONG “Novos Amigos” que tem tido grande impacto na comunidade, desenvolvendo atividades de prevenção e sensibilização relacionados a várias temáticas sociais e um Jardim Infantil para crianças cujas famílias vivem em situação de vulnerabilidade social mais acentuada.

Participantes

Os participantes do estudo (N=34) são alunos com idades compreendidas entre os 09 e os 11 anos, ($M=10,56$; $D. P.= 0,66$), 19 eram do sexo masculino (55,9%) e 15 do sexo feminino (44,1%), ambos estudantes do 4º ano de escolaridade.

Tabela 1

Dados descritivos dos grupos experimental e controle

Grupos	Sexo biológico	Percentagem	Média	Desvio Padrão
Experimental (GE=17)	Masculino (10)	58,8%	$M=10,71$	$DP=0,47$
	Feminino (7)	41,2%		
Controlo (GC=17)	Masculino (9)	52,9%	$M=10,41$	$DP=0,79$
	Feminino (8)	47,1%		

Estudo de Adaptação

Programa Emocionarte – GPS das Emoções (Santos, 2018; adaptação por Monteiro & Soeiro, 2024).

A escolha da adaptação do programa Emocionarte – GPS das Emoções (Santos, 2018), foi baseada nas competências SEL que foram trabalhadas no programa original, na similaridade do contexto cultural entre os dois países, na realidade social em que se aplicou o estudo, bem como as recomendações da sua aplicação para outras faixas etárias e estudo de avaliação da eficácia. Para a sua adaptação se fez uma reestruturação das sessões, nas competências de reconhecimento, expressão das emoções e autocontrole que foi aplicado em quatro sessões no programa original, e a periodicidade das sessões sendo que o programa original tinha uma periodicidade de uma vez por

semana e também a reestruturação dos conteúdos das atividades de acordo com o nível de desenvolvimento das crianças em estudo. A reorganização das sessões e atividades levou em consideração o público-alvo a que se destinou o programa de adaptação (Monteiro & Soeiro, 2024), preservando-se, no entanto, a integridade das competências trabalhadas no programa original, sua estrutura e avaliação.

O programa de adaptação foi igualmente desenvolvido em 9 sessões, duas vezes a semana (segunda e quinta-feira) no horário das 09:30 às 10:30, decorreu dentro da sala de aula, durante o 3º período do ano letivo 2023/24, entre os meses de maio/junho de 2024, foi dinamizada pela investigadora com o auxílio do psicólogo da escola e professor titular da turma, e trabalhou-se cinco competências, conforme a tabela que se segue.

Tabela 2

Adaptação do programa GPS das Emoções (Monteiro & Soeiro, 2024)

Tema	Atividades	Materiais	Duração	Nº de sessão	Objetivos
Pré-intervenção	Aplicação de questionários	Questionário			- Avaliar as competências socioemocionais e bem-estar,
		- Caneta e lápis de carvão.			
Apresentação do programa	- Apresentação do programa; - Definição do contrato comportamental e elaboração das regras de conduta dentro da sala; - Identificação e contextualização das emoções através da psicoeducação e dinâmica de grupo.	- Papel; - Lápis de carvão, cor e caneta; - Caixa de papel; - Cartolina; - Emojis das emoções	60mn	1	- Informar sobre o trabalho a ser desenvolvido; - Definir o contrato comportamental; - Analisar o grau de conhecimento das emoções.

<p>Reconhecimento e Expressão das Emoções</p> <p>-</p> <p>autoconsciência</p>	<p>- Explorar a expressão das emoções básicas;</p> <p>- Fazer associação entre pensamentos, sentimentos e sensações corporais e comportamentais;</p> <p>- Relacionar acontecimentos/experiências reais com as emoções;</p> <p>- Visualização e debate de vídeo.</p>	<p>- Papel A4;</p> <p>- Vídeo</p> <p>Computador</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Fita-cola;</p> <p>- Emojis;</p> <p>- Fotografias e imagens;</p> <p>-Recorte jornal;</p>	<p>60mn</p> <p>1</p>	<p>- Promover a autoconsciência emocional;</p> <p>- Explorar a expressão das emoções;</p> <p>- Reconhecer a diferença entre sentimento, pensamento e comportamento;</p> <p>Compreender as causas dos sentimentos;</p>
<p>Autocontrole</p> <p>-</p> <p>autorregulação emocional e comportamental</p>	<p>- Conhecer e debater a tríade sentimento, pensamento e ação;</p> <p>- Conhecer o circuito da raiva;</p> <p>- Relacionar acontecimentos concretos e reais com reações emocionais;</p> <p>- Equacionar as consequências da expressão das emoções;</p> <p>- Explorar e facilitar estratégias de proteção</p>	<p>- Emojis;</p> <p>- Papel A4,</p> <p>- Lápis;</p> <p>- Vídeos, filmes;</p> <p>Livros/ histórias;</p> <p>Computador</p>	<p>60mn</p> <p>3</p>	<p>- Promover a autorregulação emocional e comportamental;</p> <p>-</p> <p>- Desenvolver habilidades para controlar as próprias emoções;</p> <p>- Promover estratégias para gerar emoções positivas;</p>

	perante as emoções negativas como tristeza, raiva e medo.	- Projetor;			- Saber prevenir dos efeitos negativos das emoções;
	- Visualização e debate de vídeos;	-Fotografia e/ou imagens			-Desenvolver habilidades de tolerância a frustrações;
	- Dinâmica de grupo;				
Relações interpessoais e empatia	- Estabelecer relações positivas com os outros;	- Vídeos/dese-	60mn	2	- Promover a consciência social e as competências relacionais;
-	- Ajudar as crianças a ter relacionamento interpessoal saudável com os pares e adultos;	nhos;			-Desenvolver a capacidade de empatia;
Consciência social e competências relacionais	- Trabalhar a consciência pessoal e capacidades de decisão;	- Computador;			- Melhorar o relacionamento interpessoal com os pares e adultos;
	-Trabalhar a capacidade de cooperação, tolerância e respeito pelo outro;	- Projetor;			-Fomentar a comunicação positiva e assertiva;
	- Ajudar as crianças a reconhecer o limite entre o eu e o outro;	- Papel;			-Desenvolver a capacidade de tolerância, cooperação e respeito pelo outro;
	-Visualização e debate de vídeos;	- Caneta e lápis de carvão			- Reconhecer os limites do eu e do outro.
	-Dinâmica de grupo.				

Tomada de decisão responsável	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a identificar um problema; - Desenvolver a capacidade de criar alternativas; - Tomar a melhor decisão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livros de histórias; - Vídeos/filmes; - Roleplay 	60mn	1	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a consciência social e a capacidade de tomar decisão de forma assertiva; -Desenvolver competências para resolver conflitos, negociar acordos, cooperar, ajudar e partilhar com os outros.
Avaliação do programa	- Aplicação de questionário aos alunos e professor	<ul style="list-style-type: none"> Questionário - Canetas e lápis de carvão. 	60mn	1	Avaliar o programa
Avaliação pós intervenção	- Aplicação de questionários aos alunos, pais e professores	<ul style="list-style-type: none"> Questionário - Canetas e lápis de carvão 			Avaliar as competências socioemocionais e bem-estar dos alunos.

Para a avaliação do programa, manteve-se a integridade e critérios de avaliação do programa Emocionarte GPS das Emoções (Santos, 2018), onde no final de cada sessão era preenchido uma ficha com código de identificação do aluno (e.g. GC nº1), data e número da sessão e os alunos do grupo experimental tinham de escrever o que aprenderam naquele dia através de uma questão “**Hoje aprendi**”. A investigadora também preenchia no final de cada sessão uma ficha de avaliação da sessão numa escala de *likert* de 5 pontos em que 1 correspondia a pouco/muito má e 5 a muito/muito bom, e também uma ficha de observação/avaliação global dos alunos, numa escala

likert de 4 pontos (1- nada e 4 – tudo/muito). No final da intervenção, os alunos e o professor preencheram uma ficha de avaliação final (satisfação com o programa), onde os alunos respondiam se gostaram das atividades entre sim, mais ou menos e não, sobre qual atividade que mais gostaram ou menos gostaram, se voltavam a participar do programa e se a recomendavam a um amigo, e o professor respondia sobre a importância dos programas de competência socioemocionais, numa escala de 1 nada a 5 muito, a avaliação do alunos antes de integrar o programa em que 1 correspondia a muito baixo e 5 muito bom, se percebeu alguma melhoria nos alunos de 1 nada a 5 muito e se recomendaria o programa a outros alunos numa escala de 1 nada a 5 muito.

Para avaliar os alunos foram ainda aplicados um conjunto de instrumentos psicométricos antes e três meses após a aplicação do programa (setembro 2024), para o grupo experimental e nas mesmas datas, ao grupo de controle. A aplicação de questionários individuais aos alunos teve como objetivo avaliar as suas competências sociomeocionais e as dificuldades emocionais e também o bem-estar emocional e social.

Os questionários preenchidos pelos pais e professores, serviram para avaliar as competências sociais e o comportamento antissocial dos alunos/educandos.

Instrumentos

- Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico tem como objetivo a recolha de informação dos participantes da amostra. Incluiu itens como idade, escolaridade, naturalidade, nacionalidade, nº de retenções, irmãos, profissão/ocupação dos pais/encarregados de educação, nível de escolaridade, etc.

- Social and Emotional Competence Evaluation Questionnaire -

Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais – QACSE, Coelho & Sousa, 2020 ($\alpha=,660$). É composta por 39 itens, respondidos numa escala de *likert* de 4 pontos (A= nunca; B=algumas vezes; C=frequentemente e D=sempre), em que nunca = 0 e sempre =3, organizados em 6 dimensões: autocontrole, consciência social, competências relacionais, tomada de decisão responsável, isolamento social e ansiedade social. Todas as escalas são compostas por 7 itens, exceto a escala de tomada de decisão responsável que tem 4 itens. As quatro primeiras escalas medem as competências socioemocionais e as outras duas as dificuldades emocionais.

MHC-SF - Mental Health Continuum – Short Form (Keyes et al., 2008), versão portuguesa, Questionário de Bem-estar, adaptada para crianças e adolescentes por Sampaio de Carvalho, Pereira, Marques Pinto e Marôco, 2016 ($\alpha=,675$). Este é um instrumento de autorresposta, que tem como objetivo avaliar o grau de bem-estar subjetivo dos participantes. É composto por 14 itens, agrupados em 3 dimensões, Bem-estar emocional; Bem-estar Social e Bem-estar Psicológico, sendo que no programa foi utilizado a escala do bem-estar emocional e social. Bem-Estar Emocional avalia a satisfação com a vida (3 itens), o Bem-estar Social avalia a coerência social (5 itens). As respostas são dadas numa escala de *likert* de 5 pontos, em que 0 (nunca) e 5 (muito frequentemente).

School Social Behavior Scales (SSBS-2, Merrell, 2002), versão portuguesa (Escala de Comportamento Social em Contexto Escolar (2ª edição – ECSCCE-2), adaptada por Raimundo, Carapito, Pereira, Marques-Pinto, Lima e Ribeiro, 2012 ($\alpha=,989$) - Escala A e por Carapito e Ribeiro, 2010 ($\alpha=,987$) - Escala B. É aplicada a professores e tem por objetivo avaliar as competências sociais e os comportamentos antissociais dos alunos. Escala A- Competências Sociais inclui 32 itens organizados em três subescalas, que dizem respeito a comportamentos positivos e adaptativos: Relações com os Pares, 14 itens; Autocontrole, 10 itens e Comportamento Académico, 8 itens. Escala B - Comportamentos Antissociais, composta por 32 itens organizados em três subescalas: Comportamento Desafiante/Disruptivo, 8 itens; Comportamento Antissocial/Agressivo, 10 itens; Comportamento Hostil/Irritável, 14 itens. A resposta as duas escalas são dadas numa escala de *likert* de cinco pontos em que 1 (nunca) e 5 (muito frequentemente).

- **HCSBS – Home and Community Social Behavior Scale (Merrell, 2002)**, versão portuguesa (Escala de Comportamento Social para o Lar e Comunidade), adaptada por Raimundo, Marques-Pinto, & Alvarez, 2009 ($\alpha=,945$), preenchido pelos pais, e avalia as competências sociais e o comportamento antissocial das crianças no lar e comunidade. O instrumento é constituído também por duas escalas, a Escala A (Competências Sociais) e a Escala B (Comportamento Antissocial). Ambas as escalas são constituídas por 32 itens. No estudo foi utilizado a escala A, que avalia as competências relacionais e é constituída por duas sub-escalas, relação com os pares, 17 itens ($\alpha=,908$) e autocontrole, 15 itens ($\alpha=,915$). A resposta a escala é dada numa escala

likert de cinco pontos em que 1 (não observou/não teve esse comportamento) e 5 (muito frequentemente).

A avaliação da consistência interna das sub-escalas, coeficiente de alfa de Cronback (α), foi interpretados com base nos critérios estabelecidos por Hill & Hill (2008), considerando-se valores maior ou igual a ,90 como excelentes, entre ,80 e ,90 como bons, entre ,70 e ,80 como aceitável, entre ,60 e ,70 como baixos mais aceitáveis, entre ,50 e ,60 como pobres e menores que ,50 como inaceitáveis.

Tabela 3

Tabela de confiabilidade

Instrumentos	Alfa de Cronback (α)	Nº de itens
QACSE	,660	39
MHC-SF	,675	8
SSBS	,989	32
SSBS-B	,987	32
HCSBS	,945	32

Todos os instrumentos utilizados para a avaliação das crianças e outros informantes, apresentam uma consistência interna de aceitável a boa de uma forma geral, entretanto, no presente estudo algumas sub-escalas demonstraram valores muito baixo, nomeadamente o QACSE (isolamento social, ansiedade social, autocontrole e tomada de decisão responsável) e MHC-SF (bem-estar emocional e bem-estar social), o que pode ser explicado pelo número da amostra em estudo (N=34), e o número reduzido de itens nas competências avaliadas (e.g. tomada de decisão responsável =4 itens; bem-estar emocional= 3 itens e os restantes com 7 e 8 itens respetivamente), por isso, decidiu-se pela utilização das sub-escalas mesmo apresentando uma consistência interna muito baixa, uma vez que o instrumento em si apresenta boa confiabilidade.

Procedimentos

A escolha da temática teve como base a necessidade de uma resposta estruturada para responder as necessidades das crianças em situação de risco em Cabo Verde. Quanto ao agrupamento escolar, levou-se em consideração os critérios de vulnerabilidade social das famílias e respetivas crianças. Já para a escolha do programa

foi feito inicialmente várias pesquisas com vista a selecionar um estudo que melhor se adaptasse as características socioculturais das crianças, bem como a realidade cultural do país. Após a escolha do programa, foi feito o projeto de investigação, acompanhado do estudo de adaptação, pediu-se a autorização a autora responsável pelo estudo original (Santos, 2018). Fez-se uma reunião para apresentação do projeto a direção do agrupamento escolar, onde se explicou os objetivos do trabalho de investigação, seus possíveis benefícios as crianças e que não causaria danos aos mesmos, foi igualmente explicado os objetivos do programa, a quem se destinava e como seria desenvolvido o mesmo, bem como os critérios de seleção dos grupos de alunos/turmas, também se falou do anonimato e a confidencialidade no tratamento dos dados. Após a afirmação positiva e seleção dos dois grupos (experimental e controle), foi pedida a autorização por escrito e entregue os consentimentos informados dos professores e pais/encarregados de educação que seriam entregues aos alunos pelos respetivos professores. Recolhidos as autorizações e consentimentos informados, o projeto foi submetido a Comissão de Ética para aprovação. A direção do agrupamento escolar marcou um encontro com os dois professores onde a investigadora explicou pessoalmente os objetivos do estudo, seus possíveis benefícios, e entregue os questionários de avaliação dos alunos – avaliação do comportamento social em contexto escolar (SSBS-2), onde se fez a revisão oral de todos os itens do questionário para esclarecimentos de possíveis dúvidas. Igualmente foi marcado outro encontro entre a investigadora e os pais/encarregados de educação de cada grupo (experimental e controle), em horários diferentes, onde também se contou com a presença da diretora da escola e do professor de cada turma, se explicou pessoalmente os objetivos do estudo, seus benefícios as crianças, que não causaria danos e que poderiam não aceitar ou desistir a qualquer momento. Se fez o preenchimento do questionário de avaliação do comportamento dos educandos no lar/comunidade (HCSBS-2), onde se fez a leitura oral do instrumento e se prontificou a esclarecer cada item na língua materna de Cabo Verde (crioulo) e explicado a cada progenitor/encarregados de educação que teriam de preencher o questionário tendo em conta a sua perceção em relação ao seu educando, por isso, foi-lhes explicado que se tratava de algo individual, pois, os comportamentos dos educandos no lar/comunidade poderiam ser diferentes um do outro. Por fim, também se reuniu com as crianças de cada grupo em momentos separados, dentro da sala de aula, e depois de também as explicar os objetivos do programa, foi-lhes solicitado o consentimento verbal e explicado que poderiam recusar a participação no

programa e depois do consentimento verbal, foi feita a aplicação dos questionários (QACSE e MHC-SF), com a ajuda dos professores titulares, onde se fez a leitura oral de cada item dos questionários e os alunos iam preenchendo, com apoio individualizado, esclarecimentos e interpretação das questões na língua materna de cabo verde (crioulo), quando surgiam falta de entendimento/dúvidas sobre as questões. Também lhes foi sensibilizado sobre a importância de cada um dar a sua resposta de forma individual e tendo em conta a sua perceção pessoal. Por forma a manter o anonimato e a confidencialidade das informações, cada questionário era identificado com um número que correspondia ao aluno (e.g. GE nº1; GC nº1).

As sessões foram calendarizadas com o psicólogo da escola e professor titular da turma (experimental) e acertado o horário para a sua realização de forma a não interferir na programação das aulas, uma vez que se aproximava o final do ano letivo e a época de exames, e também de modo a não prejudicar os horários de intervalo e refeição dos alunos.

A intervenção foi feita em modalidade de grupo/sala de aula, constituída por 17 crianças do ensino básico obrigatório, ambos do 4ºano de escolaridade, da faixa etária entre os 09 e os 11 anos, sinalizadas no agrupamento escolar por riscos de desenvolver comportamentos antissociais. Os grupos, experimental e controle foram inicialmente constituídos por 20 alunos cada, sendo que foram excluídos 3 alunos em cada grupo por falta dos questionários de avaliação nos pós intervenção e mudança de escola e localidade. O grupo experimental ficou constituído por 17 alunos de uma turma do 4º ano, período de manhã, e o grupo controle pelo mesmo número de alunos, com as mesmas características e grau de escolaridade, do período de tarde, que não receberam a intervenção. Todas as crianças (grupo experimental e controle) foram identificados por números do um (participante GE nº1) ao dezassete (participante GC nº17). O programa foi desenvolvido em 9 sessões, duas vezes a semana (segunda-feira e quinta-feira), com duração de 60mn cada, no horário das 09:30 às 10:30. No final de cada sessão, os alunos preenchiam uma ficha, cujo título “Hoje Aprendi”.

As atividades decorreram conforme o planejado, a não ser alguns imprevistos, como por exemplo, falta de energia elétrica para uso de equipamentos eletrónicos, interrupções das atividades para chamadas de atenção a turma, dado aos comportamentos dos alunos (instabilidade motora, trocas de farpas entre colegas e até

ameaças de agressão física), que foi melhorando ao longo das sessões, com intervenção do psicólogo da escola e/ou investigadora.

Antes da intervenção foi aplicado questionários aos alunos do grupo experimental e controle, seus professores e pais/encarregados de educação. Três meses após a intervenção (setembro), foi igualmente aplicado os mesmos questionários tanto aos alunos, como aos professores e pais/encarregados de educação. Os questionários dos pós intervenção foram preenchidos por novos professores dado que os alunos transitaram para um sistema pluridocência e os que ficaram retidos mudaram de professor/a. Durante a intervenção foram assegurados a integridade do programa Emocionarte GPS das Emoções (Santos, 2018), bem como a avaliação do mesmo.

Análise Estatística

Os dados foram analisados através do IBM SPSS - *Statistical Package for Social Sciences*, versão (29.0). Para a análise estatística, inicialmente foi feita a recolha das medidas descritivas básicas e de tendência central (e.g. sexo biológico, percentagem, média, desvio padrão) dos participantes da amostra e para cada grupo separadamente, e depois verificado a medida de consistência interna dos instrumentos e sub-escalas por forma a verificar a confiabilidade dos mesmos.

No sentido de seleccionar o melhor procedimento estatístico para o presente estudo, foram verificados os pressupostos da normalidade e da homogeneidade através do teste do *Shapiro-Wilk* tendo em conta o número da amostra em estudo. Verificando que as variáveis em estudo não possuíam uma distribuição normal, recorreu-se aos testes não paramétricos.

Por forma a comparar as diferenças entre os dois grupos (experimental e controle), utilizou-se o teste U de *Mann-Whitney* para amostras independentes e depois comparado as diferenças entre os sexos biológicos dos participantes. Posteriormente foi explorado as medidas básicas de tendência central e dispersão.

Para comparar os grupos nos momentos do pré e pós intervenção, foi utilizado o teste de comparação para amostras emparelhadas de *Wilcoxon*.

E com vista a analisar o grau de associação existente entre as variáveis em estudo, foram realizadas correlações (*rs* de *Sperman*) entre os grupos experimental e controle.

Resultados

Foi efetuada uma análise dos pressupostos da normalidade, e para tal recorreu-se ao teste de *Shapiro-Wilk*. Tal como se pode observar na tabela 4, a amostra em estudo nos dois grupos (experimental e controle) apresentaram uma distribuição não normal ($p < 0.05$).

Tabela 4

Análise dos pressupostos de normalidade – Teste de Shapiro-Wilk

Subescalas	Grupo Experimental (gl=17)				Grupo Controle (gl=17)			
	Pré	W	Pós	W	Pré	W	Pós	W
	QACSE - Tomada decisão responsável			,021	,869			
MHS-SF- Bem-estar emocional			,016	,861	,002	,797	,025	,873
SSBS- Autocontrolo	,016	,862						
SSBS-B- Comportamento desafiante	,002	,800	<,001	,731	,014	,858	<,001	,717
SSBS-B- Comportamento agressivo	,016	,862	<,001	,762	,007	,838	<,001	,744
SSBS-B- Comportamento irri-tável	,023	,871	<,001	,767	,008	,843	<,001	,718

Nota. $p > 0,05$ – Distribuição normal; $p < 0,05$ – Distribuição não normal. QACSE- Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais; MHC-SF- Escala de Bem-estar; SSBS – Escala de Comportamento Social em Contexto Escolar; SSBS-B- Escala de Comportamento Social em Contexto Escolar – versão B- Comportamentos Antissociais.

Comparação entre os momentos de Pré e a Pós intervenção: diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo

Com o objetivo de identificar as diferenças entre o grupo experimental (que foi submetido ao Programa GPS das Emoções) e o grupo de controle (que não foi submetido a intervenção), recorreu-se ao teste não paramétrico *U de Mann Whitney* (Tabela 5).

A análise dos resultados relativos às variáveis das competências socioemocionais identificou diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental e o grupo de controle nas subescalas QACSE-Autocontrole pós-intervenção ($U = 73.50, p < .05$), com o grupo experimental a apresentar uma mediana superior ($MD = 14.5, IQR = 5$) em comparação ao grupo de controle ($MD = 12, IQR = 4$), e QACSE-Tomada de Decisão pós-intervenção ($U = 86.50, p < .05$), também com mediana superior no grupo experimental ($MD = 7, IQR = 4$) em relação ao grupo de controle ($MD = 5, IQR = 5$). Este resultado permite identificar uma melhoria dos comportamentos nas variáveis de autocontrole e tomada de decisão no grupo experimental.

Os resultados obtidos para as variáveis que avaliam o Bem-Estar indicam que apenas se obtiveram resultados significativos para a subescala MHC-SF-Bem-estar Emocional pré-intervenção ($U = 230.00, p < .05$) com um valor superior no grupo de controle, que apresentou uma mediana ($MD = 13, IQR = 4$) em comparação ao grupo experimental ($MD = 9, IQR = 5$). Considerando que na pós-intervenção não se observaram resultados estatisticamente significativos entre o grupo de controle e o experimental, pode considera-se um efeito do programa GPS das emoções já que o grupo experimental apresentou um resultado que indica um aumento desta competência, nesta fase. Apesar da diferença não ser significativa e superior ao grupo de controle, observa-se uma melhoria dos resultados no grupo experimental que importa referir.

Não se obtiveram resultados estatisticamente significativos na comparação entre o grupo experimental e de controle para a variável competências sociais e comportamentos antissociais avaliados pelos professores.

Os resultados obtidos para a variável que avalia as competências sociais avaliados pelos pais dos participantes, indicam resultados estatisticamente significativos na subescala HCSBS-Relação com Pares pré-intervenção ($U = 203.00, p < .05$) para o grupo de controle, com valor superior ($MD = 65, IQR = 15$) face ao

grupo experimental ($MD = 57.5$, $IQR = 16$), e na HCSBS–Autocontrolo pré-intervenção ($U = 211.00$, $p < .05$), também para o grupo de controlo, que apresentou mediana superior ($MD = 52$, $IQR = 18$) em relação ao grupo experimental ($MD = 41$, $IQR = 16$). Considerando que na pós- intervenção não se observaram resultados estatisticamente significativos entre o grupo de controlo e o experimental, pode considera-se um efeito do programa GPS das emoções já que o grupo experimental apresentou um resultado que indica um aumento desta competência, nesta fase. Apesar da diferença não ser significativa e superior ao grupo controlo, observa-se uma melhoria dos resultados no grupo experimental que importa referir.

Tabela 5

Tabela de comparação entre o grupo experimental e de controlo. Teste U de Mann Whitney

Grupo	Variável	Mediana	Amplitude interquartil	U	Z	p
N=34						
Experimental	QACSE- Autocontrolo pós	14,5	5	73,50	- 2,48	,013
Controlo		12	4			
Experimental	QACSE- Tomada decisão responsável pós	7	4	86,50	- 2,02	,045
Controlo		5	5			
Controlo	MHC-SF- Bem-estar emocional pré	13	4	230.00	2.96	,003
Experimental	HCSBS- Relação Pares pré	9	5			
Controlo		65	15	203.00	2.01	,045
Experimental		57,5	16			
Controlo	HCSBS- Autocontrolo pré	52	18	211.00	2.29	,022
Experimental		41	16			

Nota. H0; $p > 0,05$ – reter a hipótese nula; H1; $p < 0,05$ – rejeitar a hipótese nula. QACSE- Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais; MHC-SF- Escala de Bem-estar; HCSBS- Escala de comportamento social para o lar e comunidade.

Associação entre as competências socioemocionais e o Bem-estar

A análise das correlações de *Spearman* permitiu identificar associações estatisticamente significativas entre as subescalas que avaliam as competências socioemocionais (QACSE) e as dimensões do bem-estar (MHC), para a amostra geral do estudo (N=34). No momento pré-intervenção, a subescala QACSE-autocontrolo apresentou correlação positiva moderada com a subescala MHC-bem-estar emocional ($r_s = .512, p = .002$) e com a MHC-bem-estar social ($r_s = .435, p = .010$). A QACSE-consciência social também se correlacionou positivamente com a subescala MHC-bem-estar emocional ($r_s = .451, p = .007$) e com a MHC-bem-estar social ($r_s = .508, p = .002$).

No pós-intervenção, observaram-se correlações positivas significativas entre as subescalas QACSE-consciência social e MHC-bem-estar emocional ($r_s = .584, p < .001$), bem como entre a QACSE-competência relacional e a MHC-bem-estar social ($r_s = .373, p = .030$).

Foi ainda possível identificar que a subescala QACSE-competência relacional no pré-intervenção se correlaciona de forma significativa com o MHC-bem-estar social na pós-intervenção ($r_s = .361, p = .036$).

Estes resultados sugerem que níveis mais elevados de competências socioemocionais, especialmente autocontrolo, consciência social e competência relacional, estão associados a maiores indicadores de bem-estar emocional e social, para os dois momentos de avaliação efetuados.

Associação entre as competências socioemocionais e competências sociais e os comportamentos antissociais avaliados pelos professores

A análise das correlações de *Spearman* permitiu identificar associações estatisticamente significativas entre as subescalas que avaliam as competências socioemocionais (QACSE) e as dimensões das competências sociais e os comportamentos antissociais avaliadas pelos professores (SSBS), para a amostra geral do estudo (N=34).

Foram identificadas correlações positivas moderadas e estatisticamente significativas entre QACSE-autocontrolo pós e SSBS-relação com pares pós ($r_s = .422, p = .013$), bem como entre QACSE-autocontrolo pós e SSBS-autocontrolo pós ($r_s = .435, p$

= .010). Foi ainda possível identificar, que a subescala QACSE-autocontrole pós apresentou correlação positiva com SSBS-comportamento académico pós ($r_s = .384, p = .025$) e correlação negativa com SSBS-comportamento desafiante pós ($r_s = -.394, p = .021$) e SSBS-comportamento antissocial pós ($r_s = -.388, p = .026$).

Em relação à subescala QACSE-consciência social pós, observou-se uma correlação positiva com SSBS-relação com pares pós ($r_s = .352, p = .041$) e com SSBS-comportamento académico pós ($r_s = .380, p = .027$).

Estes resultados indicam que níveis mais elevados de competências socioemocionais, especialmente autocontrolo e consciência social (QACSE – alunos), estão associados a uma maior perceção (por parte dos professores) de melhores competências sociais e comportamentais (SSBS), nomeadamente melhor relação com pares, autocontrolo e comportamento académico, bem como a menos comportamentos desafiantes e agressivos.

Associação entre as competências socioemocionais e as competências avaliadas pelos pais

A análise das correlações de *Spearman* permitiu identificar associações estatisticamente significativas entre as subescalas que avaliam as competências emocionais dos alunos (QACSE) e as dimensões das competências sociais avaliadas pelos pais (HCSBS), para a amostra geral do estudo (N=34).

Com base nos resultados apresentados, as correlações estatisticamente significativas entre as subescalas da QACSE e as subescalas da HCSBS, observou-se para a pós-intervenção, uma correlação positiva moderada entre QACSE-autocontrolo pós e HCSBS-autocontrolo pós ($r_s = .419, p = .014$).

Este resultado sugere que níveis mais elevados de autocontrolo, QACSE- alunos avaliados após a intervenção, estão associados a melhores perceções de competências sociais e de autocontrolo em casa e na comunidade, conforme reportado pelo HCSBS (nestes casos pelos professores dos participantes).

Análise do grupo experimental

Comparação entre os momentos pré e pós intervenção

Para comparar os resultados obtidos pelo grupo experimental nos momentos pré e pós-intervenção, foi utilizado o teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas

(Tabela 6). Os resultados indicaram diferenças estatisticamente significativas em relação a variável Bem-estar na subescala MHC-SF – Bem-estar Emocional ($z = -2.73$, $p < .05$), com o valor da mediana inferior ($MD = 9$, $IQR = 5$) na pré-intervenção por comparação ao valor da mediana na pós-intervenção ($MD = 12$, $IQR = 5$).

Foram observadas diferenças significativas na variável competências sociais e comportamentos antissociais avaliadas pelos professores na subescala SSBS-B – Comportamento Agressivo ($z = -2.27$, $p < .05$), cuja mediana diminuiu de $MD = 23$, $IQR = 29$, na pré-intervenção para $MD = 12$, $IQR = 13$ nos pós intervenção. Também para a subescala SSBS-B – Comportamento Irritável se obtiveram diferenças estatisticamente significativas ($z = -3.12$, $p < .05$), observando-se valores inferiores na mediana de $MD = 35$, $IQR = 29$ no momento da pré-intervenção, por comparação à mediana ($MD = 17$, $IQR = 19$) do momento da pós-intervenção.

A análise dos resultados relativos à variável que mede as competências sociais avaliados pelos pais dos participantes, indica a presença de diferenças estatisticamente significativas para as subescalas: HCSBS – Relação com Pares ($z = -2.07$, $p < .05$), com a mediana inferior ($MD = 57.5$, $IQR = 16$) no momento a pré-intervenção por comparação o momento da pós-intervenção ($MD = 63$, $IQR = 11$); HCSBS – Autocontrolo ($z = -2.82$, $p < .05$), com a mediana inferior ($MD = 42$, $IQR = 16$) no momento a pré-intervenção por comparação o momento da pós-intervenção ($MD = 46$, $IQR = 11$).

Com base nos dados apresentados, é possível concluir que a intervenção produziu efeitos positivos no grupo experimental, dados esses refletidos em aumento significativos no bem-estar emocional e nas competências sociais (relação com pares e autocontrolo), bem como em reduções nos comportamentos antissociais (agressivo e irritável) após a intervenção. Esses resultados sugerem que o programa implementado contribui para a promoção do bem-estar e para o desenvolvimento de competências socioemocionais, além de reduzir comportamentos problemáticos entre os participantes do grupo experimental.

Tabela 6

Teste de Wilcoxon – Amostras emparelhadas pré e pós intervenção, grupo experimental e grupo de controlo

Grupos	Variável	Mediana	z	p
--------	----------	---------	---	---

			Amplitude Interquartil		
Experimental	MHC-SF- Bem-estar emocional pré	9	5	-2,27	,006
	MHC-SF- Bem-estar emocional pós	12	5		
	SSBS-B- Comportamento agressivo pré	23	29	-2,27	,023
	SSBS-B- Comportamento agressivo pós	12	13		
	SSBS-B- Comportamento irritável pré	35	29	-3,12	,002
	SSBS-B- Comportamento irritável pós	17	19		
	HCSBS- Relação com pares pré	57,5	16	-2,07	,038
	HCSBS- Relação com pares pós	63	11		
	HCSBS- Autocontrolo pré	42	16	-2,82	,005
	HCSBS- Autocontrolo pós	46	11		
Controle	QACSE- Autocontrolo pré	14	4	-2,74	,006
	QACSE- Autocontrolo pós	-12	4		
	QACSE- Tomada de decisão pré	7	4	-2,51	,012
	QACSE- Tomada de decisão pós	5	5		

Diferenças entre rapazes e raparigas

Com o objetivo de comparar as diferenças entre rapazes e raparigas do grupo experimental, tendo presente os momentos pré e pós intervenção foi utilizado o teste não paramétrico *U de Mann Whitney* (Tabela 7).

No momento pré-intervenção, os rapazes apresentaram uma mediana significativamente superior nas competências socioemocionais, na subescala QACSE – Competência Relacional ($U = 12.00$, $p = .023$), com $MD = 14$ e $IQR = 3.5$, em comparação às raparigas, que apresentaram $MD = 11$ e $IQR = 7.0$.

No pós-intervenção, as raparigas demonstraram medianas significativamente superiores nas subescalas das competências sociais e comportamentos antissociais avaliadas pelos professores: SSBS – Relação com Pares ($U = 14.50$, $p = .045$), com $MD = 45$ e $IQR = 13.0$, em relação aos rapazes ($MD = 28$, $IQR = 12.5$); SSBS – Autocontrolo ($U = 12.00$, $p = .024$), com $MD = 36$ ($IQR = 11.5$ em comparação aos rapazes ($MD = 28$, $IQR = 12.5$; e SSBS – Comportamento Académico ($U = 14.00$, $p =$

.040), com $MD = 27$ e $IQR = 12.5$ por comparação com $MD = 22$, ($IQR = 8.0$ dos rapazes).

Esses resultados indicam que, antes da intervenção, os rapazes apresentavam maior competência relacional, enquanto após a intervenção as raparigas evidenciaram melhor desempenho nas competências sociais e comportamentos avaliados.

Tabela 7

Tabela de comparação grupos por sexo biológico – grupo experimental

Grupo	Variável	Valor p	Sexo	Mediana	U
Experimental	QACSE- Competência Relacional	,023	Masculino	14	12.00
Pré intervenção			Feminino	11	
Experimental	SSBS- Relação Pares	,045	Masculino	28	14.50
Pós intervenção			Feminino	45	
	SSBS - Autocontrolo	,024	Masculino	28	12.00
			Feminino	36	
	SSBS- Comportamento Académico	,040	Masculino	22	14.00
			Feminino	27	

Análise do grupo controlo

Comparação entre os momentos pré e pós intervenção

Para comparar os resultados obtidos pelo grupo de controlo nos momentos definidos como pré e pós-intervenção, foi utilizado o teste de *Wilcoxon* para amostras emparelhadas (Tabela 6). Os resultados indicaram diferenças estatisticamente significativas apenas para as subescalas da variável competências socioemocionais. Observou-se uma diminuição significativa nos níveis de QACSE -autocontrolo, com a mediana reduzindo de 14 ($IQR = 4.0$) no momento de pré-intervenção para 12 ($IQR = 3.5$) na pós-intervenção ($Z = -2.75$, $p = .006$). Da mesma forma, a subescala QACSE- Tomada de decisão apresentou redução significativa, com mediana de 7 ($IQR = 3.5$) no pré-intervenção e 5 ($IQR = 5.0$) no pós-intervenção ($Z = -2.52$, $p = .012$). Esses resultados indicam que, no momento que correspondeu à pós intervenção, houve uma diminuição significativa nos

níveis de competências socioemocionais – autocontrole e tomada de decisão responsável no grupo controle, resultados diferentes dos obtidos pelo grupo experimental que foi sujeito ao Programa GPS das Emoções.

Diferenças entre rapazes e raparigas

Com o objetivo de comparar as diferenças entre rapazes e raparigas do grupo controle, tendo presente os momentos pré e pós intervenção foi utilizado o teste não paramétrico *U de Mann Whitney* (Tabela 8). A análise pelo teste revelou diferenças estatisticamente significativas entre raparigas e rapazes no grupo de controle, tanto no momento pré quanto pós-intervenção.

No momento pré-intervenção, as raparigas apresentaram valores significativamente inferiores nas competências sociais avaliadas pelos professores. Na subescala SSBS – Relação com Pares, a mediana foi de 37 (IQR = 27,5) para as raparigas e 49 (IQR = 25,5) para os rapazes, $U = 9,00$, $p = .009$. Na subescala SSBS – Autocontrole, a mediana foi de 34 (IQR = 23,0) para as raparigas e 38 (IQR = 23,5) para os rapazes, $U = 13,00$, $p = .026$.

Em relação às competências sociais e comportamentos antissociais avaliadas pelos professores, os rapazes apresentaram valores significativamente inferiores em comparação às raparigas. Na subescala SSBS-B – Comportamento Desafiante, a mediana foi de 13 (IQR = 17,5) para os rapazes e 15 (IQR = 17,5) para as raparigas, $U = 10,00$, $p = .012$. Para o SSBS-B – Comportamento Agressivo, a mediana foi de 16 (IQR = 21,5) para os rapazes e 21 (IQR = 27,0) para as raparigas, $U = 15,50$, $p = .048$. Na subescala SSBS-B – Comportamento Irritável, a mediana foi de 22 (IQR = 27,0) para os rapazes e 34 (IQR = 28,5) para as raparigas, $U = 12,00$, $p = .021$.

No momento pós-intervenção, diferenças significativas foram observadas apenas nas competências sociais avaliadas pelos pais. As raparigas apresentaram valores superiores na subescala HCSBS – Relação com Pares, com mediana de 62 (IQR = 19,5) contra 62 (IQR = 13,0) dos rapazes, $U = 12,00$, $p = .021$. Na subescala HCSBS – Autocontrole, a mediana das raparigas foi de 47 (IQR = 19,5), enquanto a dos rapazes foi de 46 (IQR = 16,0), $U = 6,00$, $p = .004$.

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas nas subescalas de competências socioemocionais e bem-estar, tanto no primeiro momento de avaliação, quanto no segundo momento de avaliação.

Os resultados mostram que, no grupo de controlo, as raparigas apresentaram desempenho inferior nas competências sociais avaliadas pelos professores na fase antes da intervenção, enquanto os rapazes apresentaram medianas inferiores nos comportamentos antissociais, sugerindo menor incidência desses comportamentos. Na segunda avaliação (que corresponde ao momento dos pós intervenção no grupo experimental), as diferenças significativas foram observadas apenas nas competências sociais avaliadas pelos pais, com as raparigas a apresentarem melhores resultados. Não se observaram diferenças significativas nas competências socioemocionais e bem-estar em nenhum dos momentos avaliados.

Tabela 8

Tabela de comparação grupos por sexo biológico – grupo controlo

Grupo	Variável	Valor p	Sexo	Mediana	U
Controlo Pré intervenção	SSBS- Relação Pares	,009	Masculino	49	9.00
			Feminino	37	
	SSBS- Autocontrolo	,026	Masculino	38	13.00
			Feminino	34	
	SSBS-B- Comportamento desafiante	,012	Masculino	15	10.00
			Feminino	13	
	SSBS-B- Comportamento agressivo	,048	Masculino	16	15.50
			Feminino	21	
	SSBS-B- Comportamento irritável	,021	Masculino	22	12.00
			Feminino	34	
Controlo Pós intervenção	HCSBS- Relação Pares	,021	Masculino	62	12.00
			Feminino	62	
	HCSBS- Autocontrolo	,004	Masculino	46	6.00
			Feminino	47	

Numa análise qualitativa dos dados do grupo experimental e perante os resultados da avaliação das sessões - grupo experimental (tabela 9), pode-se afirmar que a maioria dos alunos tiveram uma avaliação de muito a nível dos indicadores de

assiduidade, interesse/envolvimento nas atividades, participação, cooperação com os pares, compreensão dos conteúdos e expressão de emoções.

Tabela 9

Avaliação global das sessões - grupo experimental

	Sessão	Participantes GE (n=17)			
		Nada	Pouco	Muito	Tudo
Avaliação Global	1- Apresentação		7	10	
	2- Reconhecimento e expressão das emoções	2	6	9	
	3- Autocontrole/Autorregulação emocional e comportamental	1	8	8	
	4- Autocontrole- Consequência expressão das emoções	3	3	11	
	5- Autocontrole – Tolerância, respeito e cooperação pelos outros	2	5	9	
	6- Relações Interpessoais - Empatia		8	9	
	7- Relações Interpessoais – Limites do eu e do outro	1	8	8	
	8- Tomada de Decisão		8	9	
	9- Encerramento		5	12	

Nota. A avaliação global refere-se a indicadores de assiduidade, interesse/envolvimento nas atividades e participação, cooperação com os pares, compreensão dos conteúdos e expressão de emoções.

A nível da avaliação da satisfação com o programa, o professor respondeu que os programas de competências socioemocionais são muito importantes, que antes do programa, os alunos apresentavam um nível de competência socioemocional muito baixo e que após a intervenção passaram a ter uma pequena melhoria. Na sua perceção, treze (13) alunos apresentaram alguma melhoria, enquanto quatro (4), não tiveram nenhuma melhoria. Relativamente aos participantes, quinze (15) responderam que gostaram de ter participado do programa e que a recomendava a um amigo, um (1) respondeu que foi mais ou menos e outro (1) participante respondeu que não gostou do

programa. Quanto as atividades realizadas, 8 responderam que a atividade que mais gostaram foi a dinâmica da ilha (sessão sete – tolerância, cooperação e respeito pelo outro), quatro responderam que foi regras (sessão sete – relações interpessoais), 2 foi a dinâmica do balão (sessão quatro- consequência da expressão das emoções), 2 empatia (sessão seis) e um gostou da raiva (sessão três – autorregulação). Sobre o que menos gostaram, 5 responderam que gostou de todas, cinco não gostou da empatia, três raiva, dois regras e dois tomada de decisão. Em relação ao que precisavam melhorar nas suas competências socioemocionais, oito responderam que são regras, cinco controlar a raiva, um tomar decisão, um ajudar os outros, um respondeu a empatia, e um que tudo.

As sessões que os alunos mais gostaram como o autocontrole, relações com pares e tomada de decisão, estão na mesma tendência dos resultados apresentados pelos alunos e na percepção dos pais e professores.

Discussão

O presente estudo teve como objetivo principal adaptar, aplicar e analisar o impacto do programa GPS das Emoções, em crianças em risco de desenvolver comportamentos antissociais em Cabo Verde. Pretendeu-se perceber se as crianças que participaram no programa apresentariam melhorias resultados nas competências socioemocionais, sociais, bem-estar, desempenho acadêmico e uma redução dos comportamentos antissociais, em comparação com um grupo de controlo.

Foram avaliadas as competências socioemocionais, o bem-estar e os comportamentos sociais das crianças, com informações recolhidas junto de professores e pais, antes e depois da intervenção. Os instrumentos utilizados revelaram-se, de um modo geral, adequados para a avaliação dos objetivos do estudo.

Antes da intervenção, as crianças do grupo experimental apresentavam algumas dificuldades ao nível do bem-estar emocional e das competências sociais, nomeadamente na relação com os pares e autocontrolo, segundo a perceção dos pais. Após a implementação do programa, estas crianças evidenciaram melhorias nas competências socioemocionais, especialmente no autocontrolo e na tomada de decisão, em comparação com o grupo que não participou na intervenção. Estes dados sugerem que o programa GPS das Emoções teve um impacto positivo no desenvolvimento socioemocional das crianças envolvidas.

Por outro lado, as crianças do grupo de controlo, não registaram melhorias relevantes após o mesmo período, mesmo tendo apresentado melhores indicadores iniciais em algumas áreas, como o bem-estar emocional e o autocontrolo, segundo a perceção dos pais.

Foram ainda observadas associações positivas entre as competências socioemocionais, o bem-estar emocional e social, e as competências sociais, tanto na perceção dos professores como dos pais. Isto reforça a importância do desenvolvimento destas competências para o sucesso académico e pessoal, em linha com estudos anteriores (Durlack et al., 2011; Primi et al., 2016; Osher et al., 2016; Taylor et al., 2017).

Relativamente à análise das diferenças entre rapazes e raparigas, verificou-se que, no grupo experimental, os rapazes apresentavam inicialmente melhores competências relacionais do que as raparigas. Contudo, após a intervenção, as raparigas

destacaram-se em áreas como as competências sociais, a relação com os pares, o autocontrolo e o comportamento académico. No grupo de controlo, as raparigas apresentaram inicialmente mais dificuldades nas competências sociais e níveis mais elevados de comportamentos antissociais, mas, após o período de estudo, apenas os rapazes evidenciaram algumas melhorias na perceção dos pais.

De modo geral, os rapazes apresentaram melhor desempenho social e menos comportamentos antissociais em ambos os grupos, o que está em linha com estudos que indicam que as raparigas em risco tendem a manifestar mais frequentemente comportamentos de agressão relacional e internalizantes (Thomann et al., 2020; Granski et al., 2020).

A análise global dos resultados permite concluir que a participação no programa GPS das Emoções contribuiu para o aumento do bem-estar das crianças e para a diminuição dos comportamentos antissociais, especialmente no contexto escolar.

Conclusão

Com a adaptação do programa GPS das Emoções, (Monteiro & Soeiro, 2024), pretendia-se verificar se as crianças submetidas a intervenção, que estavam sinalizadas na escola por comportamentos antissociais, teriam melhores resultados nas competências socioemocionais, sociais, bem-estar, resultados académicos e diminuição dos comportamentos antissociais comparado aos que apresentam as mesmas características e não foram submetidos a intervenção.

Os resultados obtidos nas diferentes escalas avaliadas, aponta que o programa GPS das Emoções alcançou os seus objetivos principais, aumentando os níveis de competências socioemocionais dos alunos submetidos ao programa a nível do autocontrolo e tomada de decisão, aumentou as competências sociais relação com pares e autocontrolo na perceção dos pais e diminuiu os comportamentos antissociais (agressivo e irritável) na perceção dos professores, o que evidencie a eficácia da intervenção nas crianças do ensino básico em Cabo Verde.

Esses resultados também estão na mesma tendência da avaliação das sessões/processo que aponta para bons resultados na avaliação dos alunos durante as sessões autocontrolo, relações interpessoais e tomada de decisão, e no que respeita a indicadores de participação, interesse e envolvimento nas atividades, participação e cooperação com os pares, compreensão e expressão de emoções.

Comparando com o estudo original, verificou-se que, enquanto nesse estudo ambos os grupos registaram melhorias em algumas áreas, no presente estudo apenas o grupo experimental apresentou progressos significativos, o que reforça o impacto positivo da intervenção (Monteiro & Soeiro, 2024; Santos, 2018).

Limitações e Estudos Futuros

Uma das limitações do estudo de adaptação, programa GPS das Emoções, é o fato da amostra ser muito pequena, e também da impossibilidade de aplicar o programa numa amostra mais abrangente, que incluísse crianças de todas as nove ilhas habitadas, tendo em conta as especificidades do país e de cada ilha. Outra limitação encontrada foi o atraso no recebimento dos questionários pós intervenção dos pais e professores e também o fato do programa ter sido aplicado no final do ano letivo (maio/junho), onde foi necessário encurtar as sessões para duas vezes a semana, em vez de uma vez a semana como se tinha proposto no projeto de investigação.

Outra limitação se relaciona ao fato do programa ter abrangido apenas as crianças, não havendo intervenção com foco nos professores e/ou pais/encarregados de educação, uma vez que estudos afirmam que os programas de prevenção que abrangem vários domínios (e.g indivíduo, escola e família), são mais eficazes do que os que focam apenas na criança (Greenberg et al., 2003). A formação em competência socioemocional para professores é essencial para potenciar o impacto dos programas de promoção do desenvolvimento das crianças. Na verdade, o recurso a competência como reconhecer, gerir e modelar emoções, empatia, e uso de comunicação positivo está associado a contextos de menor conflito e promotor de uma aprendizagem mais positiva. Também na família se tem revelado fundamental, o recurso a programas de formação e apoio parental, principalmente nos contextos de risco potencial. A inclusão da família permite trabalhar de forma articulada as competências parentais e socioemocionais, reforçando os efeitos positivos da intervenção na criança e potenciando mudanças adaptativas no sistema familiar.

Para investigações futuras, recomenda-se não só alargar a amostra, incluir crianças de outras ilhas e adaptar as sessões conforme a faixa etária, mas também avaliar e integrar o treino de competências socioemocionais junto dos professores e das famílias. A literatura aponta que o contexto familiar, tal como o contexto escolar e as condições emocionais dos professores, pode influenciar de forma determinante o desenvolvimento socioemocional das crianças, em especial as que vivem em contextos de risco potencial (Jones, Bailey & Doolittle, 2017; Greenberg et al., 2003).

Referências

- Alves, D. R. (2006). *O emocional e o social na idade escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Baptista, N. J., Monteiro, C. A., Silva, M. O., Santos, F. C., & Sousa, I. S. (2011). Programa de promoção de competências sociais: Intervenção em grupo com alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico. *Revista Psicologia.pt*.
<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0239.pdf>
- Barbosa, D., & Melo-Silva, L. L. (2023). Programas de intervenção em habilidades e competências socioemocionais: Revisão sistemática da literatura. *Psicologia em Pesquisa*, 17, 343-379. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>
- Beelmann, A., Arnold, S. A., & Hercher, J. (2023). Parent training programs for preventing and treating antisocial behavior in children and adolescents: A comprehensive meta-analysis of international studies. *Aggression and Violent Behavior*, 68, 101-798. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101798>
- Beelmann, A., & Lösel, F. (2021). A comprehensive meta-analysis of randomized evaluations of the effect of child skills training on antisocial development. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 7(1), 41–65.
<https://doi.org/10.1007/s40865-020-00142-8>.
- Bobbio, A., Arbach, K., & Redondo Illescas, S. (2020). Juvenile delinquency risk factors: Individual, social, opportunity or all of these together? *International Journal of Law, Crime and Justice*, 62, 100388. <https://doi.org/10.1016/j.ijlcrj.2020.100388>.
- Care, C. A. (2020). *A relação entre as competências socioemocionais e o envolvimento escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusíada – Norte Porto.
- Carvalho, S. C. J. (2020). *Cultivar mindfulness em contexto educacional: As abordagens baseadas em mindfulness na promoção de competências socioemocionais e do bem-estar nos alunos e nos professores*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra.
- Catalano, R., Haggerty, K., Oesterle, S., Fleming, C., & Hawkins, D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74(7), 252-261.

- Coelho, V., & Figueira, A. (2011). Project "Positive Attitude": Promoting school success through social and emotional abilities development. Design for elementary and middle school students in Portugal. *Interamerican Journal of Psychology*, 45(2), 185-192.
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61–72.
<https://doi.org/hvvg>
- Coelho, V. A., & Sousa, V. (2020). Validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais para alunos de 1º e 2º ciclo do ensino básico. *Revista INFAD de Psicologia: International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 431–440.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2022). Grupo Collaborative For Academic, Social and Emotional Learning. <https://www.casel.org>
- Collaborative Association of Social and Emotional Learning (CASEL). (2020). What Are the Core Competence Areas and Where are they Promoted?
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2012). *Effective social and emotional learning programs (Preschool and elementary school edition)*. Chicago, IL: Authors.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2013). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. <http://casel.org/guide/download-the-2013-guide>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: Author. <http://casel.org/publications7safe-ams-sounand-educational-leaders-guide-to-evidence-based-sel-programs>
- Decreto Legislativo nº 2/2006, de 27 de novembro. República de Cabo Verde, I Série – N° 34.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Treinamento de habilidades sociais na escola: O método vivencial e a participação do professor. In M. Bandeira, Z. A. P.

- Del Prette, & A. Del Prette (Orgs.), *Estudos Sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal* (pp. 45-58). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dias, S. E. (2023). *A promoção de competências socioemocionais nos profissionais de saúde: Um estudo de apoio à gestão*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.
- Dias, J. J. (2015). *A Delinquência Juvenil em Cabo Verde: da caracterização do fenómeno à contextualização sociocultural*. Tese de Doutoramento em Psicologia Aplicada, Universidade do Minho.
- Dias, C., Oliveira-Monteiro, R. N., & Aznar-Farias, M. (2014). Comportamentos antissociais e delitivos em adolescentes. *Aletheia*, 45, 101-113.
- Diener, E., Lucas, R., & Oishi, S. (2009). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. *The Science of Well-Being*, 37, 63-73.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
- Durão, C.L. (2020). *Fatores de risco e proteção, comportamentos antissociais e consumo de substâncias ilícitas em jovens institucionalizados*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Portalegre.
- Elias, A. S. V. S. A. (2013). *Avaliação do impacto de um programa de promoção de competências sócio-emocionais no bem-estar dos professores*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa.
- Elliott, S. N., Sheridan, S. M., & Gresham, F. M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: A case study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology*, 27(2), 197-222. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(89\)90007-1](https://doi.org/10.1016/0022-4405(89)90007-1)

- Farrington, D. P., Loeber, R., & Ttofi, M. M. (2012). Risk and protective factors for offending. In B. C. Welsh & D. P. Farrington (Eds.), *The Oxford handbook of crime prevention* (pp. 46–69). Oxford University Press.
- Flay, B., Biglan, A., Boruch, R., Gonzales Castro, F., Gottfredson, D., Kellam, S., & Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, 6, 151-175. doi:10.1007/s11121-005-5553-y
- Fonseca, A. (2014). *Privação de liberdade na justiça juvenil: Contornos de problemas entre meios e fins*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Gaspar de Matos, M., Simões, C., Camacho, I., Reis, M., & Equipa Aventura Social. (2015). *Relatório do Estudo HBSC 2014 – A Saúde dos adolescentes portugueses em tempos de recessão*. Lisboa: Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais/IHMT/UNL.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Utne O'Brien, M., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic-learning. *American Psychologist*, 58, 466–474. doi:10.1037/0003-066X.58.6-7.466.
- Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (1998). Preventive intervention for school-aged deaf children: The PATHS Curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 49-63. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.deafed.a014340>.
- Guerra, L. F. (2006). Educação do menor para o direito: Um olhar sobre os seus fundamentos e objetivos. *Politeia - Revista do Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna*, 3(1), 103-114.
- Hipwell, A. E., & Loeber, R. (2006). Do we know which interventions are effective for disruptive and delinquent girls? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(3–4), 221–255. <https://doi.org/10.1007/s10567-006-0012-2>
- Hill, M.M. & Hill, A.B. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Sílabo Editora.
- Huta, V. (2012). Linking peoples' pursuit of eudaimonia and hedonia with characteristics of their parents: Parenting styles, verbally endorsed values, and role modeling. *Journal of Happiness Studies*, 13(1), 47-61.

- Huta, V. (2016). Eudaimonic and hedonic orientations: Theoretical considerations and research findings. In J. Vittersø (Ed.), *Handbook of eudaimonic well-being*. Springer. Manuscript accepted for publication January 27, 2016.
- Keyes, C. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior, 43*, 207–222.
<https://doi.org/10.2307/3090197>.
- Keyes, C., Wissing, M., Potgieter, J. P., Temane, M., Kruger, A., & van Rooy, S. (2008). Evaluation of the Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF) in Setswana speaking South Africans. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 15*, 181–192.
<https://doi.org/10.1002/cpp.572>.
- Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). A avaliação de competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18*(3), 267-274. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000300005>.
- Lewis, M. K., Vuchinick, S., Ji, P., DuBois, L. D., Acock, A., Baviera, N., José, D., Silverthorn, N., & Flay, R. B. (2016). Effects of the Positive Action Program on indicators of positive youth development among urban youth. *Applied Developmental Science, 20*(1), 16–28.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1039123>.
- Lima, R. (2012). Delinquência juvenil coletiva na cidade da Praia: Uma abordagem diacrónica. Em J. Pureza, S. Roque, & K. Cardoso (Eds.), *Jovens e trajetórias de violência: Os casos de Bissau e da Praia* (pp. 57-82). Almedina.
- Lopes, D. G. (2016). *Florescimento psicológico e sentido na vida: Que relações? Validação preliminar da escala MHC-SF* [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida - ISPA].
- 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>.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, bullying e delinquência*. Lisboa: Coisas de Ler.

- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., Gaspar, T. (2009). *Violência, Bullying e Delinquência – Gestão de Problemas de Saúde em Meio Escolar*. Gráfica Manuel Barbosa & Filhos, Lda.
- Martins, G. D. P. (2023). *Validação do questionário de competências sociais e emocionais em adolescentes portugueses* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho].
- McClelland, M., Tominey, S., Schmitt, S., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 27(1), 33-47.
<http://www.jstor.org/stable/44219020>
- Medeiro, H. V. J. (2017). *Gestão das emoções na educação* [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus].
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success* (pp. 1-22). New York: Guilford Press.
- Merrell, K., & Caldarella, P. (2002). *Home and community social behavior scales*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Merrell, K. W. (2002). *School social behavior rating scales* (2nd ed.). Eugene, Oregon: Assessment-Intervention Resources.
- Moffitt, T. E. (2003). Life course-persistent and adolescence-limited antisocial behavior: A 10-year research review and research agenda. In B. B. Lahey, T. E. Moffitt, & A. Caspi (Eds.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 49-75). New York: The Guilford Press.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Morizot, J., & Kazemian, J. (2015). Understanding criminal and antisocial behavior within a developmental and multidisciplinary perspective.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-08720-7_1.
- Moura, D. P. F. (2020). *Comportamentos antissociais na infância: Proposta e avaliação do Programa Aprendendo sobre Filhos* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Ceará. Repertório da Universidade.

- Negreiros, J. (2008). *Delinquências juvenis: Trajetórias, intervenções e prevenção*. Porto: Edições LIVPSIC.
- Nunes, F. C. A. (2021). *Desenvolvimento de estratégias para a promoção de emoções positivas* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Beja].
- Ortiz, M. J., Etxebarria, I., Apodaca, P., Conejero, S., & Pascual, A. (2018). Moral emotions associated with prosocial and antisocial behavior in school-aged children. *Psicothema*, 30(1), 82-88. <https://www.psicothema.com/pdf/4454.pdf>
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681. <https://doi.org/10.3102/0091732X16673595>.
- Otero, V. M., & Gaeta, L. M. (2022). Educational prevention of antisocial and delinquent behavior in Brazilian adolescents. *Cortejo General de la Psicología Española, Psicothema*, 34(4), 544-552.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys: A social interactional approach* (Vol. 4). Castalia.
- Pereira, C., Soares, L., Alves, D., Cruz, O., & Fernandez, M. (2014). Conhecer as emoções: A aplicação e avaliação de um programa de intervenção. *Estudos em Psicologia*, 19(2), 89-156.
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educação emocional para o desenvolvimento de competências emocionais em crianças e adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>.
- Primi, R., Santos, D., John, O. P., & Fruyt, F. D. (2016). Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 5-16. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000343>.
- Raimundo, R., Carapito, E., Pereira, A. I., Marques-Pinto, A., Lima, L., & Ribeiro, T. (2012). School Social Behavior Scales (SSBS-2): An adaptation study of the Portuguese version of the social competence scale. *Spanish Journal of Psychology*, 15, 1473-1484.
- Raimundo, R., & Marques Pinto, A. (2016). Devagar se vai ao longe: Síntese dos resultados relativos à eficácia e à qualidade da implementação de um programa de

- aprendizagem socioemocional no 1º ciclo. In A. M. Pinto & R. Raimundo (Coord.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 321-346). Coisas de Ler.
- Raimundo, R., Carapito, E., Pereira, A. I., Pinto, A. M., Lima, M. L., & Ribeiro, M. T. (2012). School Social Behavior Scales: An adaptation study of the Portuguese version of the Social Competence Scale from SSBS-2. *The Spanish Journal of Psychology*, *15*(3), 1473–1484.
https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39431.
- Reis, M. A. C. (2011). *Intervenção nos comportamentos antissociais: Aplicação do programa GPS numa amostra integrada na rede regional de C.D.I.J – Centros de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil dos Açores*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto.
- Rijo, D. (2001). Combata-se a delinquência, não os delinquentes! *Jornal Público.pt*. Dossier Cidadania.
https://static.publico.pt/dossiers/cidadania/html/delinquencia_solul.htm.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*, 719–727.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>.
- Santos, N. B. A. (2021). *Validação da versão portuguesa da Social Emotional Expertise (SEE) scale*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Miguel Torga.
- Santos, B. M. (2018). *Avaliação da eficácia do programa de competências socioemocionais Emocionarte - GPS das Emoções: Um estudo no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa.
- Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Instituto Ayrton Senna.
- Silva, C. M., Branco, M. H. B., & Grossi-Milani, R. (2023). Development of anti-social behaviors in adolescents in conflict with the law: Approaches and perspectives.

Revista Contribuciones A Las Ciencias Sociales, 16, 12-012.

<https://doi.org/10.55905/revconv.16n.12-012>.

Silva, F. C. (2016). *Programa de prevenção de comportamentos de risco e promoção de uma cidadania saudável: Alinhas* (Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias). Repositório da Universidade Lusófona.

Schaeffer, R. (2006). *Sociologia* (6.^a ed.). São Paulo: MacGraw-Hill.

Stepp, S. D., Pardini, D. A., Loeber, R., & Morris, N. A. (2011). The relation between adolescent social competence and young adult delinquency and educational attainment among at-risk youth: The mediating role of peer delinquency. *The Canadian Journal of Psychiatry/La Revue canadienne de psychiatrie*, 56(8), 457–465. <https://doi.org/10.1177/070674371105600803>.

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>.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (pp. 3-19). The Guilford Press.

Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., & Seligman, M. E. P. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58(6-7), 425-432.

ANEXOS

Código | IMP-EM-PE-17_03

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO AGRUPAMENTO ESCOLAR

Monte de Caparica, 23 de fevereiro de 2024.

Exma. Sra. Gestora do Agrupamento Escolar nº 5

No âmbito do Mestrado em Psicologia Forense e Criminal, na Unidade Curricular de Seminário de Dissertação do Instituto Universitário Egas Moniz em Portugal, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Soeiro, solicita-se a autorização para a aplicação do programa de prevenção Emocionarte GPS das Emoções que será levado a cabo pela investigadora Iria Lopes Monteiro. O objetivo geral desta investigação é adaptar, aplicar e avaliar a eficácia do programa nas crianças em risco de desenvolver comportamentos antissociais em contexto escolar. As sessões do programa serão realizadas através de atividades de promoção das habilidades socioemocionais, tais como o reconhecimento das emoções, autocontrolo emocional, relacionamento interpessoal e tomada de decisão. O programa será desenvolvido em 9 sessões, uma vez por semana, com duração de 60m, é destinado a alunos do ensino básico, na faixa etária dos 09 aos 11 anos. A aplicação do programa e o seu estudo de eficácia requer a organização de dois grupos de investigação: o grupo de controlo que deve ser composto por 20 crianças que apenas irão responder à bateria de questionários em dois momentos distintos (este grupo não irá participar no programa); um grupo experimental de 20 crianças que irão ser submetidas ao programa Emocionarte GPS, e responder aos questionários individuais na pré e pós aplicação do programa (para o estudo de eficácia). Com o objetivo de avaliar as competências sociais e emocionais das crianças, serão também aplicados questionários aos pais/encarregados de educação e aos professores igualmente na pré e pós aplicação do programa. Com este procedimento procura-se efetuar a avaliação do desenvolvimento das competências socio emocionais das crianças bem como a eficácia do programa.

A participação das crianças neste estudo é voluntária. A sua não participação não lhe trará qualquer prejuízo.

Este estudo pode trazer benefícios tais como promover comportamentos positivos e melhorar o bem-estar das crianças, reduzir os problemas socio emocionais e prevenir os comportamentos antissociais no ambiente escolar, com possíveis benefícios no processo de ensino/aprendizagem, competências socio emocionais e progresso no conhecimento científico. Este estudo não traz riscos as crianças.

Solicitamos assim a colaboração da Vossa instituição no sentido de permitir que a investigadora Iria Lopes Monteiro possa desenvolver o programa envolvendo as crianças, respetivos professores e pais/encarregados de educação das crianças. A informação recolhida destina-se unicamente à tratamento estatístico e/ou publicação e os dados serão tratados pela investigadora e sua orientadora. A recolha é anónima e confidencial.

Enviamos em anexo o pedido de consentimento informado aos pais/encarregados de educação e professores.

Ciente da Vossa atenção, endereçamos os nossos melhores cumprimentos.

Código | IMP-EM-PE-17_03

AUTORIZO/NÃOAUTORIZO a aplicação do programa na escola, confirmando que fui esclarecido sobre as condições do mesmo e que não tenho dúvidas.

Egas Moniz - Cooperativa de Ensino Superior, CRL

Campos Universitário - Quinta da Granja

2829-511 Monte de Caparica, Portugal

Consentimento Informado

Código | IMP-EM-PE-17_03

Monte de Caparica, 23 de fevereiro de 2024.

Exmo.(a) Sr. (a), Professor(a)

No âmbito do Mestrado em Psicologia Forense e Criminal na Unidade Curricular de Seminário de Dissertação do Instituto Universitário Egas Moniz em Portugal, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Soeiro, solicita-se a autorização para o preenchimento de um questionário sobre o comportamento do seu aluno no contexto escolar, no âmbito de adaptação e estudo de eficácia do programa de prevenção Emocionarte GPS das Emoções levado a cabo pela investigadora Iria Lopes Monteiro, que será desenvolvido na escola em 9 sessões de grupo, uma vez por semana durante 60 mn, com a participação do seu aluno. O questionário será respondido em dois momentos, antes e depois da aplicação do programa aos alunos e tem uma duração aproximada de 20 minutos.

A participação neste estudo é voluntária. A sua não participação não lhe trará qualquer prejuízo.

Este estudo pode trazer benefícios tais como promover comportamentos positivos e o bem-estar das crianças, com possíveis benefícios na melhoria das habilidades socio emocionais, aprendizagem e progresso no conhecimento científico.

A informação recolhida destina-se unicamente a tratamento estatístico e/ou publicação e os dados serão tratados pela investigadora e sua orientadora. A recolha é anónima e confidencial.

ACEITO/NÃO ACEITO participar neste estudo, confirmando que fui esclarecido sobre as condições do mesmo e que não tenho dúvidas.

Egas Moniz - Cooperativa de Ensino Superior, CRL

Campos Universitário - Quinta da Granja

2829-511 Monte de Caparica, Portugal

NIF 504213611

Consentimento Informado

Código | IMP-EM-PE-17_03

Monte de Caparica, 23 de fevereiro de 2024.

Exmo.(a) Sr. (a), Pai, Mãe e/ou Encarregado de Educação

No âmbito do Mestrado em Psicologia Forense e Criminal na Unidade Curricular de Seminário de Dissertação do Instituto Universitário Egas Moniz em Portugal, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Soeiro, solicita-se a autorização para a participação do(a) seu/sua filho(a)/educando(a) na adaptação do programa de prevenção Emocionarte GPS das Emoções que será levado a cabo pela investigadora Iria Lopes Monteiro. O programa será desenvolvido na escola em 9 sessões de grupo, uma vez por semana, com duração de 60mn, destinando-se a crianças dos 09 aos 11 anos. O objetivo geral desta investigação é adaptar, aplicar e avaliar a eficácia do programa nas crianças em risco de desenvolver comportamentos antissociais em contexto escolar. As sessões do programa serão realizadas através de atividades de promoção das habilidades socioemocionais, tais como o reconhecimento e expressão das emoções, autocontrolo emocional, relacionamento interpessoal e tomada de decisão. Assim sendo, solicitamos que autorize o/a seu/sua filho(a)/educando(a) a participar no estudo e a preencher o questionário de competências sociais e emocionais antes e depois da aplicação do programa. Caso autorize, irá também preencher um questionário sobre o comportamento social no lar e na comunidade do/a seu/sua filho(a)/educando(a) também antes e depois da aplicação do programa. O professor irá participar no estudo, recebendo também um questionário sobre o comportamento social na escola do/a seu/sua filho(a)/educando(a) antes e depois da aplicação do programa.

A participação neste estudo é voluntária. A sua não participação não trará qualquer prejuízo para o/a seu/sua filho(a)/educando(a) e este/esta poderá desistir a qualquer momento.

Este estudo pode trazer benefícios tais como promover comportamentos positivos e o bem-estar das crianças, com possíveis benefícios na melhoria das habilidades socioemocionais, aprendizagem e progresso no conhecimento científico. Este estudo não traz riscos para as crianças.

A informação recolhida destina-se unicamente a tratamento estatístico e/ou publicação e os dados serão tratados pela investigadora e sua orientadora. A recolha é anónima e confidencial.

ACEITO/NÃOACEITO participar neste estudo, confirmando que fui esclarecido sobre as condições do mesmo e que não tenho dúvidas.

Egas Moniz - Cooperativa de Ensino Superior, CRL

Campos Universitário - Quinta da Granja

2829-511 Monte de Caparica, Portugal