



UC/FPCE\_2017

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**O impacto do programa Anos Incríveis - *Teacher Classroom Management* nas competências socio-emocionais de crianças após a transição para o primeiro ciclo**

Mariana Miguel Santos (mariana.miguels@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia Clínica e da Saúde, subárea de especialização em Psicoterapia Sistémica e Familiar sob a orientação da Professora Doutora Maria João Rama Seabra Santos

Investigação realizada com o apoio financeiro do Espaço Económico Europeu (EEA Grants, referência PT06-51SM4)

## **O impacto do programa Anos Incríveis - *Teacher Classroom Management* nas competências socio-emocionais de crianças após a transição para o primeiro ciclo**

### **Resumo**

**Enquadramento:** As competências socio-emocionais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, proporcionando formas de gerir emoções e de manter relações sociais positivas. Vários estudos têm demonstrado a eficácia da implementação de programas como os Anos Incríveis – *Teacher Classroom Management* (AI-TCM) que visam, mediante a promoção de competências socio-emocionais, o aumento de comportamentos positivos em educadores de infância e de comportamentos pró-sociais em crianças. Desta forma, as crianças que no pré-escolar usufruem deste tipo de programas poderão ver facilitada a sua transição escolar e a adaptação a uma nova escola. **Objetivos:** Pretende-se compreender qual o impacto do programa AI-TCM quando aplicado a educadores de infância no último ano do pré-escolar, nas competências socio-emocionais e problemas de comportamento das crianças e na sua adaptação à escola após a transição para o primeiro ano do ensino básico. **Método:** Participaram no estudo 210 crianças de 44 classes do primeiro ciclo. Para avaliar as aptidões sociais e os problemas de comportamento das crianças recorreu-se às Escalas de Comportamento para a Idade Pré-Escolas – 2 (ECIP-2) respondidas por pais e por professores; para avaliar os resultados escolares no final do primeiro trimestre e a adaptação à escola utilizou-se uma Ficha de Avaliação do Desempenho Escolar. **Resultados:** Os professores avaliaram as crianças do grupo experimental como tendo mais aptidões sociais que as crianças do grupo de controlo. Ao nível dos problemas de comportamento não se verificaram diferenças significativas entre os grupos. Quando preenchidas pelos pais, nenhuma das escalas apresentou diferenças significativas entre os grupos. Os professores avaliaram os alunos do grupo experimental com melhores resultados escolares e melhor adaptação à escola do que os do grupo de controlo. **Discussão e conclusões:** A leitura destes resultados à luz da literatura sublinha a importância da implementação do programa AI-TCM enquanto fator de proteção das crianças no final do pré-escolar, na medida em que estimula as suas competências socio-emocionais, as quais são facilitadoras de bons resultados académicos e de uma transição escolar bem-sucedida.

Palavras-chave: competências socio-emocionais; Anos Incríveis - TCM; transição; adaptação escolar

## **Impact of the Incredible Years - Teacher Classroom Management program on children's socio-emotional skills after transition to first grade**

### **Abstract**

**Framework:** Socioemotional skills play a key role in children development, providing ways to manage emotions and maintaining positive social interactions. Several studies have shown the effectiveness of the implementation of programs such as the Incredible Years - Teacher Classroom Management (AI-TCM) which aim, through the promotion of socioemotional skills, the increase of positive behaviors in preschool teachers and pro-social behaviors in children. Consequently, preschool children that benefit from this kind of programs may be in advantage when they go to primary school and have to adapt to a new school context. **Objectives:** To understand the impact of the AI-TCM program when applied to preschool teachers in kindergarten, on children's socioemotional skills and behavioral problems, as well as on their adaptation to primary school, after the transition. **Methods:** 210 children of 44 classes participated in the study. The Preschool and Kindergarten Behavior Scales - 2 (PKBS-2) completed by parents and teachers were used to evaluate children's social skills and behavioral problems; a brief questionnaire was used to evaluate adaptation to school and school grades at the end of the first trimester. **Results:** Teachers rated children in the intervention group as having more social skills than children in the control group, while no significant differences between the groups were observed on behavioral problems. When completed by parents, none of the scales showed significant differences between groups. Teachers evaluated students of the experimental group with better school grades and better adaptation to primary school than students of the control group. **Discussion:** In light of the literature reviewed, these results highlight the importance of implementing the AI-TCM program at kindergarten as a protective factor, since it stimulates socioemotional competencies thus contributing to a better school performance and a successful transition to primary school.

Key-words: socioemotional skills; Incredible Years-TCM; transition; adaptation to school.

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Maria João Seabra Santos pela dedicação e pela exigência; pela oportunidade de integrar este projeto; por todo o seu apoio e confiança; por todo o tempo e conhecimento disponibilizado; por me contagiar com o seu entusiasmo e me despertar o interesse pela investigação! A si, deixo o meu maior obrigado!

A todos os elementos do projeto “Anos Incríveis para a Promoção da Saúde Mental”, obrigada por, desde o início, mostrarem um espírito de colaboração e entreatajuda que foi tão importante para o desenvolvimento desta dissertação. Um especial obrigado à Doutora Sofia Major, à Mestre Mariana Pimentel e à Mestre Elsa Batista.

À Professora Doutora Luciana Sotero e à Professora Doutora Madalena Carvalho, por todo o apoio, pelas experiências partilhadas, pelo acompanhamento ao longo deste ano tão desafiante e por, no final de tudo, terem sempre uma palavra de conforto para nos dar.

Aos meus pais, a quem devo tudo o que sou hoje, que sem eles hoje não estaria aqui a concretizar o meu sonho. Obrigada pelo vosso apoio e amor incondicional, por me mostrarem sempre que sou capaz e que devo acreditar em mim. Para vocês todos os obrigados do mundo não chegam.

À Francisca, a quem esta dissertação me juntou; obrigada pela tua amizade, por me mostrares que juntas podíamos ter um grande espírito de entreatajuda e que podíamos tornar este percurso mais fácil; por estares sempre lá, pronta para me ouvir.

Às minhas grandes amigas e amigos que Coimbra me deu; à Alexandra Riscado, à Cláudia Fernandes, ao Diogo Bastos, à Raquel Costa, à Raquel Custódio, à Sara Cunha, à Sara Marques e ao Tiago Cruz, por me mostrarem que também podemos escolher a família, obrigada por todos os momentos que passamos juntos ao longo destes cinco anos; por estarem sempre lá no bom e no mau, e por ter vivido convosco os melhores anos da minha vida!

Às minhas amigas de sempre, à Ana e à Patrícia, por serem um porto seguro, por me mostrarem que a distância não significa nada quando a amizade é verdadeira; com vocês a minha vida é mais feliz!

À Lena, por todo o carinho, por estar sempre presente em todos os momentos e por me fazer ver sempre o lado positivo de tudo.

A todos aqueles que apesar de não mencionar me ajudaram a construir o meu caminho.

A todos os elementos da Desconcertuna, por me mostrarem o que é fazer parte de algo; por todos os momentos, todas as atuações que foram mais especiais ao vosso lado, por todos os lugares que juntos conhecemos; sei que terei sempre a tuna como escape, para me lembrar dos tempos de estudante e matar a saudade!

A ti, Coimbra, obrigada por todos os desafios e por todas as conquistas, por todas as lágrimas que hoje correm na tua calçada, por todas as gargalhadas que hoje gritam nas badaladas da tua torre! És a “Saudade, filha de um sonho feliz”!

## Índice

Introdução .....	1
1. Enquadramento concetual .....	3
1.1. Importância das Competências Socio-Emocionais .....	3
1.1.1. Papel da escola no Desenvolvimento de Competências Socio-Emocionais .....	3
1.2. Competências Socio-Emocionais e Transição do Pré-Escolar para o 1º Ciclo .....	5
1.3. Exemplos de Programas de Promoção de Competências Socio-emocionais .....	7
1.3.1. O programa Anos Incríveis para Professores/Educadores de infância .....	9
2. Objetivos .....	11
3. Metodologia .....	12
3.1. Procedimento .....	12
3.2. Amostra .....	12
3.3. Instrumentos de Avaliação .....	19
3.3.1. Questionário Sociodemográfico preenchido pelos Pais .....	19
3.3.2. Questionário Sociodemográfico preenchido pelos Professores .	19
3.3.3. Escalas de Comportamento para a Idade Pré-Escolar–2ª Edição	19
3.3.4. Ficha de Avaliação do Desempenho Escolar e Adaptação à Escola .....	20
3.4. Procedimento de análise de dados .....	21
4. Resultados .....	21
4.1. ECIP-2 – Professores .....	21
4.2. ECIP-2 – Pais .....	23
4.3. Resultados escolares e adaptação à escola .....	25
5. Discussão .....	26
6. Conclusões .....	29
Bibliografia .....	31
Anexos .....	35

## Introdução

As competências socio-emocionais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, na medida em que lhes permitem gerir emoções e comportar-se de forma adequada nas interações sociais, capacitando-as para manterem relações positivas com os pares e com os adultos (Blandon, Calkins, & Keane, 2010; Curby, Brown, Bassett & Denham, 2015). Atendendo ao seu papel educativo, a escola é um dos principais locais responsáveis por fomentar e melhorar as competências socio-emocionais das crianças. É na escola que estas passam a maior parte do tempo e onde aprendem a relacionar-se com pares, professores e com outras pessoas da comunidade. Neste sentido, constata-se que a aprendizagem socio-emocional tem vindo a ganhar terreno nas escolas de vários países, sugerindo a literatura que as crianças, ao aprenderem a lidar com as suas emoções, veem facilitada a relação com os professores (Eisenhower, Taylor, & Baker, 2016) e aumentada a sua predisposição para aprender. Por outro lado, o ensino pré-escolar é um dos momentos estratégicos quando se trata de intervir (Webster-Stratton & Reid, 2003), pois as crianças encontram-se mais permeáveis à mudança de comportamentos, pelo que se torna mais fácil trabalhar no sentido da prevenção e redução de problemas (Webster-Stratton & Reid, 2004).

A transição do pré-escolar para o primeiro ano do ensino básico constitui um importante momento de mudança para as crianças que, nesta fase, se deparam com novos desafios, com um novo ambiente educativo, novos professores e novos colegas (Sink, Edward, & Weir, 2007). Assim, a vida académica requer competências sociais e emocionais que podem facilitar a adaptação ao novo contexto escolar e, desta forma, melhorar os resultados escolares (Durlack, Taylor, Dymnicki, Weissberg, & Schellinger, 2011; Correia & Marques-Pinto, 2016a).

Os programas da série Anos Incríveis têm como objetivo a redução de comportamentos de risco associados a problemas comportamentais precoces e a dificuldades socio-emocionais (Webster-Stratton, Reinke, Herman, & Newcomer, 2011). O programa *Teacher Classroom Management (AI-TCM)* enquadra-se nesta série, enquanto programa implementado junto de educadores de infância e de professores de modo a melhorar as competências educativas destes e, através deles, os comportamentos e competências socio-emocionais das crianças (Seabra-Santos et al., 2016).

O nosso estudo surge na continuidade da implementação do programa AI-TCM junto de educadores de infância de crianças que frequentaram o último ano pré-escolar em 2015-2016 e que transitaram para o primeiro ano do ensino básico no ano letivo presente. Mais concretamente, na presente dissertação, pretende-se compreender o impacto do programa a médio prazo, em variáveis relativas ao comportamento das crianças e à sua adaptação à escola.

A presente dissertação encontra-se estruturada em seis partes. A primeira é dedicada ao enquadramento teórico, no qual se explora a importância das competências socio-emocionais na transição escolar e se faz uma breve revisão dos estudos existentes sobre a utilização de programas de

cariz socio-emocional. Na segunda parte apresentam-se os principais objetivos deste estudo. A terceira parte diz respeito à metodologia, nomeadamente aos procedimentos seguidos para a concretização do estudo, à caracterização da amostra e à descrição dos instrumentos utilizados na investigação. Na quarta parte são descritos os resultados obtidos a partir da utilização dos instrumentos e na quinta parte apresenta-se a discussão dos resultados com base na revisão da literatura. Na sexta e última parte surgem as principais conclusões desta dissertação, com espaço para refletir acerca das limitações do estudo e para sugestões de possíveis futuros estudos.

## **1. Enquadramento concetual**

### **1.1. Importância das Competências Socio-Emocionais**

O conceito de competências socio-emocionais pode ser definido como a expressão e a regulação adequadas de emoções, em que o conhecimento de diferentes emoções deve ser combinado com a capacidade para resolver problemas inerentes a situações sociais (Curby et al., 2015). O desenvolvimento destas competências é considerado um processo transacional, pois é mediante as interações das crianças com o meio que as suas capacidades e habilidades poderão resultar em “interações sociais efetivas” durante os primeiros anos de vida (Curby et al., 2015). Com efeito, é nesta fase que se desenvolvem e alicerçam as competências socio-emocionais manifestadas em empatia, regulação emocional, resolução e prevenção de problemas (Vale, 2011). Quando se fala em competências socio-emocionais está subjacente que ambas as competências, emocionais e sociais, contribuem para a exibição de comportamentos eficazes, sendo cada uma “composta por uma constelação de comportamentos e capacidades” (Curby et al., 2015, p. 551). Assim, as competências emocionais incluem a capacidade de conhecer as próprias emoções, de identificar e compreender as emoções dos outros e a capacidade empática, enquanto as competências sociais refletem a capacidade de gerir apropriadamente estratégias emocionais e comportamentais para participar em interações sociais, mantendo a relação com os pares ao longo do tempo (Blandon et al., 2010). Deste modo, as competências emocionais são importantes para a aquisição das competências sociais, permitindo às crianças serem mais eficazes nos relacionamentos sociais que evocam emoções (Saarni, 1999, citado por Vale, 2011). Por conseguinte, as competências sociais refletem a capacidade interativa das competências emocionais (Blandon et al., 2010).

#### **1.1.1. Papel da escola no Desenvolvimento de Competências Socio-Emocionais**

Fora do contexto familiar, a escola constitui o primeiro espaço de aprendizagem de códigos de vida comunitária e o contexto no qual as relações humanas experienciadas se transformam em modelos de comunicação social e emocional (Vale, 2011). Aprender e ensinar envolvem componentes sociais, emocionais e académicos, que os alunos desenvolvem em colaboração com professores, pares e família. Assim, nos últimos anos, as escolas têm vindo a assumir uma amplificação da sua missão, que vai para além do âmbito académico e visa, igualmente, a promoção do sucesso ao longo da vida, da saúde mental e do bem-estar das crianças (Marques-Pinto & Raimundo, 2016). Deste modo, as escolas deverão educar crianças saudáveis e fomentar o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Durlack et al., 2011).

No que diz respeito às competências sociais e emocionais, as evidências empíricas relativas ao modo como estas ajudam as crianças a enfrentar os desafios dentro das salas de aula, contribuindo para o sucesso



educacional no pré-escolar e no 1º ciclo (Correia & Marques-Pinto, 2016a), justificam a valorização crescente da promoção destas competências, por parte dos educadores. Assim, é hoje reconhecido por muitos autores (Moraru, Stoica, Tomuletiu, & Filpisan, 2011; Vale, 2011) que as competências socio-emocionais são tão importantes como as competências cognitivas para o desenvolvimento harmonioso das crianças, sendo que a capacidade para lidar com emoções facilita a aprendizagem e a relação com os professores, permitindo-lhes que se sintam à vontade para explorar o ambiente que as rodeia (Eisenhower et al., 2016). Por conseguinte, a aprendizagem socio-emocional (*socio-emotional learning*, ou SEL) revela-se essencial.

Este ponto de vista é defendido pelo movimento CASEL, (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), que define como sua missão “contribuir para que a aprendizagem socio-emocional baseada em evidência constitua parte integrante da educação”, com início na pré-escola e ao longo de todo o percurso escolar (<http://www.casel.org/>), por forma a maximizar o sucesso relativo às relações, o bem-estar pessoal, o ajustamento escolar e o sucesso académico (Denham & Brown, 2010). Este movimento atribui uma vincada importância à aprendizagem socio-emocional enquanto processo capaz de capacitar professores e crianças com atitudes e conhecimentos necessários à compreensão das emoções (CASEL, 2013).

O processo de aprendizagem socio-emocional é definido por Durlack et al. (2011, p. 406) como a “aquisição de competências para organizar e gerir emoções, definir e alcançar objetivos positivos, apreciar a perspetiva de outros, estabelecer e manter relações positivas, tomar decisões responsáveis e lidar com situações interpessoais de modo construtivo”. De acordo com o movimento CASEL (2013), a aprendizagem socio-emocional integra o desenvolvimento de cinco competências interrelacionadas, nomeadamente o autoconhecimento, autorregulação, consciência social, gestão de relacionamentos e a tomada responsável de decisões. Quando desenvolvidas, estas competências poderão influenciar positivamente o desempenho académico e os comportamentos sociais e, conseqüentemente, diminuir problemas de conduta e o sofrimento emocional (Durlack et al., 2011).

Na perspetiva de Durlack et al. (2011), todas as crianças que nas escolas beneficiam de uma intervenção de natureza socio-emocional (programas baseados na prevenção, promoção, prática e reforço das cinco competências da aprendizagem socio-emocional mencionadas) melhoram ao nível das competências sociais e emocionais, atitudes, relação consigo próprias, com os outros e com a escola, comportamento pró-social, desenvolvimento académico e diminuem os problemas internalizados e externalizados (CASEL, 2013; Durlak et al., 2011; citados por Correia & Marques-Pinto, 2016a). São também mais participativas em sala de aula, têm uma maior probabilidade de serem aceites por professores e colegas e recebem um feedback mais positivo por parte dos professores. Pelo contrário, crianças que não aprenderam estas competências socio-emocionais tendem a apresentar uma maior probabilidade de não gostar da escola,

menos competências acadêmicas, mais retenções ou desistências da escola e comportamentos antissociais (Denham & Brown, 2010). Assim, de acordo com o Guia CASEL (2013), pais, políticos e educadores deverão reconhecer a necessidade das competências básicas da aprendizagem socio-emocional para um funcionamento mais ajustado da criança.

Os anos pré-escolares parecem constituir momentos estratégicos para se intervir junto de crianças que apresentem problemas de comportamento desde cedo, prevenindo a sua cristalização (Webster-Stratton & Reid, 2003). Na ausência de intervenção precoce, os problemas emocionais, sociais e comportamentais manifestados precocemente constituem fatores de risco que podem marcar o início de uma escalada de problemas acadêmicos, repetências, desistências da escola e comportamentos antissociais (Webster-Stratton & Reid, 2004). Neste sentido, é importante prevenir, reduzir e suspender o comportamento agressivo na entrada para a escola, quando este é mais maleável, interrompendo, assim, uma eventual escalada de problemas (Webster-Stratton & Reid, 2004).

## **1.2. Competências Socio-Emocionais e Transição do Pré-Escolar para o 1º Ciclo**

As transições definem-se como um processo de mudança experienciado quando uma criança muda de um ambiente para outro e/ou quando há uma mudança de papéis na estrutura da comunidade. Engloba o tempo entre a tomada de consciência de que uma mudança irá ocorrer até ao momento em que a criança está completamente integrada num novo ambiente (Harper, 2015). As transições escolares são marcadas por períodos intensos de desenvolvimento acelerado e crítico, com implicações importantes para o sucesso escolar das crianças (Cadima, Doumen, Verschueren, & Buyse, 2015).

Especificamente, a transição do pré-escolar para o primeiro ano do ensino básico pode apresentar-se como difícil, devido à passagem de um ambiente relativamente calmo e centrado na criança para um ambiente menos flexível, podendo envolver um grande esforço, tanto para as crianças como para os pais/cuidadores (Sink et al., 2007). Segundo Niesel e Griebel (2005, citados por Harper, 2015), o processo de transição para a escola pode ser analisado a vários níveis. A nível individual, esta transição significa uma mudança de identidade, pois é diferente ser uma criança do jardim de infância ou uma criança da escola. Esta mudança de identidade deverá ser acompanhada de algumas estratégias pedagógicas, por parte dos professores, que permitam às crianças lidar com emoções como o medo, e gerir aspetos como a curiosidade, a expectativa ou a insegurança. Desta forma, com a aproximação da transição escolar, é importante que sejam fornecidas à criança informações acerca do novo ambiente escolar e sobre os novos desafios que irá encontrar. Ao nível interativo, as relações com os pares podem mudar e/ou acabar, sendo a adaptação à escola mais fácil quando a transição é feita com os pares. Além disso, a construção de uma relação positiva com o professor é importante para que a criança se integre e se sinta bem no novo contexto. Por fim, a nível contextual, é necessário um esforço

por parte de toda a família no sentido de integrar as exigências dos diferentes contextos – escola, família e trabalho. Quando a entrada para a escola é acompanhada de mudanças no seio da família, como o nascimento de um irmão ou o regresso de um dos pais ao trabalho, esta pode tornar-se mais complexa. No sentido de lidar com estas mudanças, torna-se relevante que, mediante programas de transição escolar, se desenvolva uma cooperação estreita entre a escola e a família da criança (Harper, 2015).

Ao entrarem nas salas de aula no 1º ano as crianças reconhecem facilmente que as coisas mudaram (Sink et al., 2007): são confrontadas com um ambiente educativo mais ritualizado e estruturado; a atenção é redirecionada de uma educação baseada nos seus próprios interesses para uma educação com um programa predefinido; num primeiro momento também se deparam com o facto de terem um dia inteiro de aulas ou de estarem focadas num tópico que poderá parecer irrelevante ou desinteressante, na sua perspetiva. Nesta fase, estão também a aprender a distinguir os seus papéis na sala de aula, no recreio e no refeitório, junto de outras crianças mais velhas e maduras (Sink et al., 2007).

Por conseguinte, a entrada na escola é um período exigente na vida da criança, que requer da sua parte o domínio de competências sociais e académicas específicas (Vale, 2011). Trata-se de um período marcado por fortes transições no desenvolvimento e nas estruturas de vida da criança. A própria “família é posta à prova no exterior (...), primeiro em termos da performance escolar da criança (...), em segundo, no que se refere às competências que aquela possui para (con)viver com os outros” (Relvas, 1996, p. 114).

O modo como é vivenciado este momento de transição está intimamente ligado ao desenvolvimento socio-emocional da criança. Assim, o bem-estar socio-emocional serve de base para que a criança possa explorar o mundo e se torne ativa nos processos de aprendizagem. Segundo Bulkeley e Fabian (2006) um bem-estar emocional reduzido limita a capacidade para construir relações e desenvolver aprendizagens, estando assim dependente de um sentido positivo do *self* o qual, por sua vez, advém de sentimentos como a confiança, a segurança e a valorização. Para os mesmos autores, a transição pode tornar a criança mais vulnerável do ponto de vista do bem-estar emocional, podendo provocar inseguranças e ansiedade e afetar a sua capacidade para se envolver em ambientes de aprendizagem (Bulkeley & Fabian, 2006). Pelo contrário, o sentido de pertença tem por base uma dimensão relacional que liga as pessoas entre si, permitindo que a criança se adapte a novos contextos e esteja disponível para novas aprendizagens (Woodhead & Brooker, 2008). Este estado de abertura ao exterior poderá ser importante na transição escolar (Correia & Marques-Pinto, 2016a).

Vários autores têm destacado o impacto que o desenvolvimento socio-emocional precoce pode ter na transição para a escola, nas aprendizagens e sucesso escolar. Durlack et al. (2011, p. 405), por exemplo, afirmam que as “emoções podem facilitar ou impedir o envolvimento académico das crianças (...) e o sucesso escolar final”. Também Webster-Stratton e Reid (2004) defendem que o ajustamento emocional, comportamental e social das

crianças é importante para a promoção do sucesso escolar enquanto fator cognitivo e acadêmico. Com efeito, crianças com dificuldades em manter a atenção, seguir ordens dos professores, conviver com pares e controlar emoções negativas apresentam mais dificuldades escolares (Webster-Stratton & Reid, 2004). Estas crianças têm, portanto, uma maior probabilidade de serem rejeitadas ou de ter um feedback menos positivo por parte dos professores, contribuindo para que o seu comportamento se afaste do que é esperado durante uma tarefa escolar (Webster-Stratton & Reid, 2004). Pelo contrário, crianças com perfis socio-emocionais mais positivos têm um maior sucesso ao nível do desenvolvimento de atitudes positivas, uma melhor adaptação inicial à escola e melhores resultados educacionais (Correia & Marques-Pinto, 2016a).

Durante o pré-escolar e início do 1º ciclo as crianças vão construindo as bases do sucesso escolar futuro, através de interações progressivas e complexas com o ambiente, os pares e os professores (Vale, 2011). Por conseguinte, de forma a proporcionar o sucesso escolar, deve ser fomentada nas crianças pequenas a capacidade para lidar com emoções e para fazer amizades, especialmente quando aquelas se encontram expostas a fatores de risco. Neste sentido, crianças com um temperamento difícil, associado a fatores biológicos problemáticos, ambientes familiares desfavoráveis de stress ou abuso e conflito, são crianças que poderão vir a apresentar uma maior dificuldade em aprender competências sociais, de gestão de emoções de raiva e regulação emocional, principalmente quando tais competências não são necessariamente automáticas para si (Webster-Stratton & Reid, 2003). Nesta linha, a consolidação das competências socio-emocionais pode passar pelo treino de competências como a comunicação amigável, a resolução de problemas e a gestão da raiva (Webster-Stratton & Reid, 2004).

### **1.3. Exemplos de Programas de Promoção de Competências Socio-emocionais**

A promoção de competências socio-emocionais nas crianças tem sido considerada por diversos autores como algo relevante a nível nacional, nos respetivos países (Marques-Pinto & Raimundo, 2016), no sentido em que pode contribuir para a prevenção e redução da incidência de problemas emocionais (Moraru et al., 2011) e facilitar a transição para a escola.

Nos Estados Unidos da América foi desenvolvido o programa “Head Start REDI”, integrado nos programas “Head Start”, implementados anteriormente com o propósito de reduzir desigualdades socioeconómicas durante a preparação das crianças para o ensino formal (Bierman et al., 2008). O “Head Start REDI” foi implementado junto de professores, que frequentaram *workshops* semanais nos quais recebiam formação sobre o uso de materiais didáticos e estratégias de ensino de qualidade, com o objetivo de promover nas crianças o desenvolvimento de competências socio-emocionais e capacidades de linguagem/alfabetização (Bierman et al., 2008). Segundo Bierman et al. (2008) os resultados revelam que as crianças tiveram significativamente melhores resultados nos vários domínios do estudo, quando comparadas com um grupo de controlo.

Pickens (2009) realizou um estudo que pretendia avaliar o impacto do programa socio-emocional *Peace Education Foundation* (PEF) para crianças em idade pré-escolar, que visava promover as suas competências sociais e reduzir problemas de comportamento. O programa PEF foi desenvolvido em inglês e espanhol para pais, professores e crianças. Quando comparadas com crianças que não receberam o programa, aquelas que beneficiaram dele revelaram uma melhoria na cooperação social, interações mais positivas, uma maior independência social e menos problemas de comportamento, de acordo com os resultados obtidos nas *Preschool and Kindergarten Behaviour Scales* (PKBS-2). Este programa mostrou, assim, ser eficaz na promoção de um desenvolvimento social mais positivo.

Na Finlândia, foi desenvolvido o programa “*Together at school*”, que combina elementos criados para o sistema escolar finlandês com componentes que se mostraram eficazes noutros países (Bjorklund et al., 2014). Este programa tem por objetivo a promoção de competências socio-emocionais e de saúde mental no contexto escolar, sendo implementado junto das crianças, de pais e de professores. Com base num manual detalhado, na formação de professores e em visitas regulares de supervisão (Bjorklund et al., 2014), o programa “*Together at school*” tem como foco o contexto escolar, as disciplinas lecionadas, o ambiente entre funcionários da escola e o uso de métodos colaborativos entre pais e professores. Kiviruusu et al. (2016) analisaram os efeitos a curto prazo do programa “*Together at school*” nas competências socio-emocionais e problemas de comportamento dos alunos, tendo em conta o seu ano de escolaridade. Porém, não encontraram efeitos significativos, o que interpretaram como consequência da curta duração do programa. Os resultados sugeriram, ainda, que o grau de escolaridade em que a intervenção é iniciada pode constituir um fator de eficácia na redução de problemas psicológicos (Kiviruusu et al., 2016), visto que os resultados se mostraram significativos nos meninos do terceiro ano, revelando um aumento das suas capacidades de cooperação, facto que poderá estar relacionado com a maior exigência do ensino Finlandês a partir desse momento.

Em Portugal, o programa “Salto de Gigante” (Correia & Marques-Pinto, 2016a) foi desenvolvido com o objetivo de promover competências sociais e emocionais e melhorar a adaptação escolar das crianças em transição do pré-escolar para o primeiro ano do ensino básico. O programa é constituído por duas versões, “O Salto de Gigante Pré” e “O Salto de Gigante 1”, tendo a criação de ambos envolvido, numa primeira fase, entrevistas a grupos focais de crianças, pais, educadores e professores, antes e depois da transição para o primeiro ano (Correia & Marques-Pinto, 2016a). Nesta fase foi possível constatar que as crianças associam a entrada no primeiro ano a algo positivo “antecipado com um sentimento de promoção e onde a relação com os pares se destaca como um dos aspetos mais relevantes” (Correia & Marques-Pinto, 2016b, p. 265). As emoções negativas são pautadas por receios ao nível dos “pares e colegas mais velhos, ao desconhecido e às dificuldades de separação e saudade do jardim de infância” (Correia & Marques-Pinto, 2016b, p. 265-266). Ambos os

programas, implementados em grupo, envolvem a ação e reflexão organizadas com base em situações reais, recorrendo a *role-play*, jogos pedagógicos, modelagem, relato de histórias, *feedback* construtivo, reforço positivo e reflexão em grupo (Correia & Marques-Pinto, 2016b). Os programas revelaram efeitos positivos, nomeadamente ao nível do conhecimento emocional, desenvolvimento de competências sociais, perceção da rede de apoio em contexto escolar e adaptação da criança à escola, em particular na adaptação comportamental avaliada pelos professores (Correia & Marques-Pinto, 2016b).

Os programas da série Anos Incríveis, também implementados em Portugal, têm igualmente como um dos principais objetivos a promoção de competências socio-emocionais em crianças. Sendo o programa destinado a professores/educadores de infância aquele cuja eficácia é analisada no âmbito da presente dissertação, apresenta-se, no ponto seguinte, uma breve descrição deste programa, assim como os principais resultados da investigação sobre a sua eficácia na promoção de competências socio-emocionais nas crianças.

### **1.3.1. O programa Anos Incríveis para Professores/Educadores de infância**

Os programas da série Anos Incríveis (AI) foram desenvolvidos por Carolyn Webster-Stratton, com o objetivo primordial de reduzir riscos associados a problemas comportamentais precoces e a dificuldades socio-emocionais em crianças (Webster-Stratton et al., 2011). Por conseguinte, o primeiro programa delineado pretendia auxiliar pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade, fomentando práticas parentais positivas e eficazes (Webster-Stratton & McCoy, 2015). Segundo Seabra-Santos et al. (2016, p. 227), os “vários programas assentam numa base teórica que inclui as teorias da aprendizagem social, da autoeficácia e da vinculação.” A série inclui diversos programas direcionados a pais, professores e crianças, colocando em evidência o modo como os adultos podem trabalhar em conjunto para promover as competências das crianças (Webster-Stratton & Bywater, 2015). Os programas AI são implementados em grupo, em sessões dinamizadas por formadores com treino, e recorrem a metodologias como o *role-play*, o modelamento através de vídeo, atividades para casa e discussão em grupo direcionada para a identificação de princípios gerais de parentalidade positiva (Seabra-Santos et al., 2016).

O programa para educadores de infância e professores – *Teacher Classroom Management* (AI-TCM) – é um dos programas da série Anos Incríveis. Pretende promover, em professores e educadores de infância de crianças entre os 3 e os 8 anos, competências eficazes de gestão do comportamento das crianças, assim como fortalecer a ligação casa-escola (Webster-Stratton, Gaspar, & Seabra-Santos, 2012). Desta forma, visa capacitar os professores/educadores, dando-lhes competências positivas de gestão de grupo, orientadas para o desenvolvimento social, emocional e académico das crianças (Seabra-Santos et al., 2016), fortalecendo o vínculo professor-aluno (Webster-Stratton et al., 2012). O estabelecimento de uma

relação de parceria com a família constitui, igualmente, um aspeto promovido no treino dos professores com o programa AI-TCM (Reinke, Stormont, Webster-Stratton, Newcomer, & Herman, 2012), programa este que também pode ser implementado junto de outros funcionários da escola, além de docentes (Webster-Stratton, 2011).

No seu formato mais comum, o programa de formação desenvolve-se em 6 *workshops* mensais, com a duração de um dia cada. O espaçamento temporal entre os *workshops* destina-se a dar oportunidade aos formandos de aplicarem o que aprenderam na formação, podendo, durante esse tempo, trocar experiências com outros educadores/professores do grupo de formação AI-TCM (Seabra-Santos et al., 2016). A formação recorre a vídeos para permitir a discussão em grupo dos vários tópicos abordados ao longo dos *workshops*, fomentando, desta forma, a capacidade de resolução de problemas e a partilha de ideias entre os participantes. Outras estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas são as tarefas de *brainstorming* em pequenos grupos e o colocar em prática os conteúdos, através de exercícios como *role-play* e atribuição de tarefas e planos de comportamento passíveis de serem utilizadas em sala de aula (Webster-Stratton, 2011). No final de cada sessão, os formandos avaliam a sessão e preenchem um questionário de auto monitorização. Devem ainda avaliar o objetivo a que se propuseram no mês anterior e estabelecer um novo objetivo para o mês que se segue. Em cada sessão são fornecidos materiais aos educadores de infância para que, entre cada *workshop*, treinem junto das crianças o tópico desenvolvido na sessão. Além disso, são estabelecidos pares de formandos para que, entre sessões, possam discutir ideias acerca da aplicação das estratégias treinadas.

Segundo Webster-Stratton et al. (2011) os professores que receberam treino no programa AI-TCM usam menos críticas e mais elogios, apresentam mais confiança, proporcionando um ambiente mais positivo em sala de aula. Por seu turno, as crianças demonstram comportamentos menos agressivos, mais competência social, autorregulação emocional, capacidades escolares e menos problemas de conduta, comparativamente a crianças cujos professores não receberam a formação AI-TCM. A primeira investigação sobre a eficácia do TCM, desenvolvida pela autora do programa em 2001, foi um estudo de prevenção com educadores de infância de 272 crianças de 4 anos e com as respetivas mães, que estavam também a frequentar o programa AI para pais (Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2001). Os resultados mostraram-se positivos para as crianças cujos educadores haviam usufruído do programa, apresentando estas mais comportamentos pró-sociais em contexto escolar e menos comportamentos agressivos (Webster-Stratton et al., 2001). Em 2004, os mesmos autores aplicaram o programa a professores de 159 crianças com diagnóstico de perturbação de oposição, provenientes de classes socioeconómicas desfavorecidas. Observaram que as crianças do grupo cujos professores receberam formação AI-TCM obtiveram uma melhoria significativa ao nível dos comportamentos de agressividade em relação aos seus pares e um aumento dos comportamentos colaborativos (Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2004). Num outro estudo Webster-Stratton, Reid e Stoolmiller (2008) procuraram analisar os efeitos do AI-

TCM quando combinado com o programa AI aplicado diretamente a crianças (Programa Dinossauro), numa amostra constituída por 153 professores e 1768 alunos. Os resultados comprovaram que crianças do grupo AI apresentavam mais competências sociais e maior capacidade de autorregulação emocional. Ainda num estudo realizado por Hutchings, Martin-Forbes, Daley e Williams (2013) foram envolvidas 107 crianças entre os 3 e os 7 anos de idade e 12 professores, tendo-se evidenciado que, após a formação TCM, as crianças apresentavam uma redução dos comportamentos negativos em relação ao professor.

Em Portugal, o programa AI-TCM começou a ser implementado em 2009 após a sua tradução para português. Os vários estudos realizados em Portugal mostraram que o programa é eficaz na promoção de competências sociais e emocionais de crianças no jardim de infância, quando é usado como forma de intervenção universal. Igualmente, o programa demonstrou resultados positivos a curto prazo, quando associado ao programa Anos Incríveis para pais, em crianças em risco clínico (Seabra-Santos et al. 2016). Nesta linha surge a presente dissertação, cujo objetivo primordial é compreender o impacto do programa Anos Incríveis – *Teacher Classroom Management*, aplicado a educadores de infância de crianças no último ano do pré-escolar, sobre as competências socio-emocionais das crianças após a transição para o 1º ciclo. Os resultados preliminares da investigação na qual se insere a presente dissertação mostraram que o programa teve um impacto positivo a curto prazo, isto é, 2 meses após o final da intervenção. Assim, os educadores de infância, mediante a formação AI-TCM, reduziram as práticas educativas negativas e aumentaram as suas práticas positivas (e.g., elogio específico e resolução de problemas), enquanto as crianças aumentaram as suas aptidões sociais e reduziram os problemas de comportamento (Major et al., no prelo).

## 2. Objetivos

O presente estudo enquadra-se no projeto “Anos Incríveis para a Promoção da Saúde Mental”, que contou com um financiamento do Espaço Económico Europeu (EEA Grants, ref. PT06-51SM4). Tendo por base o programa AI-TCM, esta dissertação pretende compreender qual o impacto do programa aplicado a educadores de infância no último ano do pré-escolar, nas competências socio-emocionais e problemas de comportamento das crianças após a transição para o 1ª ciclo, bem como na sua adaptação à escola. Isto é, será analisado se as crianças cujos educadores de infância receberam a formação no programa AI-TCM apresentam, após a transição para o 1º ciclo, mais competências socio-emocionais, menos problemas de comportamento e melhor adaptação à escola do que aquelas cujos educadores não receberam tal formação.

De modo mais específico pretende-se avaliar eventuais diferenças entre crianças cujos educadores de infância tiveram formação AI-TCM e crianças cujos educadores não tiveram a formação, quanto a: (i) aptidões sociais das crianças, na perspetiva dos professores do 1º ciclo; (ii) problemas de comportamento das crianças, na perspetiva dos professores do 1º ciclo;



(iii) aptidões sociais das crianças, na perspetiva dos pais; (iv) problemas de comportamento das crianças, na perspetiva dos pais; (v) resultados escolares das crianças no final do 1º período, na perspetiva dos professores do 1º ciclo; (vi) adaptação à escola das crianças, na perspetiva dos professores do 1º ciclo.

A nossa hipótese de trabalho, de acordo com a bibliografia revista (cf. Enquadramento), é que serão identificadas algumas diferenças favoráveis às crianças cujos educadores frequentaram o programa AI-TCM.

### **3. Metodologia**

#### **3.1. Procedimento**

A equipa do projeto “Anos Incríveis para a Promoção da Saúde Mental” entrou em contacto telefónico e marcou uma reunião com os professores do 1º ciclo cujas classes tinham recebido crianças que participaram no projeto no ano letivo anterior (enquanto alunas do último ano pré-escolar) e que no presente ano haviam transitado para o 1º ano. As reuniões ocorreram em outubro e novembro de 2016. Após a explicação dos objetivos do projeto e o esclarecimento de eventuais dúvidas, foi pedida a colaboração dos professores no sentido de entregarem aos pais dessas crianças envelopes que continham, além de uma carta explicativa do projeto e documento de consentimento informado (cf. Anexo A), um exemplar das Escalas de Comportamento para a Idade Pré-escolar - 2 (ECIP-2; versão portuguesa de Major, 2011; cf. ponto relativo aos Instrumentos) e um do Questionário de Envolvimento Parental na Escola – Versão Pais (versão portuguesa de Gaspar, Vale, & Borges, 2015; dados não analisados no contexto da presente dissertação). Foi também solicitado aos professores que, na sequência da autorização dos pais, assinassem eles próprios um documento de consentimento informado (cf. Anexo B) e respondessem a um questionário sociodemográfico relativo a si, e a dois questionários relativos às mesmas crianças, nomeadamente as ECIP-2 (cf. ponto relativo aos Instrumentos) e o Questionário de Envolvimento Parental na Escola – Versão Professores (versão portuguesa de Gaspar, Vale, & Borges, 2015; dados não analisados no contexto da presente dissertação). Por fim, os professores foram informados de que os protocolos seriam recolhidos em inícios de dezembro, de forma a permitir que conhecessem melhor as respetivas crianças antes de responderem. Foi igualmente acordado que seriam contactados telefonicamente no final do primeiro trimestre com vista a obter alguns dados relativos ao desempenho escolar dos alunos do estudo.

#### **3.2. Amostra**

A presente dissertação surge na continuidade do projeto anteriormente mencionado, para o qual os jardins de infância participantes foram selecionadas em função do número de crianças a receber apoios sociais e da disponibilidade das educadoras de infância para colaborar. No contexto do

referido estudo, as 65 educadoras participantes foram aleatoriamente divididas por um grupo experimental (educadoras junto das quais foi implementado o programa AI-TCM) e por um grupo de controlo, sem intervenção. O fluxograma da seleção da amostra para o presente estudo encontra-se representado na Figura 1. Das crianças que participaram no anterior projeto, 333 transitaram para o 1º Ciclo, sendo este o universo do presente estudo, para o qual foram definidos os seguintes critérios de exclusão: crianças que mudaram de agrupamento ou não foi possível localizar ( $n = 24$ ); crianças a frequentar escolas do mesmo agrupamento, mas não anexas ao jardim de infância, caso o número de crianças fosse inferior a três por escola ( $n = 38$ ). Este segundo critério de exclusão está relacionado com a gestão dos recursos disponíveis, uma vez que os dados do presente estudo enquadra-se no desenvolvimento longitudinal da investigação anterior, no contexto do qual foram recolhidos dados nos mesmos jardins de infância do ano transato. Após esta seleção foram contactadas 271 famílias, das quais 61 pais não preencheram ou não entregaram o consentimento informado. Os restantes 210 pais aceitaram participar e preencheram o consentimento informado, constituindo as respetivas crianças a amostra do presente estudo. Todos os professores destas crianças deram, igualmente, o seu consentimento informado. Foi possível obter 191 protocolos preenchidos quer pelos professores quer pelos pais, sendo que 18 foram preenchidos só por pais e 1 só pelo professor. Do total de participantes, 104 pertenciam ao grupo experimental e 106 ao grupo de controlo.

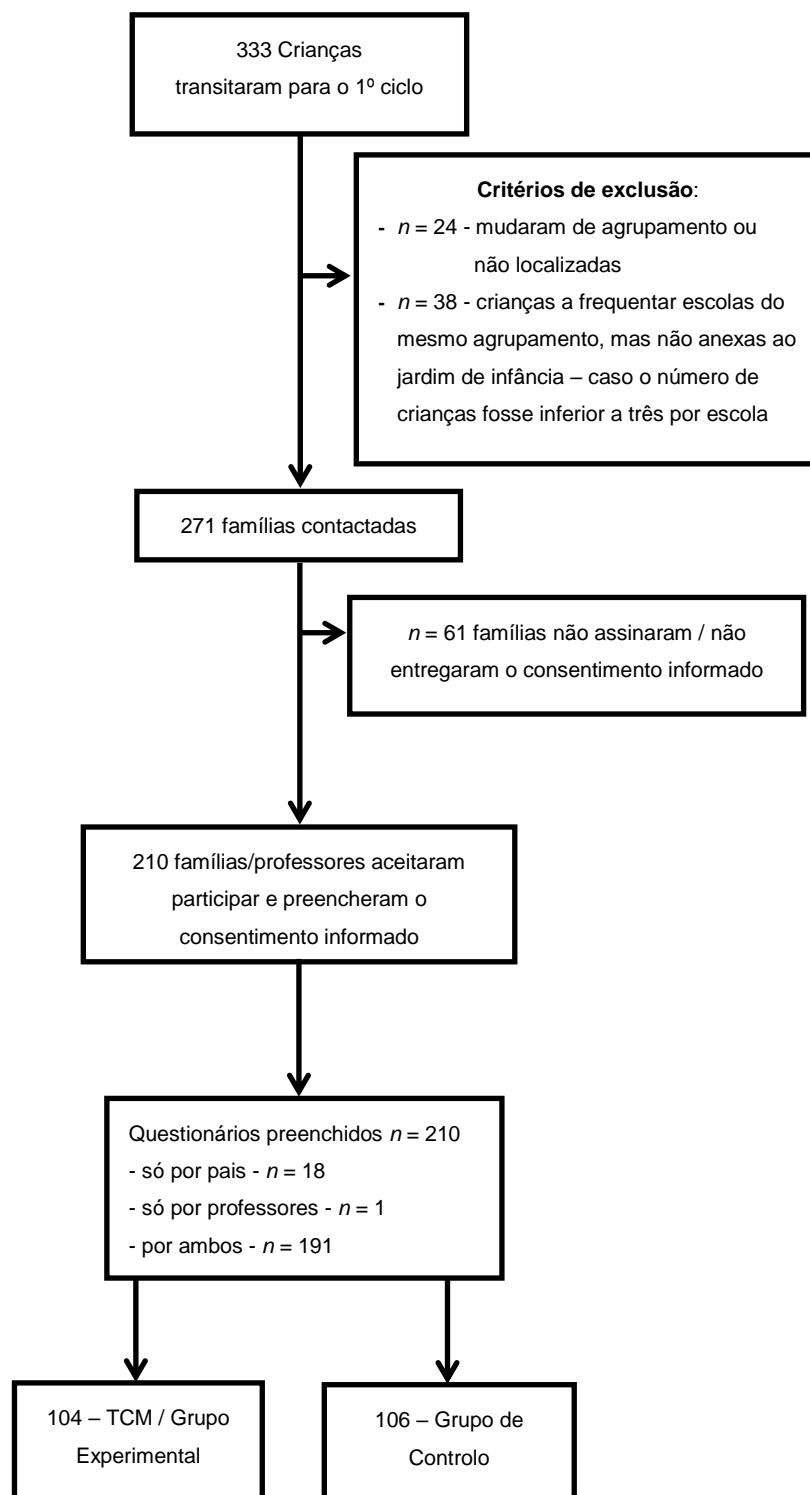


Figura 1: Fluxograma da seleção da amostra

A Tabela 1 apresenta as características sociodemográficas das crianças que constituem a amostra da presente investigação. É possível constatar que a amostra tem um número superior de crianças do sexo masculino (56.2%), quando comparadas com as crianças do sexo feminino (43.8%). No que respeita às idades existe um maior número de crianças com 6 anos ( $M = 6A; 3M, DP = 3.67M$ ). Relativamente ao número de irmãos destacam-se as crianças com apenas um irmão (43.3%) e as crianças sem irmãos (42.4%). Já na variável Apoios Sociais, é possível verificar que 43.8% beneficia deste tipo de apoios. As crianças frequentam 17 agrupamentos do distrito de Coimbra. Duas crianças encontram-se sinalizadas por necessidades educativas especiais, 10 foram identificadas pelos professores como tendo atraso de desenvolvimento e 18 recebem apoio do SNIPI/educação especial.

**Tabela 1: Dados Referentes às crianças**

	Respostas	
	N	%
Sexo		
Masculino	118	56.2
Feminino	92	43.8
Idade		
5A	34	16.2
6A	174	82.8
7A	2	1
	$M$ (em anos e meses) = 6A,3M; $DP$ (em meses) = 3.67	
Número de Irmãos		
0	89	42.4
1	91	43.3
2	20	9.5
3 ou mais	10	4.8
Apoios Sociais		
Crianças com apoios sociais	92	43.8
Crianças sem apoios sociais	118	56.2

No que concerne às características dos progenitores, na Tabela 2 pode observar-se que as mães têm uma média de idades de 36.60 anos ( $DP = 6.12$ ), sendo a média de idades dos pais igual a 39.79 anos ( $DP = 7.90$ ). Relativamente ao estado civil a maioria das mães são casadas ou vivem em união de facto (85.3%), o mesmo acontece com os pais (88.3%). As habilitações escolares variam entre o 4º ano de escolaridade e o doutoramento, sendo que a maioria das mães tem o 12º ano (30.0%) ou habilitações equivalentes ou de nível superior ao Bacharelato (29.5%) e a maioria dos pais possui o 9º ano (32.7%) ou o 12º ano (28.2%). No que diz respeito à Situação Profissional é possível verificar que a maioria das mães (81.6%) e dos pais (85.9%) se encontram empregados. Por fim, e em relação ao Nível Socioeconómico da Família, os dados revelam a predominância de

um nível socioeconómico baixo (52.2%). A caracterização do nível socioeconómico (NSE) foi feita com base na classificação de Almeida (1988) revista, a qual tem por base as habilitações e o tipo de ocupação. Para classificar o NSE das famílias tomou-se como referência o nível mais elevado entre pai e mãe. É de acrescentar, ainda, quanto aos questionários preenchidos para a presente investigação, que 186 (88.6%) o foi por mães, 15 (7.1%) por pais, 5 (2.4%) por mães e pais e 4 (1.9%) por outro cuidador.

Tabela 2: Dados Referentes aos Pais

	Respostas	
	<i>N</i>	%
Idade Mãe		
[21-31[	31	15.2
[32-41[	139	68.1
[42-47]	34	16.7
	<i>M</i> = 36.60, <i>DP</i> = 6.12, Min: 21, Máx: 47	
Estado Civil		
Solteira	16	7.8
Casada/União de Facto	175	85.3
Divorciada	14	6.8
Situação Profissional Mãe		
Empregada	168	81.6
Desempregada	36	17.5
Outra	2	1.0
Habilitações Escolares Mãe		
6º ano ou inferior	30	14.5
9º ano	54	26.1
12º ano	62	30.0
Bacharelato ou superior	61	29.5
Idade Pai		
[20-31[	17	9.7
[32-41[	110	56.1
[42-51[	59	30.2
[52-64]	8	4.0
	<i>M</i> = 39.79, <i>DP</i> = 7.90, Min: 20, Máx: 64	
Estado Civil Pai		
Solteiro	14	7.1
Casado/União de Facto	174	88.3
Divorciado	8	4.1
Viúvo	1	0.5
Situação Profissional Pai		
Empregado	171	85.9
Desempregado	24	12.1
Outra	4	2.0
Habilitações Escolares Pai		
6º ano ou inferior	56	27.7
9º ano	66	32.7
12º ano	57	28.2
Bacharelato ou superior	23	11.4
Nível Socioeconómico da Família		
Baixo	109	52.2
Médio	84	40.2
Elevado	16	7.7

A Tabela 3 apresenta os dados sociodemográficos para os 44 professores do primeiro ciclo que participaram no estudo. As suas idades variam entre os 38 e os 62 anos ( $M = 49.00$ ;  $DP = 7.00$ ). A maioria dos professores são casados (83.3%) e exerceram a sua atividade como

professores desde há 16 a 36 anos ( $M = 24.02$ ;  $DP = 6.17$ ), tendo, em média, 18.77 crianças por turma ( $DP = 4.57$ ). Cada um destes professores tem na sua turma entre uma e 12 crianças da nossa amostra ( $M = 4.36$ ;  $DP = 2.62$ ) havendo professores que só receberam crianças do grupo experimental ( $n = 20$ ), outros só do grupo de controlo ( $n = 19$ ), e alguns têm na sua turma crianças de ambos os grupos ( $n = 5$ ).

**Tabela 3: Dados referentes aos professores**

	Respostas	
	N	%
Idade		
[38-45[	17	39.5
[46-53[	14	32.8
[54-62]	12	27.9
	$M = 49.00$ , $DP = 7.00$ , Mín: 38, Máx: 62	
Sexo		
Feminino	34	77.3
Masculino	10	22.7
Estado Civil		
Solteira	4	9.5
Casada/União de Facto	35	83.3
Divorciada	3	7.1
Nº de anos de Serviço		
[16-20[	16	38.1
[24-25[	7	16.6
[26-30[	15	35.7
[31-36]	4	9.6
	$M = 24.02$ ; $DP = 6.17$ ; Mín: 16, Máx: 36	
Nº de crianças por professor		
[10-15[	11	25.5
[16-20[	15	35.1
[21-26]	17	39.6
	$M = 18.77$ ; $DP = 4.57$ ; Mín: 10, Máx: 26	

A análise das diferenças entre as subamostras controlo e experimental (teste  $t$  para amostras independentes) revelou que não há diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos quanto às médias de idade das crianças,  $t(208) = -.17$ ,  $p > .05$ , número de irmãos,  $t(208) = -.34$ ,  $p > .05$ , idade da mãe,  $t(202) = .87$ ,  $p > .05$  e do pai,  $t(194) = .32$ ,  $p > .05$ . A comparação das distribuições das duas subamostras (teste do Qui-quadrado) permitiu, também, constatar que elas são equivalentes quanto às variáveis sexo,  $\chi^2(1, N=210) = 1.52$ ,  $p > .05$ , apoios sociais das crianças,  $\chi^2(1, N=210) = .02$ ,  $p > .05$ , estado civil da mãe,  $\chi^2(1, N=205) = 6.60$ ,  $p > .05$ , e do pai,  $\chi^2(1, N=197) = 5.03$ ,  $p > .05$ , situação profissional da mãe,  $\chi^2(1, N=206) = 1.97$ ,  $p > .05$ , e do pai,  $\chi^2(1, N=199) = 4.10$ ,  $p > .05$ , habilitações escolares da mãe,  $\chi^2(1, N=207) = 6.95$ ,  $p > .05$ , e do pai,  $\chi^2(1, N=202) = 7.59$ ,  $p > .05$ , e nível socioeconómico da família,  $\chi^2(1, N=209) = 1.49$ ,  $p >$

.05. Podemos, assim, afirmar que os dois grupos são equivalentes quanto às variáveis sociodemográficas.

A comparação entre grupo experimental e o grupo de controlo no que diz respeito às variáveis referentes aos professores revela também que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos quanto à idade,  $t(41) = -2.89, p > .05$ , estado civil,  $\chi^2(1, N=42) = 1.27, p > .05$ , número de anos de serviço,  $t(40) = -2.42, p > .05$ , e número de crianças por turma,  $t(41) = -.043, p > .05$ .

### **3.3. Instrumentos de Avaliação**

#### **3.3.1. Questionário Sociodemográfico preenchido pelos Pais**

O questionário a ser preenchido pelos pais foi elaborado no âmbito do projeto supramencionado, tendo como objetivo a obtenção de dados sociodemográficos das crianças e dos respetivos pais/cuidadores. É constituído pelos parâmetros: I - Identificação da Criança: e.g., idade, sexo, meio de residência, número de irmãos, benefício de subsídios sociais e tipo de escalão; e II-Agregado Familiar: preenchido com os dados da mãe e do pai – e.g., idade, situação profissional, profissão, habilitações escolares e estado civil.

#### **3.3.2. Questionário Sociodemográfico preenchido pelos Professores**

Trata-se de um questionário elaborado para a fase do projeto na qual se enquadra o presente estudo, com o objetivo de obter alguns dados de natureza sociodemográfica sobre os professores e sobre as características da sua turma. É composto pelos seguintes grupos de questões: I - Identificação: nome, idade, estado civil; II - Tipo de Formação: pré-Bolonha, pós-Bolonha, outra formação complementar, nomeadamente se já teve formação no Programa Anos Incríveis; III - Percorso Profissional: informação relativa ao número de anos de serviço, nomeadamente como professor e na escola atual; IV – Grupo de Crianças: caracterização da turma quanto ao número e género das crianças, composição (só 1º ano ou mista), número de crianças com necessidades educativas especiais, atraso de desenvolvimento ou outros problemas identificados ou com apoio do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) ou da Educação Especial.

#### **3.3.3. Escalas de Comportamento para a Idade Pré-Escolar – 2ª Edição**

As Escalas de Comportamento para a Idade Pré-Escolar – 2ª Edição (ECIP-2) validadas para a população portuguesa por Major (2011), representam a adaptação das *Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition* (PKBS-2; Merrell, 2002). Foram desenvolvidas com o intuito de avaliar as aptidões sociais e os problemas de comportamento de crianças dos 3 aos 6 anos de idade, em ambiente escolar e familiar. Deste



modo, as escalas podem ser preenchidas por pais, professores ou outro adulto cuidador (Major & Seabra-Santos, 2014a). A versão portuguesa das ECIP-2 é constituída por 80 itens distribuídos pelas Escala Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento. A primeira contém 34 itens que se encontram divididos em três subescalas: Cooperação/Ajustamento Social, Interação Social/Empatia e Independência Social/Assertividade (Major & Seabra-Santos, 2014b). A Escala Problemas de Comportamento abarca 46 itens divididos em duas subescalas, que por sua vez incluem escalas suplementares: Problemas Externalizados (com as escalas suplementares Auto-Centrado/Explosivo, Problemas de Atenção/Excesso de Atividade e Antissocial/Agressivo); e Problemas Internalizados (enquadrando as escalas suplementares Evitamento Social e Ansiedade/Queixas Somáticas) (Major, 2016). A resposta aos itens é feita com recurso a uma escala do tipo Likert de 4 pontos: 0 (“Nunca”), 1 (“Raramente”), 2 (“Às vezes”) e 3 (“Muitas vezes”) tendo como referência a manifestação pela criança, nos últimos 3 meses, de cada um dos comportamentos que representados pelos itens das escalas (Major & Seabra-Santos, 2014a). Em Portugal, os estudos realizados com as ECIP-2 têm evidenciado características psicométricas positivas (Major, 2011). Segundo Major (2011) os resultados dos professores nas ECIP-2 revelam um alfa de Cronbach de .95 para as aptidões sociais e de .97 para os Problemas de Comportamento. Quanto aos resultados dos pais chegou-se a um alfa de .91 para a Escala Aptidões Sociais e de .95 para os Problemas de Comportamento.

Os valores de alfa obtidos para o presente estudo são igualmente elevados. Assim, na versão para professores oscilam entre .86 e .97 para as subescalas e escalas suplementares, sendo o valor igual a .95 para a escala de Aptidões Sociais e igual a .97 para a Escala de Problemas de Comportamento. Quanto à versão para pais, os valores de alfa também se revelam elevadas. Deste modo, oscilam entre .76 e .94 para as subescalas e escalas suplementares, sendo o valor da escala Aptidões Sociais igual a .91 e da escala Problemas de Comportamento igual a .95.

#### **3.3.4. Ficha de Avaliação do Desempenho Escolar e Adaptação à Escola**

A equipa do projeto desenvolveu uma Ficha de Avaliação do Desempenho Escolar do aluno, a qual foi preenchida no final do primeiro trimestre letivo mediante contacto telefónico com os professores. O objetivo era conhecer as informações qualitativas atribuídas pelos professores às áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio, numa escala de 4 níveis (não satisfaz, satisfaz, bom, muito bom); e alguns parâmetros relativos à Adaptação à Escola com base na observação do comportamento da criança nos últimos 3 meses, nomeadamente quanto ao relacionamento com os colegas, relacionamento com o/a professor/a, capacidade de gerir as suas emoções, capacidade para desempenhar as tarefas que lhe são propostas e, em geral, o modo como se adaptou à escola, numa escala com 5 níveis (“muito fraco”, “fraco”, “médio”, “bom”, “muito bom”). Os professores foram também questionados quanto à implementação ou não de estratégias

facilitadoras da transição para o primeiro ciclo por parte da educadora de infância de cada criança.

### 3.4. Procedimento de análise de dados

O tratamento estatístico dos dados recolhidos foi realizado com recurso ao programa IBM SPSS *Statistics*. Para a caracterização da amostra recolhida (crianças, pais e professores) e dos resultados obtidos foram utilizadas análises de estatística descritiva com recurso à média e ao desvio-padrão. De modo a comparar os grupos experimental e controlo quanto a variáveis sociodemográficas de crianças, pais e professores, foi utilizado o teste *t* de Student para duas amostras independentes, nas variáveis contínuas (e.g., idade, número de irmãos, número de crianças por turma) e o teste qui-quadrado ( $\chi^2$ ) para variáveis categoriais (e.g., apoios sociais, estado civil, habilitações escolares). A consistência interna das Escalas de Comportamento para Idade Pré-Escolar-2 foi analisada com recurso ao cálculo de coeficientes alfa de Cronbach. Valores próximos de 0.80 e até de 0.70 são considerados bons níveis de consistência interna (Field, 2009).

Para comparar os grupos experimental e controlo quanto aos resultados das ECIP-2, resultados escolares e parâmetros de adaptação à escola recorreu-se ao teste *t* de Student para duas amostras independentes. O tamanho do efeito foi avaliado através do *d* de Cohen e foi interpretado como se segue: valores inferiores ou iguais a 0.20 correspondem a uma magnitude pequena, valores entre 0.20 e 0.80 a uma magnitude moderada e valores superiores ou iguais a 0.80 a uma magnitude elevada (Cohen, 1988).

## 4. Resultados

Os resultados para cada um dos três instrumentos utilizados neste estudo serão, em seguida, apresentados sequencialmente.

### 4.1. ECIP-2 – Professores

A Tabela 4, referente às comparações entre médias nas ECIP-2 preenchidas por professores, obtidas respetivamente pelo grupo experimental e grupo de controlo, aponta para diferenças estatisticamente significativas entre os grupos na escala Aptidões Sociais,  $t(178) = 3.37$ ,  $p < .01$ , assim como em todas as suas subescalas, assinalando mais aptidões sociais nas crianças do grupo experimental, tal como são avaliadas pelos seus professores. Quando avaliadas as magnitudes dos efeitos a partir do *d* de Cohen foi possível verificar que o efeito é maior na escala Aptidões Sociais ( $d = .51$ ), sendo a respetiva magnitude moderada.

Já na escala Problemas de Comportamento (Tabela 4), não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas,  $t(168) = -.87$ ;  $p > .05$ , o que traduz o facto de os professores não identificarem diferenças entre os dois grupos quanto a problemas de comportamento nas crianças. Também

não se observam diferenças nas subescalas e escalas suplementares da escala de Problemas de Comportamento. Porém, o valor de  $t$  é próximo do significado estatístico na escala suplementar Isolamento Social, pertencente à subescala Problemas de Comportamento Internalizados,  $t(176) = -1.89, p = .06$ , indicando um maior grau de isolamento social nas crianças do grupo de controlo, tal como são avaliadas pelos respetivos professores, efeito este de magnitude moderada ( $d = -.28$ ).

As médias obtidas para a amostra de professores foram analisadas e convertidas em percentis, de acordo com as normas para a população portuguesa (Major & Seabra-Santos, s.d.). As médias obtidas na escala Aptidões Sociais, para o grupo experimental e para o grupo de controlo foram de 87.63 e de 81.00, o que corresponde a percentis de 55 e de 37, respetivamente (Tabela 6). Por conseguinte, os professores avaliam as crianças do grupo experimental como sendo normativas em termos de aptidões sociais, enquanto as do grupo de controlo são avaliadas como situando-se abaixo da média normativa (i.e., com menos aptidões). A escala Problemas de Comportamento apresenta uma média de 28.91 para o grupo experimental e de 31.98 para o grupo de controlo, o que corresponde a percentis de 43 e de 46, respetivamente (Tabela 6). Por conseguinte, os professores avaliam as crianças de ambos os grupos como situando-se ligeiramente abaixo da média normativa no que diz respeito à presença de problemas de comportamento (assinalando menos problemas).

**Tabela 4: Comparação Entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo quanto aos resultados nas ECIP-2 Professores - Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento**

	Grupo Experimental		Grupo Controlo		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Média	DP	Média	DP			
<b>Aptidões Sociais</b>							
Cooperação/Ajustamento Social	28.26	4.39	26.38	5.36	2.60	.010	.38
Interação Social/Empatia	24.94	4.31	22.31	5.62	3.58	.000	.52
Independência Social/Assertividade	34.35	4.09	32.36	5.26	2.78	.006	.42
TOTAL Aptidões Sociais	87.63	11.33	81.00	14.16	3.37	.001	.51
<b>Problemas de Comportamento</b>							
Problemas Externalizados							
Autocentrado/Explosivo	6.61	5.54	6.52	5.85	.11	.913	.02
Problemas de Atenção/Excesso de Atividade	8.39	6.21	9.12	6.32	-.80	.425	-.12
Antissocial/Agressivo	5.67	7.02	6.01	7.23	-.33	.746	-.05
Total Problemas Externalizados	20.13	17.17	21.55	18.02	-.54	.591	-.08
Problemas Internalizados							
Isolamento Social	3.79	4.01	4.85	3.68	-1.89	.060	-.28
Ansiedade/Queixas Somáticas	5.76	5.52	6.28	4.50	-.69	.492	-.10
Total Problemas Internalizados	9.33	8.92	10.97	7.29	-1.34	.181	-.20
TOTAL Problemas de Comportamento	28.91	24.27	31.98	21.52	-.87	.384	-.13

#### 4.2. ECIP-2 – Pais

A Tabela 5 apresenta os resultados das ECIP-2 para pais, sendo possível verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre ambos os grupos estudados, nem na escala Aptidões Sociais,  $t(170) = -.76$ ;  $p > .05$ , e respetivas subescalas, nem na escala Problemas de Comportamento,  $t(163) = .57$ ;  $p > .05$ , e respetivas subescalas e escalas suplementares. Relativamente à análise feita a partir do *d* de Cohen verifica-se que ambas as escalas – Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento – apresentam efeitos de magnitude pequena ( $d = -.12$  e  $d = .09$ , respetivamente).

**Tabela 5: Comparação Entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo quanto aos resultados nas ECIP-2 Pais - Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento**

	Grupo Experimental		Grupo Controlo		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Média	<i>DP</i>	Média	<i>DP</i>			
<b>Aptidões Sociais</b>							
Cooperação/Ajustamento Social	26.71	4.16	27.69	3.79	-1.69	.915	-.25
Interação Social/Empatia	25.94	3.06	26.18	3.14	-.53	.596	-.08
Independência Social/Assertividade	34.36	3.76	34.31	3.59	.11	.915	.02
TOTAL Aptidões Sociais	87.22	8.96	88.29	9.62	-.76	.449	-.12
<b>Problemas de Comportamento</b>							
Problemas Externalizados							
Autocentrado/Explosivo	11.48	5.07	11.17	5.06	.42	.674	.06
Problemas de Atenção/Excesso de Atividade	10.62	4.91	9.74	5.00	1.19	.235	.18
Antissocial/Agressivo	7.02	5.02	6.70	5.50	.41	.683	.06
Total Problemas Externalizados	29.08	13.80	27.71	14.04	.66	.512	.10
Problemas Internalizados							
Isolamento Social	5.05	3.4	5.14	3.59	-.17	.863	-.03
Ansiedade/Queixas Somáticas	9.97	4.37	10.37	4.18	-.63	.530	-.09
Total Problemas Internalizados	15.03	7.02	15.51	7.12	-.44	.661	-.07
TOTAL Problemas de Comportamento	44.12	19.18	42.37	19.96	.57	.568	.09

A análise dos resultados em percentis (Tabela 6) permite verificar que a conversão das médias do grupo experimental e do grupo de controlo, com resultados de 87.22 e de 88.29, equivalem a percentis de 58 e de 62, respetivamente, correspondendo a resultados um pouco superiores à média (traduzindo mais aptidões). Já as médias da Escala Problemas de Comportamento, com valores de 44.12 para o grupo experimental e de 42.37 para o grupo de controlo, correspondem a percentis de 46 e de 42, traduzindo pontuações ligeiramente abaixo dos valores normativos (menos problemas).

**Tabela 6: Comparação dos Percentis de Professores e Pais obtidos a partir da conversão de resultados brutos em resultados compósitos da ECIP-2 – Escala Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento**

	Grupo Experimental	Grupo de Controlo
Professores		
Aptidões Sociais	P55	P37
Problemas de Comportamento	P43	P46
Pais		
Aptidões Sociais	P58	P62
Problemas de Comportamento	P46	P42

#### 4.3. Resultados escolares e adaptação à escola

A tabela 7, referente aos resultados escolares, apresenta as informações obtidas pelas crianças no final do 1º trimestre letivo nas várias áreas lecionadas. Os resultados apontam para diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em todas as matérias, tendo as crianças do grupo experimental sido avaliadas pelos respetivos professores do 1º Ciclo com melhores resultados que as do grupo de controlo. Os efeitos observados são todos eles de magnitude moderada, com valores de  $d$  a variar entre .56 e .67.

**Tabela 7: Comparação Entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo quanto aos Resultados Escolares**

	Grupo Experimental		Grupo Controlo		$t$	$p$	$d$
	Média	DP	Média	DP			
Português	3.09	0.81	2.58	1.00	3.84	.000	.56
Matemática	3.35	0.88	2.86	0.88	4.25	.000	.61
Estudo do Meio	3.55	0.62	3.09	0.74	4.66	.000	.67

Na tabela 8, a análise dos parâmetros considerados para avaliação da Adaptação à Escola revela a presença de diferenças estatisticamente significativas em todos eles, tendo as crianças do grupo experimental sido avaliadas pelos respetivos professores do 1º Ciclo como sendo superiores nestes parâmetros. Os efeitos observados apresentam magnitude moderada, com valores de  $d$  a variar entre .45 e .62.

Foi, igualmente, possível apurar que durante a transição entre o pré-escolar e o 1º ciclo foram realizadas reuniões de articulação entre os educadores de infância e os professores primários, a fim de trocar informações acerca dos alunos. Em alguns casos, em que o infantário era perto da escola, as crianças foram visitar a escola para onde iriam transitar. Porém, este foi o procedimento comum seguido em todos os casos, não se tendo verificado qualquer variabilidade quanto à implementação de estratégias facilitadoras da transição para o primeiro ciclo por parte das educadoras de infância.

**Tabela 8: Comparação Entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo quanto à Adaptação à Escola**

	Grupo Experimental		Grupo de Controlo		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Média	<i>DP</i>	Média	<i>DP</i>			
Relacionamento com os colegas	4.26	0.80	3.90	0.82	3.09	.002	.45
Relacionamento com os professores	4.52	0.71	4.07	0.72	4.28	.000	.62
Capacidade de gerir emoções	3.91	0.99	3.48	0.77	3.39	.001	.49
Capacidade de desempenhar tarefas	4.10	0.93	3.42	1.22	4.14	.000	.60
Adaptação à escola	4.42	0.70	3.93	4.16	4.13	.000	.60

## 5. Discussão

A implementação deste estudo enquadra-se, como já foi referido, no projeto “Anos Incríveis para a Promoção da Saúde Mental” e contou com a participação de professores do 1º ciclo e pais de crianças que haviam frequentado classes de jardins de infância de educadores participantes no projeto no ano letivo anterior. A partir deste estudo pretendeu-se compreender se, após a transição para o 1º ciclo, as crianças cujos educadores receberam a formação apresentavam mais aptidões sociais e menos problemas de comportamento que aquelas cujos educadores não frequentaram o programa; também se examinou se o programa tinha impacto ao nível dos resultados escolares e da adaptação à escola. Para tal, foram analisados os resultados obtidos a partir das Escalas de Comportamento para a Idade Pré-Escolar – 2 e de uma Ficha de Avaliação do Desempenho Escolar. No presente estudo, estas escalas revelaram bons níveis de consistência interna. Estes resultados são semelhantes aos encontrados em estudos anteriores, nomeadamente o realizado por Major (2011), onde os resultados das ECIP-2 revelam elevados níveis de consistência interna em contexto escolar e familiar. Neste seguimento apresenta-se, a partir da literatura científica revista, uma análise reflexiva dos resultados principais.

Em primeiro lugar, constatou-se uma elevada participação no estudo por parte de professores e pais, que se disponibilizaram a responder aos questionários solicitados. Confirmou-se, ainda, que estamos perante uma amostra homogénea, não evidenciando diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo quanto às variáveis sociodemográficas analisadas.

Ao debruçarmo-nos sobre os resultados obtidos com as ECIP-2 preenchidas pelos professores verificámos que, na escala Aptidões Sociais, estes avaliam as crianças do grupo experimental como tendo mais competências que as do grupo de controlo, sendo a magnitude deste efeito moderada e salientando-se a subescala “Interação Social/Empatia”, na qual a magnitude do efeito ( $d = .52$ ) é superior às restantes. Segundo Major (2011), esta subescala avalia as relações com os pares e as competências que permitem o desenvolvimento e a manutenção de amizades e de relações

sociais positivas, competências estas que são de extrema relevância na adaptação ao novo contexto escolar. Tomando como referência os valores normativos para a população portuguesa, verificou-se que os professores atribuem às crianças do grupo experimental aptidões sociais médias (percentil 55), e às do grupo de controlo aptidões um pouco abaixo da média normativa (percentil 37). Mediante estes resultados, é possível constatar que os professores poderão ver as crianças do grupo experimental como dotadas de mais aptidões sociais, nomeadamente, de uma melhor competência social e relacional que as do grupo de controlo as quais, por sua vez, apresentam estas aptidões um pouco menos desenvolvidas que a média normativa, o que as poderá colocar em desvantagem no que toca à adaptação à escola.

Na Escala Problemas de Comportamento das ECIP-2 completadas pelos professores, bem como nas respetivas subescalas e escalas suplementares, não se evidenciam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, sendo atribuídas pontuações ligeiramente inferiores aos valores normativos, quer às crianças do grupo experimental (percentil 43), quer às do grupo de controlo (percentil 46). A única escala suplementar em que se observa uma diferença próxima da significância estatística ( $p = .060$ ) é a escala Isolamento Social, enquadrada na subescala Problemas Internalizados, obtendo as crianças do grupo de controlo resultados mais elevados do que as do grupo experimental. Este resultado poderá ir ao encontro do obtido na subescala “Interação Social/Empatia” que em cima se destacou, e onde se observou um efeito positivo do programa TCM no grupo experimental. Neste sentido, o isolamento social das crianças poderá ter sido prevenido ou minimizado ao terem sido fomentadas e trabalhadas junto das crianças aptidões sociais, particularmente ao serem melhoradas competências que permitem o desenvolvimento e manutenção de relações com os pares (Major, 2011). Assim, e tal como aponta a literatura, as crianças ao sentirem-se seguras no ambiente que as rodeia poderão estar mais predispostas a relacionar-se com os outros (Eisenhower et al., 2016). Estudos anteriores sobre o impacto do TCM vão no mesmo sentido destes resultados, tendo evidenciado que as crianças tendem a aumentar a sua competência social e autorregulação emocional na sequência da intervenção com os seus educadores (Seabra-Santos et al., 2016; Webster-Stratton et al., 2011), fatores estes que poderão contribuir para a diminuição do isolamento social.

A implementação do programa Anos Incríveis – *Teacher Classroom Management*, ao incentivar os educadores de infância a aumentar o seu investimento nas capacidades e competências das crianças, parece ter contribuído para que estas, apesar da mudança de escola, da possível presença de novos pares (Niesel & Griebel, 2005) ou dos desafios sociais encontrados, apresentassem mais competências relacionais com os pares, iniciativa social, assertividade nas suas relações sociais e comportamentos de cooperação do que os seus pares do grupo de controlo. Tal como evidencia a literatura sobre o TCM, compreende-se que o uso de elogios ao invés de críticas por parte dos professores dá lugar a um ambiente mais positivo em sala de aula, que por sua vez leva a que as crianças desenvolvam



competências sociais e emocionais (Webster-Stratton et al., 2011), facilitadoras de uma transição escolar bem-sucedida.

No que concerne aos resultados das ECIP-2 quando preenchidas pelos pais verificamos que não existem diferenças significativas entre os grupos. Assim, os pais das crianças de ambos os grupos avaliam os filhos como tendo aptidões sociais um pouco acima da média (percentil 58 para o grupo experimental e percentil 62 para o grupo de controlo) e, tal como percecionado pelos professores, poucos problemas de comportamento (percentil 46 para o grupo experimental e percentil 42 para o grupo de controlo).

No que diz respeito à comparação com os referenciais normativos, a não atribuição de problemas de comportamento às crianças é comum a pais (percentil 46 no grupo experimental e percentil 42 no grupo de controlo) e a professores (percentil 43 no grupo experimental e percentil 46 no grupo de controlo) de ambos os grupos. A diferença mais acentuada entre pais e professores diz respeito às aptidões sociais no grupo de controlo – avaliadas como abaixo da média pelos professores (percentil 37) e acima da média pelos pais (percentil 62). Uma explicação possível para esta discrepância pode ser o facto de os pais, contrariamente aos professores, não disporem de um termo de comparação na avaliação dos seus filhos, o que os pode levar a não estar conscientes de algumas limitações que estes possam apresentar. Por outro lado, o resultado, abaixo da média normativa, atribuído pelos professores às crianças do grupo de controlo e não às do grupo experimental, poderá sinalizar que o programa AI-TCM terá funcionado como fator protetor no sentido de promover o desenvolvimento emocional e social das crianças e comportamentos pró-sociais em contexto escolar.

Retomando a avaliação feita pelos professores ao longo do primeiro período é possível constatar que os dois grupos são avaliados de modo diferente, tanto quanto aos resultados escolares das crianças, como à sua adaptação à escola. Deste modo, as crianças do grupo experimental, além de obterem melhores resultados escolares no final do primeiro período, também são avaliadas pelos professores como apresentando um melhor relacionamento com os colegas e com os professores, uma melhor capacidade de gerir emoções e de desempenhar tarefas. Por conseguinte, os resultados indiciam que quando os educadores de infância recebem formação AI-TCM, são capazes de capacitar as crianças de competências socio-emocionais que lhes facilitam a integração no novo ambiente escolar. Estes resultados vão ao encontro da literatura segundo a qual as competências socio-emocionais permitem que a criança explore o seu meio (Bunkeley & Fabian, 2006), que tenha um bom desempenho escolar e uma melhor adaptação à escola (Correia & Marques-Pinto, 2016b). Os princípios do programa AI-TCM parecem ter ajudado a melhorar os resultados académicos das crianças, indo ao encontro de outros estudos na área, como os de Durlack et al. (2011) e de Webster-Stratton e Reid (2004), que sublinham a importância de, desde cedo, se procurar trabalhar as emoções das crianças e as suas competências socio-emocionais enquanto fator promotor do sucesso escolar e do envolvimento académico. A relação professor-aluno revelou

diferenças nas crianças cujos educadores de infância receberam a formação AI o que, igualmente, poderá destacar que as crianças com menos competências socio-emocionais poderão ter mais dificuldades ao nível relacional, tanto com os pares como com os professores, tal como é sugerido por outros autores (Webster-Stratton & Reid, 2004).

Os resultados obtidos, ao serem favoráveis às crianças cujos educadores de infância frequentaram a formação AI-TCM confirmam, pois, a nossa hipótese de trabalho. Autores como Bierman et al. (2008) e Pickens (2009) haviam chegado a conclusões idênticas, ao revelarem que a formação de professores com programas deste cariz tem sido eficaz na promoção das competências socio-emocionais das crianças. Por sua vez, Correia e Marques-Pinto (2016b) apontam como notória a importância das competências sociais e emocionais numa melhor adaptação à escola aquando da transição do pré-escolar para o primeiro ciclo. Através da intervenção com o programa Anos Incríveis as crianças foram ajudadas a criar as bases para o seu sucesso escolar no futuro pois, como sugerem Webster-Stratton e Reid (2004), aprenderam competências de comunicação, de resolução de problemas e de gestão de raiva, fundamentais para uma integração bem-sucedida no contexto de 1º ciclo.

## 6. Conclusões

A presente investigação demonstrou que a implementação do programa Anos Incríveis – *Teacher Classroom Management* junto dos educadores de infância, no último ano pré-escolar das crianças, contribuiu para a estimulação das competências socio-emocionais destas, útil na transição para o 1º ano do ensino básico. Assim, através do programa, os educadores de infância tiveram a oportunidade de melhorar as suas práticas educativas, nomeadamente ao nível das competências na gestão do comportamento das criança e gestão de grupo, tal como evidenciam os resultados preliminares da primeira fase do projeto no qual se enquadra esta dissertação (Major et al., no prelo), os quais apontam, igualmente, para um aumento das aptidões sociais nas crianças. Esta dissertação acrescenta ao estudo anterior a perspectiva de que os resultados positivos se mantêm a médio prazo e contribuem para a adaptação escolar das crianças.

O presente estudo apresenta algumas limitações que deverão relativizar a leitura dos resultados obtidos. Por um lado, percebemos que muitos dos professores poderiam ter a informação sobre quais as crianças que pertenciam a cada um dos grupos em estudo, uma vez que jardins de infância e escolas do primeiro ciclo pertencem ao mesmo agrupamento podendo, até, funcionar no mesmo edifício. Consequentemente os efeitos verificados a partir das ECIP-2 preenchidas pelos professores poderão resultar de, ou ser ampliados por, enviesamentos de resposta, pois ao saberem que o aluno pertencia a uma sala cujo educador de infância recebeu a formação no programa AI-TCM poderiam ter tendência a atribuir-lhe melhores classificações. Todavia, esta limitação deverá ser de algum modo relativizada dado só se terem verificado diferenças significativas na escala

Aptidões Sociais (e não na escala Problemas de Comportamento). Por outro lado, o facto de este efeito não se ter verificado nos questionários respondidos pelos pais, apesar de estes saberem se os educadores de infância dos seus filhos tinham ou não recebido formação no programa AI-TCM, leva também a ponderar que o efeito observado nas respostas dos professores pode não ter resultado dum enviesamento.

Estudos futuros poderão analisar o impacto da formação AI-TCM numa perspetiva longitudinal (acompanhando os mesmos alunos antes e após a formação e depois da transição para o 1º ciclo). O impacto do programa na adaptação escolar dos alunos em função de receberem ou não apoios sociais pode também ser explorado, no sentido de compreender em que medida o programa funciona enquanto um fator de proteção para alunos em situação social mais vulnerável, facilitando a sua adaptação à escola.

Tendo em conta os resultados positivos observados neste estudo, seria pertinente que futuramente os professores do primeiro ciclo recebessem, igualmente, formação no programa Anos Incríveis permitindo, deste modo, que as crianças tivessem em continuidade professores que estimulassem e maximizassem as suas competências socio-emocionais. Relativamente aos pais, também seria importante que, enquanto são direcionados programas para os professores, estes pudessem também beneficiar de educação parental, de modo a incentivar uma maior atenção à promoção das competências socio-emocionais no ambiente familiar, assim como uma maior envolvimento na escola, contribuindo para aumentar a relação de parceria escola-família.

Em suma, o presente estudo contribui para alertar para a necessidade de implementar programas com um foco na promoção de competências socio-emocionais, como é o caso do programa Anos Incríveis, não só junto de educadores de infância, como também junto de pais e de professores do 1º ciclo, assim fomentando o desenvolvimento de competências socio-emocionais nas crianças, fundamentais a uma transição escolar bem-sucedida.

## Bibliografia

- Almeida, L. S. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens: avaliação, desenvolvimento e diferenciação*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Bierman, K. M., Nix, R. L., Heinrichs, B. S., Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Welsh, J. A., & Gill, S. (2008). Effects of Head Start REDI on children's outcomes 1 year later in different kindergarten contexts. *Child Development, 85*(1), 140-159.
- Bjorklund, K., Liski, A., Samposalo, H., Lindblom, J., Hella, J., Huhtinen, H., & ... Santalahti, P. (2014). "Together at school" – School-based intervention program to promote socio-emotional skills and mental health in children: Study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health, 14*. doi: 10.1186/1471-2458-14-1042.
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2010). Predicting emotional and social competence during early childhood from toddler risk and maternal behavior. *Development and Psychopathology, 22*(1), 119-132. doi: 10.1017/S0954579409990307
- Bulkeley, J., & Fabian, H. (2006). Well-being and belonging during early educational transitions. *International Journal of Transitions in Childhood, 2*, 18-31.
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher-child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly, 32*, 1-12. doi:10.1016/j.ecresq.2015.01.008
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2013). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Preschool and elementary school edition*. Retirado de <http://www.casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide/>
- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016a). "Giant Leap 1": A Social and Emotional Learning program's effects on the transition to first grade. *Children and Youth Services Review, 61*, 61-68. doi:10.1016/j.childyouth.2015.12.002
- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016b). Programa “Salto de Gigante”: Delineamento e avaliação da eficácia de um programa de aprendizagem socioemocional na transição do pré-escolar para o primeiro ciclo. In A. Marques-Pinto & R. Raimundo, *Avaliação e promoção de competências socio-emocionais em Portugal* (pp. 263-288). Vialonga: Coisas de Ler.
- Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2015). Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development, 24*(5), 549-570. doi:10.1002/icd.1899
- Denham, S., & Brown, C. (2010). "Plays Nice With Others": Social-

- emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. doi: 10.1080/10409289.2010.497450
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Eisenhower, A., Taylor, H., & Baker, B. L. (2016). Starting Strong: A School-based indicated prevention program during the transition to kindergarten. *School Psychology Review*, 45(2), 141-170. doi: 10.17105/SPR45-2.141-170
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock'n'roll)* (3rd ed.). London: Sage.
- Harper, L. J. (2016). Supporting young children's transitions to school: Recommendations for families. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 653-659. doi:10.1007/s10643-015-0752-z
- Hutchings, J., Martin-Forbes, P., Daley, D., & Williams, M. (2013). A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behaviour of children with and without behaviour problems. *Journal of School Psychology*, 51, 571-585. doi: 10.1016/j.jsp.2013.08.001
- Kiviruusu, O., Björklund, K., Koskinen, H., Liski, A., Lindblom, J., & Kuoppamäki, H., ... Santalahti, P. (2016). Short-term effects of the "Together at School" intervention program on children's socio-emotional skills: A cluster randomized controlled trial. *BMC Psychology*, 4(1). doi: 10.1186/s40359-016-0133-4
- Major, S. (2011). *Avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento em idade pré-escolar: Retrato das crianças portuguesas*. (Tese de Doutoramento). Acessível em [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17774/5/Tese\\_Sofia%20Major.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17774/5/Tese_Sofia%20Major.pdf).
- Major, S., & Seabra-Santos, M. J. (2014a). Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second edition (PKBS-2): Adaptação e estudos psicométricos da versão portuguesa. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 27(4), 689-699. doi:10.1590/1678-7153.201427409
- Major, S., & Seabra-Santos, M. J. (2014b). Factor validation of the Portuguese version of the Social Skills Scale of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 24(58), 145-153. doi:10.1590/1982-43272458201402
- Major, S., & Seabra-Santos, M. J. (2016). Validity evidence for the Portuguese version of the Problem Behavior Scale: Preschool and Kindergarten Behavior Scales-2. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 26(65), 273-281. doi:10.1590/1982-43272665201606
- Major, S., & Seabra-Santos, M. J. (s.d.). *Conversão de resultados brutos compósitos Escalas Aptidões Sociais e Problemas Comportamento ECIP-2 em percentis e níveis de risco*. Dados não publicados.
- Major, S., Gaspar, M. F., Seabra-Santos, M. J., Azevedo, A., Homem, T.,

- Pimentel, M. & Baptista, E. (no prelo). "Incredible Years Teacher Classroom Management Program" na promoção da saúde mental: Que comportamentos mudam nos educadores de infância e nas crianças? *Atas do 3º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses*, Porto.
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition*. Austin, TX: PRO-ED
- Moraru, A., Stoica, M., Tomuletiu, E.-A., & Filpisan, M. (2011). Evaluation of a program for developing socio-emotional competencies in preschool children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2161-2164. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.419
- Niesel, R., & Griebel, W. (2005). Transition competence and resiliency in educational institutions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1(8), 4-11.
- Pickens, J. (2009). Socio-emotional programme promotes positive behaviour in preschoolers. *Child Care in Practice*, 15(4), 261-278. doi: 10.1080/13575270903149323.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Webster-Stratton, C., Newcomer, L. L., & Herman, K. C. (2012). The Incredible Years Teacher Classroom Management Program: Using coaching to support generalization to real-world classroom settings. *Psychology in the Schools*, 49(5), 416-428.
- Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família: Perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Seabra-Santos, M., Gaspar, M., Homem, T., Azevedo, A., Silva, I., & Vale, V. (2016). Promoção de competências sociais e emocionais: Contributos dos programas Anos Incríveis. In A. Marques-Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências socio-emocionais em Portugal* (pp. 227-260). Vialonga: Coisas de Ler.
- Sink, C. A., Edwards, C. N., & Weir, S. J. (2007). Helping children transition from kindergarten to first grade. *Professional School Counseling*, 10(3), 233-237. doi: 10.5330/prsc.10.3.9111g7633859n2w1
- Vale, V. M. (2011). *Tecer para não remendar: O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Webster-Stratton, C., Reid, M., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 283-302. doi:10.1207/S15374424JCCP3003\_2
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The Dina Dinosaur Treatment Program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(3), 130-143. doi: 10.1177/10634266030110030101

- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children – the foundation for early school readiness and success: Incredible Years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants and Young Children, 17*(2), 96-113. doi: 10.1097/00001163-200404000-00002
- Webster-Stratton, C., Reid, M., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 33*(1), 105-124. doi: 10.1207/s15374424jccp3301\_11
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(5), 471-488. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x
- Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years. Parents, teachers and children's training series*. The Incredible Years, Inc.: Seattle.
- Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Newcomer, L. L. (2011). The Incredible Years Teacher Classroom Management training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review, 40*(4), 509-529.
- Webster-Stratton, C., Gaspar, M. F., & Seabra-Santos, M. J. (2012). Incredible Years® parent, teachers and children's series: Transportability to Portugal of early intervention programs for preventing conduct problems and promoting social and emotional competence. *Psychosocial Intervention, 21*, 157-169. doi: 10.5093/in2012a15
- Webster-Stratton, C., & Bywater, T. (2015). Incredible partnerships: Parents and teachers working together to enhance outcomes for children through a multi-modal evidence based programme. *Journal of Children's Services, 10*(3), 202-217. doi: 10.1108/jcs-02-2015-0010
- Webster-Stratton, C., & McCoy, K. P. (2015). Bringing the Incredible Years® programs to scale. *New Directions for Child and Adolescent Development, 149*, 81-95. doi: 10.1002/cad.20115
- Woodhead, M., & Brooker, L. (2008). A sense of belonging. *Early Childhood Matters, 111*, 3-6.

**Anexos**

**Anexo A:** Carta Consentimento Informado Pais

**Anexo B:** Carta Consentimento Informado Professores



### **Informação aos pais**

No ano letivo passado o jardim-de-infância frequentado pelo seu filho/a participou no projeto “Anos Incríveis para a promoção da saúde mental”, desenvolvido por uma equipa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e que tem, entre outros, o objetivo de **caraterizar e promover o desenvolvimento socioemocional de crianças em idade pré-escolar**. Este estudo, pioneiro em Portugal, foi concebido de acordo com as recomendações da *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* (entidade eminente ao nível da intervenção comportamental em idade precoce) e é financiado pelo Instituto Norueguês de Saúde Pública através do mecanismo *EEA Grants*. É coordenado cientificamente pelas Doutoras Maria João Seabra Santos e Maria Filomena Gaspar, Professoras da referida Faculdade.

Neste momento está a decorrer a última fase do projeto acima referido, a qual tem como objetivo caracterizar os alunos participantes quanto à **transição e adaptação ao primeiro ciclo**, através das perspetivas dos pais e dos professores. Assim, vimos novamente solicitar a sua autorização e, igualmente, a sua participação através do preenchimento de 3 questionários, nomeadamente sobre o envolvimento dos pais na escola e sobre o comportamento da criança.

Mediante a sua autorização, será também solicitada a participação do/a professor/a, através do preenchimento de questionários idênticos e da disponibilização de informação sobre o desempenho escolar do seu filho/a.

Pode obter mais informações sobre o projeto através do site <http://www.uc.pt/fpce/anosincríveis> ou enviando um email para [projetoanosincríveis15@gmail.com](mailto:projetoanosincríveis15@gmail.com).

**A sua participação é voluntária e todas as informações fornecidas serão tratadas com absoluta confidencialidade e utilizadas apenas com objetivos de investigação. O nome dos pais ou da criança nunca serão divulgados por qualquer meio.**

Desde já agradecemos a sua colaboração.

A coordenadora do projeto:

\_\_\_\_\_  
(Maria João Seabra Santos)

---

### **DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

**Declaro que tomei conhecimento dos objetivos e das condições de participação no projeto "Anos Incríveis para a promoção da saúde mental", fase de transição para o primeiro ciclo, do qual são responsáveis as Professoras Doutora Maria João Seabra Santos e Maria Filomena Gaspar (Professoras da FPCEUC).**

Nome da Criança: \_\_\_\_\_

Código: \_\_\_\_\_

(a preencher pela equipa do projeto)

Data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai e/ou mãe

### Informação aos professores

No ano letivo passado o jardim-de-infância do seu agrupamento de escolas participou no projeto “Anos Incríveis para a promoção da saúde mental”, desenvolvido por uma equipa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e que tem, entre outros, o objetivo de **caraterizar e promover o desenvolvimento socioemocional de crianças em idade pré-escolar**. Este estudo, pioneiro em Portugal, foi concebido de acordo com as recomendações da *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* (entidade eminente ao nível da intervenção comportamental em idade precoce) e é financiado pelo Instituto Norueguês de Saúde Pública através do mecanismo *EEA Grants*. É coordenado cientificamente pelas Doutoras Maria João Seabra Santos e Maria Filomena Gaspar, Professoras da referida Faculdade.

Neste momento está a decorrer a última fase do projeto acima referido, a qual tem como objetivo caracterizar os alunos participantes nas fases anteriores quanto à **transição e adaptação ao primeiro ciclo**, através das perspetivas dos pais e dos professores. Assim, e **mediante a autorização prévia dos pais**, vimos solicitar a sua participação através do preenchimento de 3 questionários relativos às crianças participantes, nomeadamente sobre o envolvimento dos pais na escola e sobre o comportamento da criança. Iremos, igualmente, solicitar-lhe informações sobre o desempenho escolar das mesmas crianças no final do primeiro período.

Pode obter mais informações sobre o projeto através do site <http://www.uc.pt/fpce/anosincríveis> ou enviando um email para [projetoanosincríveis15@gmail.com](mailto:projetoanosincríveis15@gmail.com).

**A sua participação é voluntária e todas as informações fornecidas serão tratadas com absoluta confidencialidade e utilizadas apenas com objetivos de investigação. O nome dos professores ou das crianças nunca serão divulgados por qualquer meio.**

Desde já agradecemos a sua colaboração.

A coordenadora do projeto:

\_\_\_\_\_  
(Maria João Seabra Santos)

---

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

**Declaro que tomei conhecimento dos objetivos e das condições de participação no projeto "Anos Incríveis para a promoção da saúde mental", fase de transição para o primeiro ciclo, e que aceito participar através do preenchimento de questionários.**

Data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a professor/a