

# POR QUE FALAR DE EMOÇÕES EM IDADE PRÉ-ESCOLAR?

## WHY TALK ABOUT EMOTIONS IN PRESCHOOL AGE?

Recebido em: 25 de abril de 2024  
Aprovado em: 4 de junho de 2024  
Sistema de Avaliação: Double Blind Review  
RCO | a. 16 | v. 2 | p. 03-16 | jun./dez. 2024  
DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v2.3849>

### **Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar** *ninigaspar@fpce.uc.pt*

Licenciada em Psicologia e Doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade de Coimbra.

Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE-UC).

Membro da linha temática de investigação Risco(s), Ecologia, Saúde do Centro de Estudos Sociais (CES). Membro do Laboratório Colaborativo "ProChild CoLab Contra a Pobreza e a Exclusão Social" onde representa o CES.

É Educadora Parental certificada e formadora nos programas baseados em evidência "Incredible Years" (pais e educadores/professores) e "Parenting Wisely" e "Children in Between" e autora dos programas Mais Família-Mais Criança, Mais Família-Mais Jovem e Mais Jovem-Mais e coautora do programa Crianças no Meio do Conflito. É Terapeuta Familiar pela Sociedade Portuguesa de Terapia Familiar.

Desenvolve investigação principalmente nas áreas da educação familiar e parental e da intervenção socioeducativa baseada em evidência com crianças, jovens e famílias e do burnout parental.

Coordenou/a o Eixo da Parentalidade Positiva de Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE) de Comunidades Intermunicipais (Lezíria do Tejo; Vale do Ave; Leiria; Terras de Trás-os-Montes; Felgueiras). Coordenadora do Eixo 2 (Capacitação parental) do projeto Adélia de apoio à Parentalidade Positiva cofinanciado pelo POISE, da Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPJ). Coordenou a metodologia de referência Anos Incríveis para Educadores e Professores das Academias Gulbenkian do Conhecimento do programa Academias do Conhecimento da Fundação Calouste Gulbenkian.

## RESUMO

Nomear emoções é um passo desenvolvimental essencial para que as crianças em idade pré-escolar sejam capazes de se autorregular e estabelecer relações pró-sociais. Para que isso seja conseguido são essenciais ambientes de aprendizagem caracterizados por um clima emocional positivo. O programa *Teacher Classroom Management* da série *Incredible Years* dota os educadores de infância de estratégias, tais como os comentários descritivos de treino emocional, que os torna mais eficazes na promoção desses contextos de aprendizagem de qualidade para a promoção do desenvolvimento emocional das crianças. Este programa baseado na evidência foi disseminado em Portugal no âmbito do Programa Academias do Conhecimento promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian. Os resultados obtidos reforçam a sua efetividade na promoção do desenvolvimento de competências emocionais e sociais como a autorregulação, a obediência, relações positivas com pares e empatia, contribuindo para a importância do seu estabelecimento como uma resposta universal nos jardins de infância/escolas na procura do bem-estar e da equidade.

**Palavras-chave:** emoções; comentários descritivos; Incredible Years; Academias do Conhecimento.

## ABSTRACT

Naming emotions is an essential developmental step for pre-school children to be able to self-regulate and establish pro-social relationships. For this to be achieved, learning environments characterised by a positive emotional climate are essential. The Teacher Classroom Management programme from the Incredible Years series equips early childhood educators with strategies, such as descriptive emotional training comments, that make them more effective in promoting these quality learning environments for fostering children's emotional development. This evidence-based programme was disseminated in Portugal as part of the Knowledge Academies Programme promoted by the Calouste Gulbenkian Foundation. The results reinforce its effectiveness in promoting the development of emotional and social competences such as self-regulation, obedience, positive relationships with peers and empathy, contributing to the importance of establishing it as a universal response in kindergartens/schools in the pursuit of well-being and equity.

**Keywords:** emotions; descriptive comments; Incredible Years; Knowledge Academies.

## **1. PORQUÊ FALAR DE EMOÇÕES EM IDADE PRÉ-ESCOLAR?**

As crianças em idade pré-escolar têm dificuldade em nomear as suas emoções, para as expressarem para si e para os outros, quer porque não possuem vocabulário emocional para o conseguir fazer, quer porque não conseguem associar o nome da emoção ao que estão a sentir. Ser capaz de nomear as próprias emoções é um passo desenvolvimental de enorme importância para o desenvolvimento da capacidade de autorregulação, a comunicação eficaz, a vinculação segura com os pais e outros adultos e ter relacionamentos saudáveis com pares (Webster-Stratton, 2017, 2023). Dizer, por exemplo, “estou zangada”, permite à criança dar nome ao que está a sentir e, deste modo, lidar de modo mais eficaz com esses sentimentos e autorregular-se, em lugar de reagir. Apoiar a criança que está a sentir uma emoção perturbadora, desagradável ou desconfortável, permite-lhe desenvolver essa capacidade de autorregulação. Porém, é importante não apenas nomear as emoção negativa, mas também acrescentar uma resposta positiva que a ajude a lidar com essa situação e a encoraje. Por exemplo “Eu sei que estás zangada, lamento mesmo muito, mas consegues manter-te calma”. Em termos de estruturas cerebrais envolvidas, a criança que dá nome às suas emoções reduz a probabilidade de as suas respostas a essas emoções serem de tipo reativo, dominadas pela ativação da amígdala (Fowler et al., 2021), e aumenta a probabilidade de ativar o neocórtex, especificamente o pré-frontal, sendo, assim, mais capaz de não reagir e agir de forma refletida.

É também muito importante nomear as emoções positivas, pois assim a criança conseguirá senti-las cada vez mais, contribuindo para o aumento da sua autoestima, orgulho, satisfação e felicidade. De acordo com Webster-Stratton (2023) devem tentar-se identificar 5 vezes mais emoções positivas que negativas.

Dar nome às suas emoções permite que a criança seja também mais capaz de compreender as emoções nos outros e, deste modo, ser mais empática, mais generosa e compassiva (Webster-Stratton, 2023). Será assim mais pró-social, aumentando a probabilidade de ser aceite pelos pares, o que é essencial na promoção de trajetórias de desenvolvimento adaptativas e marcadas por bem-estar emocional.

A maioria das crianças em idade pré-escolar apenas conhecem 2,5 palavras relacionadas com sentimentos (e.g. zangado, triste e por vezes feliz), podendo não ser capaz de as distinguir (e.g. não sabem a diferença entre triste e zangado) (Webster-Stratton, 2023). Entre os 6 e os 8 anos conseguem distinguir entre a raiva, a tristeza e a desilusão e identificar emoções mais complexas.

As competências emocionais, expressas, por exemplo, na regulação emocional e na empatia, e integradas nas designadas “soft skills” (World Economic Forum, 2016), são essenciais para o não desenvolvimento de problemas de comportamento de início precoce e estão associadas ao próprio

desenvolvimento cognitivo e acadêmico, uma vez que duas crianças com as mesmas competências cognitivas, com competências de regulação emocional diferentes, terão um rendimento escolar diferente, com a que apresenta mais autorregulação a ter mais probabilidade de obter um rendimento superior (Cunha & Heckman, 2008).

O “apoio emocional” é um dos três domínios da “qualidade de processo” da educação, sendo os outros dois a organização da sala e o apoio à aprendizagem (Pianta & Hamre, 2009). É avaliado através do clima emocional da sala, sendo este positivo e acolhedor nas que apresentam qualidade (Sandilos et al., 2020) e que, deste modo, promovem um desenvolvimento emocional e social positivo e aumentam a probabilidade de prevenção de problemas de comportamento. São as relações próximas, respeitadoras, acolhedoras, com afeto positivo e baixo conflito entre o educador/professor-crianças as que atuam como fatores protetores de problemas de comportamento no presente e de trajetórias de desenvolvimento marcadas por dificuldades sociais, emocionais e comportamentais (Aasheim et al., 2018; Tveit et al., 2020).

Reconhecemos que é essencial um educador de infância estar equipado com estratégias que promovam o desenvolvimento emocional, porém a maioria destes educadores refere que a parte mais difícil da sua profissão e aquela para a que estão menos preparados é a gestão do comportamento na sala, especificamente quando há problemas de comportamento (Reinke et al., 2014). É assim necessário oferecer formação aos educadores de infância, seja inicial ou contínua, para o desenvolvimento de estratégias de promoção do desenvolvimento emocional e social e a redução dos problemas de comportamento nas crianças.

## **2. EDUCAR PARA DAR NOME ÀS EMOÇÕES: OS PROGRAMAS DA SÉRIE ANOS INCRÍVEIS**

Como podemos ajudar as crianças a dar nome às suas emoções? Os programas Anos Incríveis, para pais de crianças em idade pré-escolar (programa Anos Incríveis Básico para pais de crianças em idade pré-escolar; *Preschool Parenting Program – Basic*; AIB-P) e para educadores de infância e outros agentes educativos formais que com elas se relacionam (programa Anos Incríveis para educadores; *Teacher Classroom Management Program*; AI-TCM) convidam os adultos a “embrulharem” as crianças num cobertor de palavras que nomeiam as emoções que a criança está a sentir e, também, as emoções que o adulto está a sentir (Webster-Stratton, 2011, 2017, 2020, 2023). São os designados “comentários descritivos de treino emocional”. O adulto pode, por exemplo, quando a criança está a ficar frustrada, dizer “Estás

frustrada porque não consegues encaixar a peça do puzzle, mas continuas a tentar”, ou quando está feliz dizer “Estou feliz porque consegui ter tempo para estar a brincar sozinho/a contigo”. O adulto assume o papel de um relator que em tempo real descreve as emoções que está a observar na criança ou em si próprio, neste último caso modelando.

Além de nomear as emoções, o adulto deve incluir algumas informações sobre o que conduziu às mesmas, ajudando a criança a associar o sentimento ao que o causou (Webster-Stratton, 2023). Por exemplo: “Estás feliz porque a tua amiga partilhou o jogo contigo”. Deve também incluir as informações sobre as pistas que utilizou para adivinhar a emoção. Por exemplo: “Estás feliz porque a tua amiga partilhou o jogo contigo, tens um enorme sorriso na cara e os teus olhos estão a brilhar”. Deste modo a criança identifica as pistas físicas que estão associadas ao sentimento.

Estes programas foram desenvolvidos por Carolyn Webster-Stratton nos EUA, desde a década de 80 do século XX. O primeiro programa da série a ser desenvolvido foi o AIB-P, para pais, mas ao verificar-se que após a sua aplicação as crianças continuavam a ter problemas de comportamento e socioemocionais na escola, a autora desenvolveu outros programas, incluindo o AI-TCM (Webster-Stratton, 2012), o qual tem como objetivo desenvolver nos educadores/professores, de crianças dos 3 aos 8 anos, competências positivas de gestão do grupo de crianças/sala e de promoção das competências sociais, emocionais e académicas das crianças. A base é o estabelecimento de uma relação positiva com as crianças, o que reflete um dos seus fundamentos conceituais mais fortes - a teoria da vinculação – e espelha a centralidade que as emoções ocupam no programa (Tveit et al., 2020). A “pirâmide de ensino”<sup>1</sup>, não funciona apenas como um mapa que orienta a implementação dos conteúdos com os educadores/professores, em workshops ao longo do ano letivo com a duração total de 42 a 48 horas, organizando esses conteúdos numa sequência que tem na base a relação com a criança e no topo as estratégias de redução do comportamento desadequado, tais como as consequências (Webster-Stratton et al., 2011). A “pirâmide de ensino” mostra também o tempo que se espera que os educadores/professores dediquem, nas suas salas, a cada um dos conteúdos/estratégias que constitui cada patamar, com os conteúdos/estratégias do patamar inferior (e.g. brincar; dialogar; escutar; dar atenção) a deverem ser utilizados frequentemente na relação com a criança e os de topo (e.g. consequências) só muito esporadicamente. O princípio é o de que só depois da construção de fundações positivas é que as estratégias disciplinares de topo da pirâmide são eficazes. Quanto ao “coaching” emocional, realizado através dos já referidos

---

<sup>1</sup> A pirâmide de ensino consiste na organização dos conteúdos/estratégias do programa num modelo piramidal em que no patamar inferior se encontram aqueles a que o educador/professor deve recorrer frequentemente na relação com as crianças e no último, no topo, aqueles a que o educador/professor deve recorrer apenas ocasionalmente.

comentários descritivos, situam-se no segundo patamar da pirâmide, com os elogios e o encorajamento, e são a estratégia específica para a promoção do desenvolvimento emocional da criança.

Os comentários descritivos foram desenvolvidos inicialmente para o programa dos pais, em que no brincar centrado na criança os pais vão descrevendo a experiência da criança em tempo real, como se não conseguissem ver o que ela está a fazer (Webster-Stratton, 2020). Nas versões iniciais do programa estes comentários eram fundamentalmente de tipo académico (e.g. “estás a colocar o carro vermelho em cima da ponte amarela” – conceitos espaciais e cores), mas depois foram-se expandindo para incluir os sociais (e.g. estás a ser uma grande amiga a partilhar as tuas peças) e emocionais (e.g. vejo que estás triste porque o teu desenho se estragou), em que os pais modelam e comentam competências sociais e emoções, e mais tarde os da persistência (e.g. essa caixa é muito difícil de abrir mas continuas a tentar), para ajudar os pais a compreenderem como podem promover a persistência e o foco dos filhos, ajudá-los a manterem-se calmos e autorregulados quando se distraem, estão aborrecidos ou frustrados. A autora ao desenvolver o programa AI-TCM incluiu estes comentários como uma estratégia central a ser utilizada pelos educadores/professores. Espera-se que estes sejam capazes de fazer comentários individuais (e.g. estás muito calma com as pernas cruzadas e a ouvir o que estou a dizer) mas também grupais (e.g. vejo que estão todos muito felizes por irmos brincar lá para fora) e autorreferenciais (e.g. estou a ficar frustrada porque não estou a conseguir fazer este trabalho, mas continuo a tentar), promovendo a literacia emocional das crianças.

### **3. PROGRAMAS DE PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NAS ESCOLAS**

As escolas são “pontos de acesso universais” a partir das quais podemos implementar intervenções para promover o desenvolvimento integral das crianças, incluindo o seu desenvolvimento emocional (Sanders et al., 2022). As intervenções que têm como objetivo promover o desenvolvimento social e emocional enquadram-se no que designamos de intervenções SEL, ou seja, promovem a “social and emotional learning” (SEL) (Clarke, 2019). O programa AI-TCM é uma intervenção SEL baseada na evidência (Sandilos et al., 2020).

Em maio de 2018 a Fundação Calouste Gulbenkian lançou o programa Academias do Conhecimento que teve como objetivo dotar diferentes entidades (as Academias) de metodologias que promovessem o desenvolvimento de competências sociais e emocionais de crianças e jovens até aos 25 anos (<https://>

gulbenkian.pt/academias/competencias-alvo/). Na base do programa Academias do Conhecimento estiveram as conclusões de um estudo piloto da OCDE, realizado entre 2018-2020, e segundo as quais:

- "As competências sociais e emocionais dos alunos são preditores significativos dos resultados escolares em todos os níveis educativos, coortes de idade e cidades alvo do estudo.

- As competências sociais e emocionais estão fortemente relacionadas com o bem-estar psicológico dos alunos.

- Alunos com vantagens socioeconómicas relatam maiores competências sociais e emocionais do que alunos em desvantagem socioeconómica.

- Para um mesmo contexto socioeconómico, as diferenças nas competências sociais e emocionais estão relacionadas com diferentes expectativas de concluir o ensino superior." (Fundação Calouste Gulbenkian, 2021, p. 16).

O programa Academias do Conhecimento teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento de 7 competências sociais e emocionais nas crianças e jovens, dos 0 aos 25 anos, residentes em Portugal (Fundação Calouste Gulbenkian, 2021), em contextos educativos e comunitários. Passamos a identificar cada uma dessas competências:

1. Adaptabilidade: ajustar-se às mudanças e adaptar de forma flexível, com otimismo e responsabilidade, comportamentos e atitudes;
2. Autorregulação: ser decidido, estratégico e persistente nos seus objetivos, avaliar o seu progresso e modificar os seus comportamentos em resultado dessa avaliação, ser capaz de autocontrolo emocional;
3. Pensamento criativo: ter uma visão e gerar novas formas de pensar e fazer, explorando e aprendendo a partir dos erros;
4. Resolução de problemas: avaliar problemas de forma realista, procurar alternativas, saber ouvir, confiar e escolher e implementar soluções usando criatividade e pensamento lógico, tendo presentes as consequências em si e nos outros;
5. Pensamento crítico: avaliar situações de múltiplas perspetivas, desmontar problemas nas suas componentes e sistematizar o caminho para a sua resolução através de novos métodos e processos, procurando as causas ou pensando nas consequências de diferentes possíveis vias de solução;
6. Resiliência: lidar bem com a adversidade, não desistir com facilidade e ser capaz de lidar com o stresse;

7. Comunicação: iniciar e manter contactos sociais, expressar opiniões, necessidades ou sentimentos de forma assertiva.

Foram lançados três concursos (2018, 2019, 2020) e, em cada um, organizações da comunidade, designadas Academias, candidataram-se a replicar uma metodologia já validada e que tivesse dado provas e eficácia e efetividade em estudos experimentais ou quasi-experimentais (metodologia de referência) ou à testagem de uma metodologia nova (metodologia experimental).

O programa AI-TCM foi selecionado como uma das 8 metodologias de referência escolhidas. Ou seja, com provas dadas de eficácia e efetividade, e foi implementado por 7 Academias a 5694 crianças, dos 2 aos 10 anos, por educadores de infância, professores do 1º ciclo e outros agentes educativos formais (Gaspar et al., 2024). Foi avaliado o impacto da intervenção na capacidade das crianças encontrarem soluções para problemas sociais numa subamostra de 276 crianças, utilizando um teste com imagens (o *Wally Problem Solving test*; Webster-Stratton, 1990). Os resultados obtidos permitem-nos afirmar que as crianças aumentaram a proporção de soluções positivas, reduziram a proporção de soluções negativas e aumentaram a persistência de manterem soluções positivas, antes de darem uma negativa. Os educadores/professores/agentes educativos avaliaram uma subamostra de 535 crianças, através do preenchimento de questionários [(*The Social Skills Scale of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition* (PKBS-2; Merrell, 2002a; Major, 2011; Major & Seabra-Santos, 2014); *The Social Competence Scale of the School Social Behavior Scales – Second Edition* (SSBS-2; Merrell, 2002b; Raimundo et al., 2012)]. De acordo com esta avaliação, entre o pré-teste e o pós-teste as crianças aumentaram de forma estatisticamente significativa as competências de autorregulação/obediência e as relações positivas com pares/empatia.

A avaliação da eficácia do programa na promoção dessas competências de autorregulação/obediência e de relações positivas com pares/empatia, passou também por verificar se todas as crianças beneficiaram igualmente do programa ou se houve crianças que beneficiaram mais que outras (Gaspar et al., 2024). Com o objetivo de responder a esta questão foram conduzidas análises de moderação. Os resultados obtidos mostraram que:

- as crianças avaliadas como mais “difíceis” do ponto de vista comportamental pelos seus educadores/professores retiraram mais benefícios, ou seja, aumentaram mais as suas competências de autorregulação/cooperação e relações com pares/empatia, que as avaliadas como “fáceis” ou na “média”;
- as crianças que frequentavam a educação pré-escolar aumentaram mais as competências de relação com os pares/empatia que as que frequentavam o 1º ciclo;



- as crianças filhas de mães com o ensino básico ou secundário aumentaram mais a autorregulação/cooperação que as filhas de mães com ensino universitário, contrariando o designado "Matthew effect" segundo o qual as crianças que começam com menos desvantagem e mais competências beneficiam mais das intervenções, pois estão mais equipadas para retirar mais vantagem das aprendizagens e mais capacidade para continuarem a desenvolver as competências que já possuem. Como referido pelos autores do estudo, este resultado reforça a hipótese da "compensação", na qual maior risco significa mais espaço para evolução.

A intervenção AI-TCM tem, de acordo com os resultados obtidos, potencial para ser implementada num jardim de infância/escola como uma resposta universal para todas as crianças na promoção do seu desenvolvimento emocional e também social. Porém estes resultados devem ser lidos com a precaução exigida de não ser um estudo randomizado, nem existir grupo de comparação.

#### **4. REFLEXÃO FINAL**

As nossas escolas têm de ser locais educativos protegidos pois é através delas, e do que nelas fazemos, que o bem-estar, a equidade e inclusão são promovidos (UNESCO, 2021), assim como a concretização de alguns dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Sanders et al., 2022). Falar de emoções nas escolas, aumentar a literacia emocional das crianças em idade pré-escolar é um dos caminhos a percorrer. De onde a urgência de implementarmos programas universais de aprendizagem socioemocional baseados na evidência, tal como o AI-TCM apresentado neste artigo, o qual responde às necessidades das crianças que mais precisam, não aumentando as desigualdades.

Mas para que os educadores de infância possam implementar estratégias de promoção da literacia emocional é necessário, além de formação especializada, que eles próprios tenham bem-estar emocional e sejam capazes de relações calorosas, próximas, marcadas por afeto positivo e baixo conflito, como já referimos. Porém, quando existem dificuldades em educador gerir o comportamento das crianças pode observar-se uma "burnout cascade", uma vez que estas dificuldades conduzem a uma redução do sentido de autoeficácia dos educadores e níveis de stresse mais elevados, o que por sua vez tem um impacto negativo na sua relação com as crianças, aumentando o número e a intensidade das dificuldades sentidas (Marlow et al., 2015). Estas variáveis psicológicas dos educadores são também extremamente importantes porque podem atuar como mediadoras do efeito de outros preditores da qualidade da interação dos educadores com as crianças tais como variáveis relacionadas com o grupo (rácio criança-adulto; tamanho do grupo; percentagem de crianças com vulnerabilidade social), com

o educador (formação e experiência profissional) e com as crianças (gênero, número de problemas de comportamento) (Pianta & Hamre, 2009).

No que diz respeito à eficácia do programa AI-TCM no que se refere às variáveis psicológicas dos educadores, os resultados dos estudos realizados são contraditórios. Em alguns estudos são reportados aumentos significativos na confiança dos educadores em gerirem o grupo de crianças (Fergusson et al., 2013; Marlow et al., 2015). Porém em outros esse aumento não foi encontrado, nem para a eficácia profissional nem para a competência (Hayes et al., 2020; Murray et al., 2018). No que se refere à percepção de mudança no bem-estar emocional e no burnout ou stresse também não foram encontradas evidências de mudança significativas (Hayes et al., 2020; Marlow et al., 2015). Num estudo randomizado que realizámos em Portugal com educadores de infância também não encontramos mudanças significativas na percepção de stresse relacionado com o comportamento inapropriado das crianças, nem na de autoeficácia e de gestão do grupo de crianças (Gaspar et al., 2023). Considerando que o programa inclui estratégias para que os educadores construam entre si uma “comunidade de aprendizagem”, que pode funcionar como rede de suporte, contribuindo para o aumento do seu bem-estar emocional e redução do stresse e aumento da autoeficácia, seria de esperar um efeito significativo nestas variáveis. Adicionalmente o programa também incorpora atividades que ajudam os educadores a lidar com pensamentos negativos desafiadores e a manterem-se calmos quando interagem com uma criança desafiadora. Por este motivo, a explicação de Hayes et al. (2020) de que para que estes impactos nas variáveis psicológicas dos educadores sejam visíveis é preciso esperar até que os comportamentos positivos na sala aumentem e estabilizem, parece-nos plausível. A reforçar esta hipótese encontram-se os resultados de estudos qualitativos em que os educadores identificam como uma das áreas de impacto positivo do programa a do bem-estar emocional, relacionado com o sentirem-se mais calmos, menos isolados e menos stressados (Nye et al., 2019). De onde a necessidade de mais investigação a longo prazo.

Falar de emoções em idade pré-escolar é falar das emoções das crianças e das emoções dos seus educadores. Promover o bem-estar emocional de ambos tem de ser um dos fios de prumo das nossas escolas, integrado no “novo contrato social para a educação” que fortalece a educação como “um esforço público e um bem comum”, que abrange uma “ética de cuidado, reciprocidade e solidariedade” (UNESCO, 2021).

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- Aasheim, M., Drugli, M.-B., Reedtz, C., Handegård, B.H., & Martinussen, M. (2018). Change in teacher–student relationships and parent involvement after implementation of the Incredible Years Teacher Classroom Management programme in a regular Norwegian school setting. *British Educational Research Journal*, 44, 1064–1083. <https://doi.org/10.1002/berj.3479>
- Clarke, A. M. (2019). Promoting children’s and young people’s mental health in schools. In A. M. Clarke, L. Rowling, R. Jenkins, & A. Khan (Eds.), *Implementing mental health promotion* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 303–339). Springer.
- Cunha, F., & Heckman, J. (2008). Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *The Journal of Human Resources*, 43(4), 738–782. <https://doi.org/10.3368/jhr.43.4.738>
- Fergusson, D. M., & Horwood, L. J., & Stanley, L.. (2013). A preliminary evaluation of the incredible years teacher programme. *New Zealand Journal of Psychology (Online)*, 42(2), 51–56.
- Fowler, C., Bogdan, R., & Gaffrey, M. (2021). Stress-induced cortisol response is associated with right amygdala volume in early childhood. *Neurobiology of Stress*, 14, 100329. <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2021.100329>
- Fundação Calouste Gulbenkian (2021). *Academias Gulbenkian do Conhecimento: Relatório técnico*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gaspar, M.F., Patras, J., Hutchings, J., Homem, T., Azevedo, A., Pimentel, M., Baptista, E., Major, S., Vale, V., & Seabra-Santos, M. J. (2023) Effects of a teacher classroom management program on preschool teachers’ practices and psychological factors: A randomized trial with teachers of children from economically disadvantaged families. *Early Education and Development*, 34(3), 626–647. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2063612>
- Gaspar, M. F., Seabra-Santos, M. J., Relvão, J., Pimentel, M., Homem, T., Azevedo, A., & Moura-Ramos, M. (2024). Implementation in the “real word” of an evidence-based SEL program for teachers: Effects on children social, emotional, behavioral and problem solving skills. *Frontiers in Psychology: Section Educational Psychology*, 14,1198074. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1198074>

Hayes, R., Titheradge, D., Allen, K., Allwood, M., Byford, S., Edwards, V., Hansford, L., Longdon, B., Norman, S., Norwich, B., Russell, A.E., Price, A., Ukoumunne, O.C., & Ford, T. (2020), The Incredible Years® Teacher Classroom Management programme and its impact on teachers' professional self-efficacy, work-related stress, and general well-being: Results from the STARS randomized controlled trial. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 330-348. <https://doi.org/10.1111/bjep.12284>

Major, S. (2011). *Avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento em idade pré-escolar: Retrato das crianças portuguesas* [Assessment of social skills and behavior problems in preschoolers: Portrait of Portuguese children]. [Doctoral dissertation, University of Coimbra]. Estudo Geral: Repositório Científico da UC. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/17774>

Major, S., & Seabra-Santos, M. J. (2014). Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition (PKBS-2): Adaptação e estudos psicométricos da versão portuguesa [Preschool and Kindergarten Behavior Scales - Second Edition (PKBS-2): Adaptation and psychometric studies of the Portuguese version]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 599–609. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427409>

Marlow, R., Hansford, L., Edwards, V., Ukoumunne, O.C., Norman, S., Ingarfield, S., Sharkey, S., Logan, S., & Ford, T. (2015). Teaching classroom management: A potential public health intervention?. *Health Education*, 115(3/4), 230-248. <https://doi.org/10.1108/HE-03-2014-0030>

Merrell, K. W. (2002a). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition*. PRO- ED.

Merrell, K. W. (2002b). *School Social Behavior Scales – Second Edition*. Assessment-Intervention Resources.

Nye, E., Melendez-Torres, G.J., & Gardner, F. (2019), Mixed methods systematic review on effectiveness and experiences of the Incredible Years Teacher Classroom Management programme. *Review of Education*, 7(3), 631-669. <https://doi.org/10.1002/rev3.3145>

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>

Raimundo, R., Carapito, E., Pereira, A. I., Pinto, A. M., Lima, M. L., & Ribeiro, M. T. (2012). School Social Behavior Scales: An adaptation study of the Portuguese version of the Social Competence Scale from

SSBS-2. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1473–1484. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_SJOP.2012.v15.n3.39431](http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39431)

Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Wang, Z., Newcomer, L., & King, K. (2014). Use of coaching and behavior support planning for students with disruptive behavior within a universal classroom management program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(2), 74–82. <https://doi.org/10.1177/1063426613519820>

Sanders, M.R., Divan, G., Singhal, M., Turner, K., Velleman, R., Michelson, D., & Patel, V. (2022). Scaling up parenting interventions is critical for attaining the sustainable development goals. *Child Psychiatry & Human Development*, 53, 941–952. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01171-0>

Sandilos, L., Goble, P., & Schwartz, S. (2020). Burnout and teacher–child interactions: The moderating influence of SEL interventions in Head Start classrooms. *Early Education and Development*, 31(7), 1169–1185. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1788331>

Tveit, H., Drugli, M., Fossum, S., Handegård, B., & Stenseng, F. (2020). Does the Incredible Years Teacher Classroom Management programme improve child-teacher relationships in childcare centres? A 1-year universal intervention in a Norwegian community sample. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(5), 625–636. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01387-5>

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education. Report from the International Commission on the Futures of Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>

Webster-Stratton, C. (1990). Long-term follow-up of families with young conduct-problem children: From preschool to grade school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 1344–1349.

Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years: Parents, teachers, and children's training series: Program content, methods, research and dissemination 1980-2011*. Incredible Years.

Webster-Stratton, C. (2012). *Incredible Teachers: Nurturing children's social, emotional and academic competence*. Incredible Years, Inc.

Webster-Stratton, C. (2017). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. Psiquilibrios Edições.

Webster-Stratton, C. (2020). The Incredible Years parent, teacher and child programs: Foundations and future. In M. E. Feinberg (Ed.), *Designing evidence-based public health and prevention programs* (pp. 57-71). Routledge.

Webster-Stratton, C. (2023). *Os Anos Incríveis: Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. Psiquilibrios Edições.

World Economic Forum (2016). *New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology*. [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_New\\_Vision\\_for\\_Education.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf)