

CLUBE DOS HERÓIS: ATIVIDADES PARA O BEM-ESTAR NA INFÂNCIA

Sofia Ferreira¹, Suzana Nunes Caldeira², Carla Rocha³, Filipa Cabral³, Hélder Fernandes³, Maria José Feijó Correia³, Marta Tavares³, Sandra Machado Amaral³, Sara Medeiros Soares³ & Solange Vieira Ponte³

¹Instituto Universitário de Lisboa, ²Universidade dos Açores, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, & ³Universidade dos Açores, GaP – Gabinete de Psicologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas | Portugal

Resumo

Este artigo apresenta o *Clube dos Heróis*, um recurso psicopedagógico na área da promoção de competências pessoais e socioemocionais, dirigido a profissionais, pais e outros /cuidadores de crianças dos 5 aos 10 anos. A literatura evidencia que a promoção de competências pessoais e socioemocionais reduz problemas de internalização e externalização e potencia o rendimento académico, comportamentos pró-sociais e atitudes mais positivas face ao próprio e à adesão à escola. Alguma literatura evidencia, ainda, que crianças sobredotadas apresentam mais dificuldades sociais e emocionais do que os seus pares. Neste âmbito, dispor de um conjunto de atividades promotoras deste domínio do desenvolvimento pessoal parece afigurar-se vantajoso para todos aqueles que, em diferentes espaços de vida, lidam com crianças, sejam elas sobredotadas ou não.

Palavras-chave: competências socioemocionais, desenvolvimento pessoal e interpessoal, envolvimento na escola, convivência e bem-estar

¹ ssfaa@iscte-iul.pt

Abstract

This article presents the Clube dos Heróis, a psychopedagogical resource in the field of promoting personal and socio-emotional skills, aimed at professionals, parents and other /caregivers of children aged 5 to 10 years. The literature shows that the promotion of personal and social-emotional skills reduces internalization and externalization problems and enhances academic performance, prosocial behavior and more positive attitudes towards self and adherence to school. Some literature also shows that gifted children have more social and emotional difficulties than their peers. In this context, having a set of activities that promote this domain of personal development seems to be useful for all those who, in different areas of life, deal with children, whether they are gifted or not.

Keywords: socio-emotional skills, personal and interpersonal development, school involvement, coexistence and well-being.

1. Introdução

A sociedade atual, orientada por uma visão de saúde mental não limitada à ausência de doença (WHO, 2001), tem vindo a investir ativamente no bem-estar do indivíduo e na sua adaptação às constantes mudanças, fruto da globalização e do desenvolvimento tecnológico (Valente, 2019). É neste contexto que a promoção das competências socioemocionais, enquanto fator de proteção essencial para a adaptação da pessoa aos diversos contextos, tem recebido especial atenção na literatura nacional e internacional (e.g., Raimundo, Marques-Pinto & Lima, 2013; Rubiales, Russo, Paneiva, & González, 2018). Esta promoção prevê-se desde cedo no ciclo vital, numa intervenção longitudinal e assente numa perspetiva sistémica ou ecológica (Bronfenbrenner, 2005; Catalano et al., 2002; Valente, 2019).

1.1 Contextos de vida e sua influência no desenvolvimento socioemocional das crianças

A compreensão do desenvolvimento numa perspetiva ecológica é uma das contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2005). Neste modelo, a compreensão ecológica do desenvolvimento considera o

indivíduo e os seus contextos, imediatos e mais distanciados, que podem interagir e interferir no seu processo de desenvolvimento.

De um modo geral, o primeiro nível do ambiente ecológico, denominado de Microssistema, constitui-se como sendo o contexto mais imediato do indivíduo, no qual ele participa ativamente e desenvolve relações face-a-face significativas; exemplos deste primeiro nível são a família, o grupo de amigos, a escola, ou comunidade próxima (Bronfenbrenner, 1979). O segundo nível, designado por Mesossistema, diz respeito às inter-relações entre dois ou mais contextos do Microssistema, como por exemplo a relação entre a casa, a escola e o grupo de pares. O terceiro nível, denominado por Exossistema, refere-se a um ou mais contextos que não envolvem o indivíduo como um participante ativo, mas cujas decisões e ações afetam o seu desenvolvimento (e.g., local de trabalho dos pais de uma criança). Por fim, o Macrossistema abarca os sistemas de valores e crenças existentes em diferentes culturas, sendo estes vivenciados e assimilados ao longo do desenvolvimento do indivíduo (Bronfenbrenner, 1979).

Sem perder de vista que ao longo do ciclo de vida do indivíduo contextos diversos interagem e se afiguram importantes impulsionadores de resiliência e qualidade de vida, quando pautados por conexões positivas (Poletto & Koller, 2008), neste texto centramos a atenção na família, na escola e na comunidade, pensando, sobretudo, no papel que adultos significativos desses contextos podem desempenhar no desenvolvimento infantil.

O contexto familiar, enquanto primeiro sistema em que a criança se insere, assume uma forte influência no seu desenvolvimento e saúde, produzindo efeitos que perduram até à fase adulta (Huang et al., 2018). Efetivamente, a família pode afigurar-se como um fator protetor ou de risco ao funcionamento psicológico da criança, mediante as características das relações intrafamiliares e a qualidade das experiências vivenciadas na infância. Neste sentido, são considerados fatores de proteção na família a coesão familiar, a qualidade do relacionamento entre pais e filhos, o envolvimento paterno e práticas educativas pautadas por afeto, reciprocidade, estabilidade, confiança e equilíbrio de poder (Bronfenbrenner, 1979). Contextos familiares que facultem ambientes e oportunidades de crescimento contribuem para o desenvolvimento de comportamentos e competências pessoais, emocionais e sociais necessárias para relacionamentos

saudáveis e positivos, adaptações bem-sucedidas à escola, família e vida comunitária (e.g., Huang et al., 2018).

A escola, a par da família, assume-se como um contexto primordial de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2005). Atendendo a esta importância, o sistema educativo deve acompanhar a evolução social que caracteriza a sociedade atual, estimulando o desenvolvimento integral das crianças, com vista ao seu sucesso académico, pessoal, social, ao seu bem-estar e qualidade de vida (Valente, 2019). Deste modo, o contexto escolar defronta o desafio de trabalhar as áreas curriculares disciplinares, mas também o de promover e desenvolver competências pessoais, sociais e emocionais necessárias para as crianças enfrentarem com sucesso os desafios que lhes são colocados no quotidiano. Trabalhar as questões do autoconhecimento, da aprendizagem social e emocional e a construção de relacionamentos saudáveis encontram-se entre as tarefas importantes da dimensão escolar não curricular (Haymovitz et al., 2017).

Especificamente, o contexto educativo português tem dado uma atenção crescente às questões do desenvolvimento integral. Em 2017, o Ministério da Educação, através do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, definiu áreas de competências que deverão ser promovidas durante o percurso escolar dos alunos, entre as quais o Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, o Relacionamento Interpessoal e o Bem-estar, Saúde e Ambiente. Em 2017 também surgiu a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, com vista à identificação dos domínios essenciais de formação cidadã, cuja abordagem prevê privilegiar o desenvolvimento dos princípios, valores e áreas de competência do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. De modo a orientar e apoiar a abordagem aos diferentes domínios, têm sido realizados diversos referenciais pela Direção-Geral da Educação e da Saúde, como por exemplo, o Referencial de Educação para a Saúde (2017), que contempla a temática da saúde mental e a da prevenção da violência, consideradas prioritárias na educação para a saúde em contexto escolar.

Por fim, a comunidade mais próxima também representa um contexto com importantes implicações para o desenvolvimento das crianças, constituindo-se como uma outra possibilidade de promoção de competências socioemocionais, nomeadamente quando se consideram os ambientes referentes à prática de atividades de lazer ou atividades extracurriculares

com supervisão de adultos (Durlak et al., 2010; Kennedy & Ceballo, 2013). Efetivamente, estudos evidenciam o impacto positivo de Programas de Atividades de Tempos Livres (*After-School Programs* – ASPs) no desenvolvimento das crianças e jovens, mediante aumento significativo em variáveis como autopercepção, responsabilidade/disciplina, adesão à escola, comportamento pró-social e rendimento académico, assim como redução de comportamentos desviantes (Durlak et al., 2010; Whitson et al., 2020).

1.2 A sobredotação e o desenvolvimento socioemocional

Ao longo das últimas décadas, a literatura no domínio da sobredotação tem dedicado atenção à compreensão do desenvolvimento socioemocional das crianças sobredotadas, associando frequentemente a sobredotação a problemas sociais e emocionais. Contudo, os resultados a este nível têm-se revelado controversos e podem ser enquadrados essencialmente em 3 perspetivas distintas: (1) a sobredotação conduz a uma maior sensibilidade e vulnerabilidade nas crianças, aumentando a probabilidade de experienciar problemas emocionais e sociais (Karateke, 2017). Os estudos que corroboram esta hipótese demonstram que as crianças sobredotadas apresentam mais dificuldades sociais e emocionais do que os seus pares (e.g., Fiedler, 1998); (2) a elevada capacidade intelectual, patente na sobredotação, possibilita uma melhor compreensão de si e dos outros, contribuindo para um ajustamento socioemocional acima da média; e (3) não existem diferenças entre o desenvolvimento socioemocional das crianças sobredotadas comparativamente com os seus pares não sobredotados (e.g., França-Freitas et al., 2014; Prieto et al., 2017).

A falta de consenso na literatura acerca do desenvolvimento socioemocional dos sobredotados recomenda que se preste atenção a situações que se poderão afigurar fatores de risco ao seu desenvolvimento, sobretudo se os contextos em que se inserem não se adequarem e não considerarem as suas especificidades (Reis & Renzulli, 2004; Silverman, 2010). Neste sentido, tem havido uma preocupação crescente no investimento da igualdade de oportunidades e no desenvolvimento das crianças sobredotadas, através de programas que visam o desenvolvimento de conhecimentos, de competências criativas e de pensamento, assim como de competências do domínio socioemocional, não obstante estas tenderem a surgir subvalori-

zadas (Antunes & Almeida, 2011). Porém, uma intervenção educativa que contemple a dimensão social e emocional dos sobredotados revela-se essencial para o desenvolvimento do seu potencial, com estudos a evidenciar um impacto positivo da implementação de programas de competências sociais e interpessoais neste público-alvo (e.g., Gómez-Pérez et al., 2014).

1.3 Programas de Promoção de Competências Socioemocionais

A compreensão de que a promoção e o desenvolvimento de competências socioemocionais é essencial para a adaptação das crianças às complexas necessidades do crescimento e desenvolvimento tem contribuído para o incremento mundial de intervenções de prevenção universal, sobretudo em contexto escolar (Coelho et al., 2016), sem, contudo, descuidar a existência e a eficácia de programas de intervenção seletiva, direcionados a crianças e jovens em risco ou com outras dificuldades de ajustamento (Valente, 2019).

Estas intervenções primárias ou universais evidenciam impactos significativos no desenvolvimento das crianças e jovens. Especificamente, verificam-se efeitos positivos e significativos nas atitudes face ao próprio, aos outros e à escola, assim como um impacto positivo no desempenho e sucesso académico, no ajustamento comportamental, mediante o aumento de comportamentos pró-sociais, redução ou prevenção de comportamentos antissociais, diminuição de comportamentos de *bullying* e redução de problemas de externalização e internalização (e.g., Vassilopoulos et al., 2018). Apesar da escassez de literatura acerca dos efeitos dos programas de aprendizagem social e emocional com recurso a *follow-up*, observa-se que a promoção de competências socioemocionais evidencia um impacto positivo a curto e a longo prazo, contribuindo para um percurso desenvolvimental positivo (e.g., Taylor et al., 2017).

A nível internacional são diversos os países com intervenções preventivas neste âmbito, como por exemplo os EUA, com o *Social Skills Improvement System Classwide Intervention Program*, e Espanha, com o *Emotional Education Programme for the Development of Emotional Competence in Primary School Children*. De acordo com Rubiales e colaboradores (2018), a maioria dos programas de competências socioemocionais recorre à implementação em grupo e os dinamizadores mais frequentes são professores e

psicólogos. Entre as técnicas utilizadas identificam a reestruturação cognitiva, modelagem, autocontrolo, treino de habilidades sociais, técnicas de controlo de ativação (e.g., respiração e relaxamento), atividades de narração, reflexão, *brainstorming*, atenção plena, intervenção com os pais, entre outras. A avaliação destas intervenções é realizada através da utilização do grupo de controlo com pré e pós teste e avaliação *follow-up*.

Neste âmbito, têm também surgido iniciativas em Portugal. Especificamente, para crianças e adolescentes, de intervenção universal e contexto de aplicação escolar, referem-se, a título de exemplo, dois: "Devagar se Vai ao Longe" (Raimundo et al., 2013), enquadrado na *Social and Emotional Learning – SEL*, tem como objetivos desenvolver a autoconsciência, a consciência social, o autocontrolo, o relacionamento interpessoal e a tomada de decisão em situações sociais; e "Encontra o teu estilo pessoal" (Matos & Social, 2012), assente na teoria sociocognitiva, no desenvolvimento positivo dos jovens e *Asset's model*, tem como objetivos promover competências de comunicação interpessoal, gestão de emoções, resolução de problemas e gestão de expectativas. A avaliação, de ambos os programas, recorreu a grupo de controlo e avaliação *follow-up*.

Relativamente a recursos psicopedagógicos nacionais, para crianças dos 3 aos 7 anos, surge o jogo de cartas "Os Exploradores – À Descoberta dos Sentimentos e dos Comportamentos", que visa a promoção e o desenvolvimento de diversas competências emocionais e sociais, a autorregulação, o autocontrolo, a impulsividade, a atenção, a autoestima e a autoconfiança (Alexandre & Antunes, 2019). Para crianças do 1º Ciclo, o "Haja Saúde" aborda o tema da alimentação, das substâncias psicoativas e da sexualidade e afetos, propondo atividades práticas a serem realizadas pelas crianças (Caldeira et al., 2016). No âmbito da inteligência emocional, e parte integrante do programa "Vamos Sentir com o Necas", surgem "Os Vencedores do Medo" e "O Primeiro Dia de Aulas" (Carvalho et al., 2014), dois livros que exploram a emoção básica medo através de uma história, fornecendo também estratégias para a regulação desta emoção. É no contexto dos recursos psicopedagógicos que surge o *Clube dos Heróis*, um conjunto de atividades que atende à importância das competências socioemocionais, sem perder de vista a dimensão pessoal, social e académica das crianças.

2. Método

2.1 Destinatários

O *Clube dos Heróis* está a ser desenvolvido sob a forma de livro de atividades que, pela sua versatilidade e flexibilidade, procura ser um recurso útil e enriquecedor para educadores e professores, profissionais no âmbito da promoção e proteção de crianças e jovens (e.g., Casas de Acolhimento Residencial), dinamizadores em contexto comunitário (e.g., Campos de Férias, Ateliê de Tempos Livres – ATL), ou ainda para pais/cuidadores que numa perspetiva lúdica queiram favorecer o desenvolvimento de competências diversas de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos.

2.2 Recursos

O *Clube dos Heróis* encontra-se organizado em dois blocos: o primeiro faculta uma familiarização com os temas explorados, nomeadamente: *características individuais*, *emoções*, *otimismo*, *relações interpessoais*, e *perturbação nas relações* e alerta, através de dados recentes de investigação, para a importância da promoção de competências socioemocionais no desenvolvimento integral das crianças; o segundo constitui um Guia de Exploração, estruturado num conjunto de sessões temáticas. As sessões estão organizadas mediante objetivos, conteúdos e recursos necessários à sua concretização. No início de cada sessão é facultada uma *sugestão de início da sessão*, com conceitos-chave que poderão auxiliar na exploração dos temas a abordar; no final de cada sessão são apresentadas *ideias a reter*, que visam facilitar a consolidação dos aspetos explorados. As sessões podem ser aplicadas pela sequência proposta ou selecionadas mediante as necessidades do público-alvo. Em relação aos materiais, o *Clube dos Heróis* oferece um conjunto de recursos devidamente identificados e reportados à respetiva sessão. A periodicidade e a duração das sessões são ajustáveis ao interesse do dinamizador e ao seu contexto de aplicação. Neste sentido, podem decorrer num registo diário ou semanal/quinzenal, com uma duração previsível, mas adaptável, de 60 minutos para cada uma.

As sessões procuram criar condições para as crianças se expressarem de forma lúdica e criativa, usufruírem de momentos de reflexão e partilha,

valorizando as competências a desenvolver. A título ilustrativo, no tema intitulado *características individuais*, propõe-se a atividade "nave espacial", que visa a nomeação de características individuais e o reconhecimento da importância da valorização de si próprio. Esta atividade incita as crianças a imaginarem que estão numa nave espacial que só funciona com a colaboração de todos os elementos, uma vez que cada criança tem uma qualidade que representa uma ferramenta especial. Outro exemplo, referente à área temática relativa às *emoções*, reporta-se à atividade "a mala dos primeiros socorros emocionais", que visa a identificação de emoções agradáveis no quotidiano e a associação entre comportamentos e emoções agradáveis. Após um *brainstorming* com as crianças acerca de comportamentos e situações que promovem emoções agradáveis (e.g., dar abraços, elogiar), são apresentadas imagens correspondentes a diversas ideias saídas do *brainstorming* (e.g., o xarope de brincar em conjunto, os pensos de pedir ajuda, a pomada de elogiar, o comprimido do abraço).

Em termos de perceção de efeitos, pensa-se que numa implementação sequenciada e consistente no tempo (i.e., periodicidade semanal ou quinzenal), poderá ser relevante o recurso a uma avaliação de monitorização e de impacto.

A avaliação de monitorização pode ser realizada com recurso a diferentes dimensões, de forma isolada ou cumulativa. Pode-se utilizar a dosagem, (i.e., em que medida os participantes estão a receber a intervenção), traduzida, por exemplo na taxa de participação nas sessões ou na frequência de participação. Para este efeito, sugere-se o registo de presenças de todos os participantes para todas as sessões realizadas. Também se pode recorrer à responsividade (i.e., em que medida os participantes se sentem envolvidos e comprometidos nas sessões), realizada mediante o uso de questionários de satisfação que poderão ser aplicados a vários intervenientes (crianças, educadores, professores, pais). Por fim, pode-se considerar a qualidade (i.e., em que medida a implementação das sessões propostas faculta experiências de maior qualidade aos participantes, do que se a intervenção não existisse), que pode ser avaliada através de indicadores como: cumprimento do plano de intervenção para cada sessão, autoavaliação por parte dos dinamizadores acerca do seu desempenho, avaliação do clima das sessões, avaliação da qualidade da interação entre dinamizador e participantes, entre outros que se afigurem relevantes.

Por sua vez, a avaliação de impacto das competências promovidas no *Clube dos Heróis* pode ser realizada através de instrumentos válidos para a população portuguesa e adequados às competências trabalhadas, num esquema de pré-teste e pós-teste e/ou grupo experimental e de controlo. Alternativamente, esta avaliação poderá ser realizada mediante grupos focais com dinamizadores e/ou pais/cuidadores com recurso a entrevistas semiestruturadas que avaliem a perceção do impacto das sessões nas crianças.

2.3 Procedimentos

O *Clube dos Heróis*, enquanto conjunto de atividades psicopedagógicas, foi elaborado mediante uma revisão crítica da literatura, com recurso a diferentes bases de dados (e.g., SciELO, Ebook Collection-EBSCOhost, RCAAP, PEPSIC) e a partir da combinação de um conjunto de palavras-chave (e.g., autoconceito, autoestima, desenvolvimento saudável, emoções na infância, competências emocionais, empatia, relacionamento interpessoal, estilos comunicacionais, conflitos interpessoais, gestão de conflitos). A revisão de literatura foi conjugada com a experiência prática de uma extensa equipa de profissionais da psicologia, de diversas áreas, e debatida em reuniões diversas ao longo dos últimos três anos. Na etapa final deste conjunto de discussões, foi feita uma aplicação preliminar junto de crianças da faixa etária de destino, para se perceber a adequabilidade e a compreensão das atividades propostas.

3. Resultados

Para avaliar o acolhimento e a compreensão das atividades que enformam as sessões, foi realizada uma aplicação inicial ou exploratória junto de 39 crianças entre os 5 e os 10 anos de idade, em contexto de Ateliê de Tempos Livres – ATL.

No decorrer desta aplicação surgiu a necessidade de proceder a alguns ajustes. Por exemplo, o método *role-play* afigurou-se mais adequado para o grupo das crianças mais velhas e a mímica para as crianças com idades precoces. Ainda, com as crianças mais novas registou-se a necessidade de

maior auxílio do dinamizador no decorrer das atividades, surgindo como vantajosa a ideia de um co dinamizador. Ainda, para otimizar a exploração das atividades previstas para as sessões, foi necessário reduzir ou reestruturar algumas dessas atividades.

Prevê-se, a médio prazo, uma aplicação em maior escala para uma avaliação de monitorização e de impacto. Previsivelmente, esta passará por entrevistas a grupos focais com dinamizadores e/ou pais/cuidadores, embora não se exclua a possibilidade de utilização de planos experimentais ou *quasi*-experimentais.

Pretende-se que o *Clube dos Heróis* seja um recurso proveitoso para todos aqueles que desejam investir no desenvolvimento integral de crianças entre os 5 e os 10 anos.

4. Considerações finais

O *Clube dos Heróis* vai ao encontro das orientações fornecidas pela literatura (e.g., Brofenbrenner, 2005; Catalano et al., 2002), ao possibilitar a sua utilização em diferentes contextos de vida das crianças e ao valorizar os fatores de proteção na promoção do desenvolvimento pessoal (e.g., autoestima, otimismo, gestão emocional, relações saudáveis) e no enfrentamento de situações adversas (e.g., os conflitos interpessoais, indisciplina, violência na escola).

A aplicação inicial revelou que o conjunto de atividades é bem aceite pelas crianças, os materiais são adequados e os tempos estão ajustados. Parece, portanto, estar-se a contribuir para a oferta de mais um recurso, tecnicamente sustentado, para orientar a intervenção psicopedagógica em contextos formais ou em ambientes informais. Embora aplicação exploratória tenha sido realizada com crianças não sobredotadas, este livro abarca competências fundamentais no desenvolvimento socio emocional de crianças sobredotadas. Neste sentido, poderá também representar uma inspiração para pais e profissionais que lidem ou trabalhem com este público-alvo.

Importa, porém, estudar melhor os efeitos da intervenção, de modo que o *Clube dos Heróis* possa assumir o estatuto de programa de promoção do desenvolvimento para a infância. Assim, em novas aplicações será de todo o interesse contemplar de forma sistemática medidas de avaliação de monito-

rização, de impacto e a avaliação *follow-up*. Apesar dos estudos de *follow-up* serem, por norma, longos e dispendiosos, comportam benefícios em termos de conhecimento relativos à validação e à relevância prática dos materiais testados, os quais, desejavelmente, propiciarão avanços individuais, sociais, morais e económicos (e.g., Leman, Smith, Petersen, SRCD Ethnic–Racial Issues and International Committees, 2017) por fomentarem capacitação e bem-estar na infância com repercussão positiva em etapas subsequentes da vida.

Referências

- Alexandre, J., & Antunes, R. (2019). *Os Exploradores: À descoberta dos sentimentos e dos comportamentos*. Ideias com História.
- Antunes, A. M. P., & Almeida, L. S. (2011). *Os programas de enriquecimento como resposta aos alunos sobredotados numa escola inclusiva: fundamento e construção do programa "MAIS"*. *Sobredotação*, 67–82.
- Bahia, S., & Trindade, J. P. (2012). Emoções na sobredotação: Da teoria à prática. *Amazônica*, 10(3), 165–185.
- Berrocal, P. F., González, R. C., & Cobo, M. J. G. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 88(31.1), 15–26.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings: Bioecological Perspectives on Human Development. The Bioecological Theory of Human Development*. Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Caldeira, S., Carvalho, C., Fialho, A., Fernandes, H., Freitas, M., Correia, M., Sousa, M., Amaral, S., & Soares, S. (2016). *Haja saúde: Contributos para uma infância saudável*. Universidade dos Açores – Letras Lavadas.
- Carvalho, C. B., Caldeira, S. N., & Almeida Maia, P. (2014). *Os Vencedores do medo*. Letras Lavadas Edições.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(1), 15a. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.5.1.1515a>
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61–72. <https://doi.org/10.14417/ap.966>
- Direção-Geral da Saúde & Direção-Geral da Educação. (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação e Direção-Geral da Saúde. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/referencial_educacao_saude_vf_junho2017.pdf
- Direção-Geral da Saúde. (2016). *Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. DGS. Disponível em: http://aesgueira.edu.pt/attachments/article/47/826_DGS_Manual_Sa%C3%BAde_Mental_em_Sa%C3%BAde_Escolar.pdf
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology*, 45(3–4), 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Fiedler, E. D. (1998). Denial of anger/denial of self: Dealing with the dilemmas. *Roeper Review*, 20(3), 158–161. <https://doi.org/10.1080/02783199809553883>
- França-Freitas, M. L. P. D., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(4), 288–295. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000400006>
- Gómez-Pérez, M., Mata-Sierra, S., García-Martin, M., Calero-García, M., Molinero-Caparrós, C., & Bonete-Román, S. (2014). Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños sobredotados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(1), 59–69. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70007-X](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70007-X)
- Haymovitz, E., Houseal-Allport, P., Lee, R. S., & Svistova, J. (2017). Exploring the perceived benefits and limitations of a school-based social-emotional learning program: A concept map evaluation. *Children & Schools*, 40(1), 45–54. <https://doi.org/10.1093/cs/cdx029>
- Huang, K. Y., Bornheimer, L. A., Dankyi, E., & Aikins, A. D. G. (2018). Parental wellbeing, parenting and child development in Ghanaian families with young children. *Child Psychiatry & Human Development*, 49(5), 833–841. <https://doi.org/10.1007/s10578-018-0799-3>
- Karateke, B. (2017). Social skills training in potentially gifted children. *Journal For The Education Of Gifted Young Scientists*, 5(3), 90–104.
- Leman, P. J., Smith, E. P., Petersen, A. C., & SRCD Ethnic–Racial Issues and Interna-

- tional Committees. (2017). Introduction to the special section of Child Development on positive youth development in diverse and global contexts. *Child development*, 88(4), 1039–1044. <https://doi.org/10.1111/cdev.12860>
- Kennedy, T. M., & Ceballo, R. (2013). Latino adolescents' community violence exposure: After-school activities and familismo as risk and protective factors. *Social Development*, 22(4), 663–682. <https://doi.org/10.1111/sode.12030>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Matos, M. G., & Social, E. D. P. A. (2012). Encontra o teu próprio estilo" e "apure o seu estilo pessoal. In Matos, M. G., Simões, C., Carneiro, L., Gaspar, T., Camacho, I., Tomé, G., Ferreira, M., Reis, M., Ramiro, L., Lebre, P., Canha, L., Santos, T., Loureiro, N., Borges, A., Veloso, S., Gomes, P. (Eds.), *Aventura Social: Promoção de Competências e do Capital Social para um Empreendedorismo com Saúde na Escola e na Comunidade* (Volume 2–Intervenções com jovens e na comunidade, pp. 282–302). Editora Placebo.
- Mikulic, I. M., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 32(2), 307–329.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Ministério da Educação.
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(3), 405–416. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009>
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R., & Hernández, D. (2017). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: Un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 297–320.
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, M. L. (2013). The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: the role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools*, 50(2), 165–180. <https://doi.org/10.1002/pits.21667>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119–130. <https://doi.org/10.1002/pits.10144>
- Rubiales, J., Russo, D., Paneiva, J., & González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(2), 163–186.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Valente, S. (2019). Competências socioemocionais: o emergir da mudança necessária. *Revista Diversidades*, 55, 10–15.
- Vassilopoulos, S. P., Brouzos, A., & Koutsianou, A. (2018). Outcomes of a universal social and emotional learning (SEL) group for facilitating first-grade students' school adjustment. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6(3), 223–236. <https://doi.org/10.1080/21683603.2017.1327830>
- Whitson, M. L., Robinson, S., Valkenburg, K. V., & Jackson, M. (2020). The benefits of an afterschool music program for low-income, urban youth: The music haven evaluation project. *Journal of community psychology*, 48(2), 426–436. <https://doi.org/10.1002/jcop.22263>
- WHO (2001). *Strengthening mental health promotion*. World Health Organization.