



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# Práticas de educação emocional em contexto de 1º CEB

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

2022, Mónica Ferreira da Silva



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Mónica Ferreira da Silva

Práticas de educação emocional em contexto de 1º CEB

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao  
Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do  
grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Mestre Especialista Catarina Isabel Rodrigues Morgado

Orientador: Prof. Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Junho, 2022

## **Agradecimentos**

Durante este percurso exigente e moroso contei com a colaboração de diferentes pessoas e instituições, sem as quais não seria possível a sua concretização. Como tal, gostaria de deixar o meu agradecimento profundo a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, e de certa forma que me ajudaram a percorrer esta etapa e a alcançar o seu fim.

Tenho de começar por agradecer às duas pessoas mais importantes da minha vida, ao meu pai e à minha mãe, que fizeram com que esta caminhada fosse possível e real, que nunca deixaram que me faltasse alguma coisa e que acreditaram sempre em mim.

Ao amor mais puro da minha vida, a minha avó, que em conjunto com os meus pais me criou e ajudou a crescer, que apesar de não compreender a essência dos meus estudos, deseja o meu triunfo mais que todos.

Ao Guilherme Calhau, um enorme agradecimento por todo o incentivo e paciência constante, pelo amor e companheirismo que me faz chegar todos os dias. A todos os meus amigos, expresse sentimento idêntico, em especial à minha Rita Sofia, que suportaram a minha ausência, mas que apesar disso mantiveram-se sempre perto de mim.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Vera do Vale pela partilha de conhecimento e apoio fundamental na realização deste relatório. À professora orientadora cooperante, pela ajuda, ensinamento e pela oportunidade de intervir na turma. Ao grupo de alunos, pela espontaneidade, alegria, carinho e oportunidade de aprendermos em conjunto. À instituição, que me acolheu com prontidão e me integrou na comunidade educativa, proporcionando uma experiência de construção pessoal e profissional.

A todos os que me tornaram na pessoa que sou hoje e contribuíram para alcançar o meu sonho de ser professora, um obrigada do fundo do meu coração.

### **Práticas de educação emocional em contexto de 1º CEB**

O presente Relatório Final apresenta o estudo realizado ao longo do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico em contexto de estágio curricular numa turma de 3º ano com 21 alunos. Este estudo resulta da experiência obtida através da implementação de um projeto de investigação-ação tendo como objetivo a autorregulação emocional dos alunos em sala de aula. O propósito deste estudo, baseou-se na promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos, nomeadamente na da regulação das emoções, no fomento da empatia e na sociabilidade entre pares. Após observação e registo do clima emocional da sala, em que se registaram comportamentos por parte dos alunos menos adequados às situações, foram exploradas algumas estratégias para a modificação desses mesmos comportamentos e consequentemente fomentar um bom clima emocional na sala. No final do processo, após a execução de estratégias de regulação e compreensão emocional, o grupo de alunos apresentou uma maior facilidade na gestão das emoções e uma melhor competência pró-social. Deste modo, percebeu-se claramente o surgimento de efeitos positivos nos comportamentos da turma, sustentados pelo desenvolvimento de algumas competências socioemocionais.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento socioemocional; Estratégias de mudança comportamental; Regulação emocional

### **Emotional education practices in primary school context**

This Final Report presents the study carried out during the Master's Degree in Pre-school Education and Primary School Teaching, in the context of curricular internship in a 3<sup>rd</sup> year class with 21 students. This study results from the experience gained through the implementation of an action-research project aimed at students' emotional self-regulation in the classroom. The purpose of this study was based on the promotion of the students' socioemotional development, specifically the regulation of emotions, the fostering of empathy, and the sociability among peers. After observing and recording the emotional climate of the classroom, in which less appropriate behaviors were recorded, some strategies were explored for the change of these same behaviors and consequently foster a good emotional climate in the room. At the end of the process, after the implementation of emotion regulation and understanding strategies, the group of students showed greater ease in managing emotions and better pro-social competence. Thus, the emergence of positive effects on the behavior of the class, supported by the development of some socioemotional skills, was clearly perceived.

**Keywords:** Socio-emotional development; Behavioural change strategies; Emotional regulation

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA TEMÁTICA</b> .....	4
1. O desenvolvimento socioemocional .....	5
1.1. Competências emocionais .....	7
1.1.1. As emoções e a sua classificação .....	11
1.1.2. Inteligência emocional .....	13
1.1.3. Educação emocional .....	15
1.2. Competência social .....	20
1.2.1. Problemas de comportamento .....	22
1.2.1.1. Estratégias de intervenção na mudança de comportamento .....	27
<b>CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	30
1. Identificação da problemática e objetivos .....	31
2. Metodologia de Investigação .....	33
3. Intervenientes no estudo .....	33
4. Procedimentos, Técnicas e Instrumentos de recolha de dados .....	34
5. Apresentação de dados .....	36
5.1. Dados recolhidos das observações .....	36
5.2. Intervenção .....	38
5.2.1. Atividades desenvolvidas .....	38
5.2.2. Avaliação dos alunos sobre as atividades realizadas .....	45
6. Discussão dos resultados .....	53
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	59
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	65
<b>APÊNDICES</b> .....	72
Apêndice 1 – Consentimento informado .....	73
Apêndice 2 – Notas de Campo .....	75
Apêndice 3 – Cronograma das atividades .....	82
Apêndice 4 – Planificação das atividades .....	86
Apêndice 5 – Atividades desenvolvidas na prática de intervenção .....	97
Apêndice 6 – Avaliação da sessão .....	116

Apêndice 7 – Avaliação final das sessões ..... 118

## Lista de abreviaturas

1. CEB – Ciclo de Ensino Básico

## Lista de gráficos

GRÁFICO 1 – PERCENTAGEM RELATIVA À APRECIÇÃO EM TRABALHAR EM GRUPO. ....	46
GRÁFICO 2 – RAZÕES APRESENTADAS PARA A APRECIÇÃO DO TRABALHO EM GRUPO. ....	47
GRÁFICO 3 – ATIVIDADES MAIS APRECIADAS PELOS ALUNOS. ....	48
GRÁFICO 4 – ATIVIDADES MENOS APRECIADAS PELOS ALUNOS. ....	49
GRÁFICO 5 – ESTRATÉGIAS MENCIONADAS PELOS ALUNOS PARA O CONTROLO EMOCIONAL.....	51
GRÁFICO 6 – AVALIAÇÃO QUALITATIVA DAS SESSÕES.....	52

## **INTRODUÇÃO**

## **Introdução**

O presente Relatório Final surgiu no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II presente no ciclo de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra.

A temática do desenvolvimento socioemocional surgiu pelo reconhecimento da importância de implicar os alunos na sua construção pessoal e social. Em contexto de estágio esta temática foi motivada pelos problemas de comportamento em sala de aula. Os alunos apresentavam comportamentos menos adequados face às situações em que eram necessárias concentração e atenção, existia também falta de motivação para a execução de tarefas e o clima em sala de aula era barulhento, registando-se conflitos entre os pares quando era necessário desenvolver trabalho colaborativo. Todos estes comportamentos contribuíam para um clima negativo de ensino em sala de aula.

A pertinência do estudo desta problemática passa pela convicção de que os comportamentos indisciplinados dos alunos são dos maiores problemas que perturbam o ambiente e a qualidade do ensino nos espaços escolares (Estrela, 1991). Esta tendência foi observável no contexto de estágio do 1º ciclo, numa turma de 3º ano, pelo que me motivou a procurar estratégias para alterar este tipo de conduta.

A componente investigativa, juntamente com o percurso da prática de ensino supervisionada, fundamenta e reflete o trabalho desenvolvido durante os períodos de intervenção pedagógica. Neste seguimento, o presente relatório encontra-se organizado em três partes distintas.

Na primeira parte, designada por Capítulo I - Enquadramento da temática, encontra-se a informação que sustentou o desenvolvimento deste estudo, tendo por base autores de referência. Nesta parte, o assunto principal assenta no desenvolvimento socioemocional, que enverga as duas direções, o das competências emocionais, onde se aborda as emoções e a sua classificação, a inteligência emocional e a educação emocional e o das competências sociais que explora os problemas de comportamento e as estratégias de intervenção na mudança de comportamento.

A segunda parte, Capítulo II - Estudo empírico, apresenta o percurso realizado no estudo, desde a identificação da problemática e objetivos, a metodologia de investigação utilizada, a caracterização dos intervenientes do estudo até os procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados. Faz ainda parte deste capítulo a apresentação dos dados recolhidos e a intervenção desenvolvida em contexto de prática pedagógica. Por último, apresenta-se a discussão dos dados e retiram-se algumas ilações sobre este estudo.

Por fim, a terceira parte, Considerações Finais, destina-se à reflexão final de todo o percurso realizado, considerando os momentos de aprendizagem mais pertinentes e algumas dificuldades sentidas ao longo da investigação. Em seguida, são apresentadas as referências bibliográficas dos autores citados e os apêndices.

## **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA TEMÁTICA**

## **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA TEMÁTICA**

Os pontos em seguida apresentados foram previamente investigados numa perspetiva de se fundamentar a pertinência da temática abordada, e em simultâneo permitir uma maior compreensão do assunto em relação às expectativas e objetivos para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Como sugere Bell (2010), "(...) deixar-se-ia o material que elas [fontes teóricas] contêm conduzir a pesquisa (...)" (p.101), lembrando de proceder sempre, "(...) à análise e avaliação da informação recolhida, podendo encontrar-se assim em condições de sugerir uma linha de ação que conduza na prática a alterações de atitudes correntes ou a melhorias" (p. 36).

### **1. O desenvolvimento socioemocional**

A linha que separa o desenvolvimento social do desenvolvimento emocional é muito ténue. A correlação da palavra social e emocional compreende o constructo de desenvolvimento socioemocional, que abrange várias competências essenciais ao indivíduo, de forma a permitir que este estabeleça relacionamentos saudáveis consigo e com o outro, expressando os seus conhecimentos e significados das emoções ao contexto social. “Toda a nossa relação social influencia as nossas emoções e, por sua vez, as nossas emoções influenciam os nossos relacionamentos” (Vale, 2012, p. 11). O desenvolvimento socioemocional é operado ao longo da vida do indivíduo, sendo um processo moroso, que é construído através das relações e experiências sociais que este vivencia, logo desde os primeiros anos.

A Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2021) identifica 5 competências básicas para o desenvolvimento saudável do indivíduo, que compreende comportamentos, pensamentos e sentimentos, as quais auxiliam no desenrolar das atividades diárias, no relacionamento e interações com o outro e, principalmente, a aprender a relacionar-se consigo mesmo, de forma ética e sustentável, para, assim, transformar o que é potencial em cada indivíduo em competência. Sendo estas:

1. Autoconsciência: capacidade de reconhecer as próprias emoções, pensamentos e valores, e como eles influenciam o comportamento;
2. Autorregulação: capacidade de regular as emoções e os comportamentos de uma pessoa em diferentes situações e a capacidade de estabelecer objetivos pessoais e académicos (gerir o stress, controlar impulsos, motivar-se);
3. Consciência social: capacidade de compreender as normas sociais e éticas, desenvolver empatia e respeito pelo outro;
4. Gestão de relacionamentos: capacidade de ter relacionamentos positivos com diferentes pessoas, de comunicar, ouvir e cooperar com o outro;
5. Tomada de decisões: capacidade de fazer escolhas construtivas sobre comportamentos pessoais e interações sociais, e avaliação das consequências das ações tendo em consideração o bem-estar próprio e dos outros.

Espera-se que cada indivíduo alcance este leque de competências, de facto, esta exigência começa em crianças pequenas, na qual se pretende que estas adquiram competências como ouvir, elogiar, cooperar, partilhar, pedir, agradecer, aguardar pela sua vez, ajudar, respeitar o outro, dar sugestões amigáveis, entre outras. Competências essas que são a base para o desenvolvimento das suas competências sociais e emocionais.

Dada a importância do desenvolvimento integral do indivíduo, é fundamental criar condições que potenciem um desenvolvimento social e emocional adequado e que se promovam as capacidades de aprendizagem, respeitando os limites da faixa etária. A escola, como principal órgão no processo de ensino e aprendizagem deve enveredar por este caminho e incluir uma aprendizagem social e emocional no processo educativo. Segundo a organização de carácter científico anteriormente referida, uma aprendizagem social e emocional diz respeito ao “processo através do qual se desenvolve a competência para reconhecer e regular emoções, desenvolver o cuidado e a preocupação pelos outros, tomar decisões responsáveis, estabelecer relacionamentos positivos e lidar com situações desafiantes eficazmente” (CASEL, 2003, p.1, como citado em Cacheiro & Martins, 2012). A aprendizagem socioemocional tem como principal objetivo tornar os alunos mais responsáveis, mais empáticos e mais ativos na sociedade.

Nesta linha de pensamento, Vale (2012) refere que “as competências socioemocionais são tão importantes para o sucesso escolar como as competências cognitivas” (p.134). Costa e Faria (2013) afirmam ainda que, em Portugal, existe uma desvalorização das competências sociais e emocionais, tendo o país um programa de ensino voltado para as competências cognitivas. Os autores defendem que é necessário que exista uma estruturação coerente e transversal, que possibilite aos alunos desenvolverem uma atitude crítica e reflexiva. A escola, para ter um papel transdisciplinar, deve contemplar o indivíduo no seu todo (Costa & Faria, 2013). Desta forma, o ponto de partida será educar a população, ou seja, implementar no currículo escolar programas que promovam e valorizem o desenvolvimento social e emocional das crianças com a mesma importância e preocupação que é depositada no desenvolvimento cognitivo das mesmas. “Ensinar aptidões para a vida tais como a resolução de problemas, o raciocínio crítico, a comunicação, as relações interpessoais, a empatia e os métodos para fazer face às emoções, permitirá às crianças e aos adolescentes desenvolver uma saúde mental firme e positiva” (Mishara & Ystgaard, como citado em Organização Mundial da Saúde, 2002, p.169).

Na verdade, compreende-se que não há como separar a dimensão emocional, da social, pois o ser humano necessita de oportunidades para se desenvolver integralmente, o que implica a promoção de vários contextos de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. Para tal, a escola, como instituição formadora, precisa de compreender o seu papel e ajustá-lo às necessidades integrais do ser humano.

### **1.1. Competências emocionais**

Desde o nascimento, os bebés demonstram sinais de emoções seja de contentamento, interesse ou sofrimento, na maioria das vezes em forma de “choro ou sorriso” (Valente & Monteiro, 2016). Contudo, é só por volta dos 18 meses, que a criança começa a ter consciência de si mesma. Este é um marco no crescimento, pois irá permitir que seja capaz de “reflectir sobre as suas acções e avaliá-las em função das regras sociais” (Papalia et al., 2001, p.235).

Por volta dos 3 anos as crianças tornam-se conscientes em relação às emoções, começam por identificar emoções individuais, associando a expressões faciais e gradualmente começam a interpretar essas emoções positivas ou negativas (Vale, 2012). A maioria das crianças, aos 4 anos, conseguem identificar as quatro emoções básicas e a expressão facial correspondente (Camras & Allison, 1985).

Neste período pré-escolar, as crianças tornam-se mais atentas tanto às suas próprias experiências emocionais como às dos outros. Segundo Abe e Izard (1999) a capacidade de perceber os outros, traduz-se num marco importante para o desenvolvimento emocional, sendo observado através dos comportamentos empáticos que as crianças vão demonstrando. As crianças tornam-se capazes de, simultaneamente responderem emocionalmente, e estrategicamente aplicarem esse conhecimento no relacionamento com os outros (Saarni, 1990 como citada em Vale, 2012). Através deste comportamento as crianças desenvolvem as suas competências de regulação emocional e de interações sociais. Devido ao conhecimento e controlo emocional, as crianças, a partir dos 3 anos de idade são também capazes de alterar a forma e a intensidade da expressão consoante a situação em causa (Malatesta, 1989; Zeaman & Garber, 1996).

A partir desta idade, as crianças começam a desenvolver o autoconceito. Numa primeira fase apenas são capazes de fazerem representações simples acerca de si próprias, descrevendo as suas características individuais. Como não conseguem ter duas imagens delas próprias, não se conseguem imaginar a ter duas emoções em simultâneo. Esta capacidade, de reconhecer que podem experimentar diferentes reações emocionais ao mesmo tempo, desenvolve-se gradualmente entre os 4 e 12 anos (Papalia et al., 2001).

As formas de autoavaliação emocional, tais como: sentir vergonha, culpa e orgulho começam a ser desenvolvidas no período de pré-escolar, no entanto apenas são inteiramente assimiladas no período escolar. A repetição das emoções sociais de cariz avaliativo faz com que a criança se capacite para estabelecer conexões entre os seus atos e sentimentos e as consequências dos seus comportamentos (Vale, 2012).

Por volta dos 7 anos, as crianças começam a ser capazes de formar sistemas representacionais, ou seja, o seu autoconceito expande-se e incluem diferentes

caraterísticas individuais. A criança passa a ser capaz de recuperar as imagens positivas das suas experiências anteriores e integrá-las numa visão global.

Aos 8 anos, as crianças demonstram ter dificuldade em aceitar referências humorísticas dos outros acerca delas. Aos 9 anos, o sentido de humor amadurece e com ele a capacidade de se rir de si próprias. É com esta idade que a criança demonstra ter um maior equilíbrio emocional que a permite utilizar a linguagem para exprimir algumas das suas emoções mais subtis. As raparigas revelam estes sentimentos e esperam um maior apoio emocional do que os rapazes. Ambos têm grande preocupação em mostrar os seus sentimentos a um amigo, pois pensam que os pares não aceitarão bem (Zeman & Garber, 1996).

Durante este período escolar, as crianças tornam-se cada vez mais empáticas e propensas a comportamentos pró-sociais. As crianças consideradas pelos seus pares como pró-sociais, agem adequadamente em situações sociais, livres de emoções negativas e a saberem lidar construtivamente com os problemas (Eisenberg et al., 1996, como citado em Papalia et al., 2001). "Conhecer e aceitar a felicidade, tristeza e medo, mas mantendo a raiva sob controlo, parece promover a empatia e o comportamento pró-social" (Roberts & Strayer, 1996 como citado em Papalia et al., 2001).

O conhecimento e a capacidade de resposta são inteirados como uma das competências emocionais. Vale (2012) identifica as competências emocionais, como sendo: saber discernir as próprias emoções e as dos outros, descodificar as expressões faciais e comunicar verbalmente essas próprias emoções.

Desta forma, as competências emocionais, tornam-se essenciais para o desenvolvimento de habilidades de interação e construção de relações com os outros, de modo a promover a aceitação social e a aquisição da capacidade de envolvimento positivo, indo ao encontro das expectativas sociais (Machado, et al., 2008). As crianças com maior conhecimento emocional, respondem de forma mais positiva aos pares e adultos, resultando numa maior capacidade de verbalizar as emoções. Da mesma forma, é notória uma maior empatia facilitando as interações sociais, uma vez que estão associadas a resolução de problemas e conflitos sociais (Miller et al., 2006, como citado em Machado, et al., 2008).

Saarni (1999, p.57, como citado em Vale, 2002) define a competência emocional como a “demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam emoção”. Goleman (2016) acrescenta que as competências emocionais se referem à capacidade do indivíduo reconhecer, usar e regular emoções, de forma eficiente e produtiva, permitindo uma interação eficaz com o meio e a resolução competente das situações.

Através da analogia destas definições é possível verificar que a competência emocional é vivida em interação com o meio social. As emoções são inerentemente sociais pelo menos em três aspetos (Campos & Barrett, 1984; Denham, 1998; Parke, 1994; Saarni, 1999, como citado em Vale, 2002):

1. o comportamento individual dos outros no grupo condiciona a emoção que a criança vai ter, isto é, a informação acerca das emoções dos outros pode moldar o comportamento que a criança pode adotar com eles;
2. uma criança ao exibir uma emoção, quer em grupo, quer em situação dual, irá transmitir informação, não só a ela própria, mas aos outros membros do grupo; por exemplo, os pares ao observarem um comportamento emocional de irritabilidade, numa criança, sabiamente desviam-se do seu caminho;
3. a expressão de uma emoção pode servir de condição para a experiência e a expressão das emoções dos outros, ou seja, as interações sociais e as relações são guiadas pelas transações emocionais dentro do grupo.

Assim, pode afirmar-se que a compreensão das emoções representa um papel importante nas interações sociais (Vale, 2012) assim como, na qualidade positiva das mesmas.

Quando existe um grande desenvolvimento de competências emocionais este traduz-se num aumento de outras capacidades, como é o caso, da memória, da motivação, da curiosidade e da vontade de aprender, resultando num aumento do rendimento académico. Por outro lado, um baixo desenvolvimento dessas competências pode limitar a memória, dificultar a perceção e a atenção, e diminuir as associações mentais. Alguns estudos demonstram que as crianças com maior capacidade para reconhecer e nomear emoções são mais aceites pelos pares, têm melhores resultados académicos, mostram ter mais empatia e apresentam melhor adaptação e sucesso escolar (Machado et al. 2008).

O desenvolvimento das competências emocionais é um dos aspetos mais importantes para a aquisição tanto da saúde e bem-estar como para a adaptação social.

### **1.1.1. As emoções e a sua classificação**

Um dos maiores filósofos da História, Descartes, declarou que nos distinguíamos dos animais pela nossa capacidade de pensar, por outro lado, aproximávamos dos animais pelo nosso corpo e pelas “paixões” (termo utilizado pelo filósofo para descrever emoções). Isto é, Descartes desvinculava as emoções dos pensamentos.

Atualmente, reconhecemos que as emoções não se prendem a algo caracteristicamente humano, uma vez que é claro que os animais também têm emoções. Além da relação manifesta entre a emoção e o raciocínio/pensamento. As emoções emergiram em espécies complexas para atender à necessidade de flexibilidade de resposta às condições de vida frequentemente complexas e ténues que poderiam gerar danos e benefícios (Smith & Lazarus, 1990).

À primeira vista, todos sabemos o que são emoções, ou pelo menos sentimos algo que nomeamos como sendo uma emoção. Contudo, a essência deste termo não se prende a uma definição tão clara. Existe algo muito particular nas emoções, especificamente, como estão diretamente ligadas com as ideias, os valores, os princípios e os juízos complexos (Damásio, 2020).

A definição do termo emoção é controverso entre psicólogos e psiquiatras. Contudo, existe consenso, na medida em que as emoções se situam num limite que vai desde o prazer ao desprazer, existindo distinção entre emoções agradáveis e emoções desagradáveis. Segundo Salovey e Mayer (1990), as emoções normalmente surgem em resposta a um evento, interno ou externo, que tem um significado valioso positiva ou negativamente para o indivíduo.

Na perspetiva de Goleman (2020) a emoção refere-se ao sentimento e aos raciocínios que derivam desta, os estados psicológicos e biológicos, e a orientação dada às ações. Numa perspetiva geral, as emoções são impulsos para agir, plano de instância para enfrentar a vida.

Para Damásio (2020), “a etimologia da palavra sugere corretamente uma direção externa a partir do corpo: emoção significa literalmente «movimento para fora»”. Ou seja, quando um indivíduo se emociona, transmite para o exterior algo que evidencia a sua emoção, esta manifestação pode traduzir-se numa expressão facial, num tom de voz ou numa linguagem corporal (gestos e movimentos).

Para além da controversa definição do termo, há ainda a relutância na categorização das emoções e a variedade de vocábulos que lhes são conferidos. Os investigadores continuam a debater se, efetivamente, existem emoções primárias/básicas, quais são essas emoções nucleares e quais existem para além dessas.

A existência de um grupo de emoções nucleares apoia-se na descoberta de Paul Ekman, de que as expressões faciais de quatro delas (medo, ira, tristeza e prazer) se reconhecem em todas as pessoas pertencentes a qualquer cultura do mundo (Goleman, 2020).

A teoria diferencial das emoções (Izard, 1997) indica onze emoções primárias, (interesse, alegria, satisfação, surpresa, tristeza, raiva, aversão, contentamento, medo, vergonha, timidez). Todavia, Damásio (2020), refere que são seis as emoções ditas primárias ou universais: alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa ou aversão. Ainda existem as emoções secundárias ou sociais, tais como a vergonha, o ciúme, a culpa ou o orgulho. E as que se denominam emoções de fundo, tais como o bem-estar ou o mal-estar, a calma ou a atenção.

As emoções primárias entendem-se como as mais intensas e as que podem provocar ações impulsivas. As emoções secundárias são o veículo já preparado para as emoções primárias, que se traduzem num desvio mais simples e que despendem menos energia, sendo mais rápido e simples de encontrar um equilíbrio funcional (Damásio, 2009). Por último, as emoções de fundo distinguem-se através de pormenores subtis relacionados com a postura corporal, com a velocidade e contorno dos movimentos, com modificações mínimas na quantidade e velocidade dos movimentos oculares e no grau de contração dos músculos faciais. Ou seja, são respostas causadas por certas condições de natureza interna, geradas por processos fisiológicos em curso ou interações do organismo com o meio ambiente, ou por ambas (Damásio, 2009).

### **1.1.2. Inteligência emocional**

As emoções são responsáveis pela reação de uma pessoa, podendo prejudicar a sua capacidade de encontrar uma solução em certa situação. As emoções podem causar impactos significativos no bem-estar subjetivo das pessoas, na saúde física e mental, nas interações sociais, além de influenciar a capacidade de resolução de problemas (Smith & Lazarus, 1990).

Desta forma, surge o conceito de inteligência emocional, como “um sub-tipo de inteligência social que envolve a capacidade de reconhecer as suas próprias emoções e as dos outros, de as discriminar entre elas e de usar a informação para guiar os próprios pensamentos e ações” (Salovey & Mayer, 1990, p.189). Segundo Thorndike (como citado em Goleman, 2020) a inteligência emocional é a capacidade de compreender os outros e de agir em conformidade e sensatamente nas relações que estabelecemos com os outros.

Salovey e Sluyter (1999) definem a inteligência emocional de acordo com as capacidades nela envolvidas: “A inteligência emocional envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual” (p. 23).

Por sua vez, Goleman (2020), definiu Inteligência emocional como, “a capacidade da pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuga a faculdade de pensar; de sentir a empatia e de ter esperança” (p.46).

Posto isto, entende-se a importância intrínseca a cada indivíduo de aprender a regular as suas emoções de forma a promover o seu bem-estar e a sua inserção na sociedade, de ser emocionalmente competente, de modo a otimizar as suas relações com os outros.

Na perspetiva de Mayer et al. (2016) existem um conjunto de competências que compõem a capacidade de inteligência emocional:

- a. Identificação de emoções;
- b. Facilitação emocional do pensamento;
- c. Compreensão de emoções;
- d. Gestão das Emoções.

Entretanto, Goleman (2020) apresenta uma adaptação ao modelo anteriormente referido, onde inclui 5 dimensões:

1. Autoconsciência: Saber o que sentimos e usar essas preferências para orientar a tomada de decisões;
2. Autorregulação: Gerir as emoções de modo a facilitar as tarefas que temos em mãos;
3. Motivação: Usar as nossas preferências mais profundas para nos guiar e a ser eficientes;
4. Empatia: Ter a perceção do que as pessoas sentem, ser capaz de adotar a sua perspetiva e cultivar laços com pessoas;
5. Aptidões sociais: Gerir bem as emoções nas relações e ler com precisão as situações sociais e as redes; interagir com harmonia.

Os níveis elevados de inteligência emocional contribuem para o sucesso em diferentes áreas da vida, tal como a educação, o trabalho e as relações interpessoais (Salovey & Mayer 1990; Goleman, 2016, 2020).

Como é possível depreender, estes autores encaram a inteligência emocional como uma aprendizagem a longo prazo, e defendem que a inteligência emocional prospera e reforça o trabalho colaborativo. Para além de que as pessoas emocionalmente mais competentes apresentam uma relação mais positiva, consigo mesmas e com os outros (Goleman, 2020).

Salienta-se que ser uma pessoa emocionalmente inteligente não significa ser amável e simpática com todos, mas sim ser verdadeira relativamente ao que se sente, tendo a consciência dos seus sentimentos e dos sentimentos dos outros. Uma pessoa emocionalmente inteligente destaca-se pela autoconsciência, pela gestão das suas emoções, pela automotivação, pela empatia e pela gestão de relacionamentos, que faz

com que seja capaz de se ajustar e adaptar a diversos contextos e por conseguinte, desenvolver as suas competências pessoais e emocionais.

Atualmente, a sociedade vem exigindo que as crianças desenvolvam determinados aspetos da área emocional, tais como a tomada de decisão, a interação social, a resolução de conflitos, pois sem estes dificilmente abraçarão um futuro de sucesso. Perspetivando um futuro a nível profissional, deparamo-nos com as competências inerentes à inteligência emocional, assumindo assim, o benefício de as desenvolver precocemente, de modo a ajudar o indivíduo a ser bem-sucedido na transmissão das suas ideias, objetivos e intenções e, para que seja capaz de desenvolver e liderar um trabalho em equipa.

A inteligência de uma pessoa depende da sua herança genética, por um lado, pelas aptidões com que nasce e, por outro pelo conjunto de competências e habilidades que adquire e que pode melhorar ao longo da sua vida, através da educação, das experiências e as aprendizagens que lhe ensinam a decidir, resolver e adaptar. Neste sentido, a experiência e a educação podem contribuir para o desenvolvimento de competências que resultam numa maior inteligência (Bisquerra & Rebolledo, 2021).

### **1.1.3. Educação emocional**

A escola é o primeiro contexto de aprendizagem formal, fora do ambiente familiar e da convivência em meios sociais, que irá promover o processo de desenvolvimento social e emocional da criança.

Os estudos de Gottman e Declaire (2000) referem que a educação emocional deve começar no seio familiar. Salovey e Mayer (1990) sugerem que a inteligência emocional seja contemplada no ambiente familiar, na escola, nas organizações e noutros contextos.

As crianças devem ser habituadas a expressarem-se e a lidarem com as suas emoções desde tenra idade, desta forma, o papel da família e da escola torna-se imprescindível.

A família é a principal escola na aprendizagem emocional, todavia existe a possibilidade dos familiares não terem as habilidades necessárias para apoiarem o desenvolvimento de competências emocionais nos seus educandos. Além disso, no contexto familiar existem

vários fatores que podem interferir na harmonia e bem-estar emocional dos pais e consequentemente dos filhos. Gottman e Declaire (2000), referem que, “de entre os pais que não conseguem ensinar aos filhos a inteligência emocional, identificam-se três tipos:

- a. Pais ausentes, que ignoram as emoções negativas das crianças;
- b. Pais castradores, que criticam a manifestação de sentimentos negativos dos filhos e que são capazes de punir as crianças se elas se expressarem emocionalmente;  
e
- c. Pais permissivos, que aceitam as emoções das crianças e sentem empatia com elas, mas que se demitem de lhes dar orientação em relação aos seus comportamentos” (p.18).

Nos estudos de Goleman (2016) existe a evidência de que o modo como os pais lidam com os filhos (compreensão, severidade, indiferença, ternura...) pode ter consequências no desenvolvimento de competências emocionais na criança.

O papel que a família assume neste processo é o de primeiro agente da aprendizagem emocional, tendo como função ensinar a respeitar os outros e a nós próprios; interpretar e a exprimir sentimentos e emoções e reagir e adaptar às diversas situações do dia a dia. Os pais são os modelos para as crianças, de como estas devem lidar com os seus próprios sentimentos, como devem encarar as crenças pessoais e educacionais, como resolver e ultrapassar situações problemáticas; esta relação entre os pais e as crianças é indispensável para a harmonia e equilíbrio emocional de ambos (Marujo, 1997).

Se a família é o primeiro agente, a escola vem imediatamente a seguir. Partindo do princípio de que a escola tem o dever de ensinar e de educar as crianças, por conseguinte deve ajudar os alunos a desenvolverem a sua inteligência emocional, de modo a contribuir para o sucesso escolar e pessoal de cada um, assim como contribui para a diminuição da indisciplina e desmotivação.

Nesta perspetiva, surge a necessidade de compreender o constructo à volta da educação emocional. A educação emocional assume-se como um processo educativo contínuo e permanente e, por isso, deve estar presente ao longo da educação formal, inserida no currículo escolar desde a educação de infância até ao ensino superior. No entanto,

também deve estar integrada nos espaços de educação não formal, tais como contextos familiares e sociais (Bisquerra & Rebolledo, 2021).

O processo de educação emocional tem como principal objetivo aumentar o bem-estar pessoal e social dos alunos, habilitando-os de uma inteligência emocional capaz de promover o trabalho colaborativo e a confiança e otimismo na resolução de problemas.

Diversos autores esclarecem as evidências sobre os benefícios da educação emocional, ressaltando que estas se manifestam principalmente, em progressos significativos dos alunos e:

1. melhoram as competências sociais e emocionais;
2. melhoram as atitudes perante si mesmos, os outros e a escola;
3. melhoram o comportamento na sala de aula e, conseqüentemente o ambiente na sala;
4. reduzem comportamentos disruptivos;
5. aumentam o rendimento escolar.

(Bisquerra & Rebolledo, 2021).

De acordo com Salovey e Sluyter (1999), o professor carece de um papel fundamental, na medida em que este é um modelo a seguir pelos alunos. Portanto, os professores necessitam de uma preparação e de um apoio emocional constante de modo a serem capazes de apoiarem no desenvolvimento de competências emocionais dos seus alunos. Estes autores defendem ainda, que a escola deveria promover programas que “enfocem as competências emocionais”, orientados com a máxima prudência, tendo em conta as necessidades de cada criança, particularmente as necessidades emocionais.

Assim, o primeiro passo do professor é conhecer bem o grupo com quem irá trabalhar, pois quanto maior for o entendimento do grupo no seu todo e individualmente de cada aluno, maior será a eficácia da ação pedagógica. O professor deve conhecer os aspetos cognitivos, afetivos e emocionais, para tal é necessário uma constante investigação e preocupação, através da observação e da comunicação. Neste processo, todos os pormenores são importantes e devem ser tomados em consideração, como por exemplo, os interesses, curiosidades, histórias de vida, entre outros.

Os estudos de Gottaman e Declaire (2000), mostraram que os professores que usavam a empatia no relacionamento com os alunos, conseguiram que os seus alunos aprimorassem a sua autoestima, aproveitamento escolar, criatividade e que diminuíssem comportamentos disruptivos.

O professor deve ensinar os seus alunos a reconhecer, expressar e comunicar as suas emoções e necessidades emocionais. O aluno que aprende a conviver e tem a competência de adequar o seu comportamento perante as dificuldades que podem surgir, enfrentará melhor os seus problemas, pois dispõe da competência emocional para perceber e expressar melhor as suas ideias e pensamentos. Conforme Cury (2020), “as metas fundamentais da educação de qualquer povo deviam ser: promover a capacidade de gestão da emoção dos jovens para que sejam autores da sua própria história, pacientes, proativos, ousados, estáveis, autónomos, altruístas, seguros, carismáticos, empáticos, capazes de aplaudir a vida e de não estar sempre a reclamar de tudo e de todos” (p.8).

Com base nas investigações de Jones e Bouffard (2012), Bisquerra, Pérez-González e García Navarro (2014) e CASEL (2020), os autores Bisquerra e Rebolledo (2021) referem que é necessário uma série de requisitos para uma prática eficiente da educação emocional:

1. Basear o programa de educação emocional num arcabouço teórico sólido em evidências científicas;
2. Ao trabalhar as competências emocionais, é necessário clarificar os objetivos que se pretende alcançar;
3. Dispor de uma visão sistemática e colaborativa que envolva toda a comunidade educativa (famílias, docentes, alunos). Ao se proverem de uma equipa colaborativa e envolvida, a probabilidade de eficiência dos programas de educação emocional tende a amplificar-se;
4. Deve ser trabalhada de forma sequencial ao longo dos anos. A educação emocional não se pode prender a um projeto ou apenas a um programa. Esta deve estar presente ao longo de toda a formação académica e posteriormente, na vida adulta de cada indivíduo;

5. Para desenvolver competências socioemocionais é necessária uma pedagogia ativa e experiencial. A aquisição e desenvolvimento destas competências requer estratégias, atividades, jogos e dinâmicas ativas e experiências, tais como: dramatização, reflexão e introspeção, relaxamento e mindfulness, uso de um diário emocional, representações plásticas...
6. Deve ser contextualizada às situações da vida real. Ou seja, não se trata de memorizar conteúdo de forma declarativa e expositiva como os alunos normalmente fazem nas provas de avaliação. Tem como objetivo o desenvolvimento de competências, atitudes e valores que devem ser colocados em prática e mobilizados de forma contínua e diária, para quaisquer situações do dia a dia;
7. Formação contínua do pessoal docente;
8. Avaliação da implementação da eficiência do programa delineado;
9. A educação emocional tem como objetivo principal a construção do bem-estar subjetivo. Isto significa uma mudança de paradigma nos sistemas educacionais, sociais económicos e políticos voltados para o bem-estar material e físico, para um novo rumo baseado numa ética de empatia e construção do bem-estar integral que inclui, evidentemente, o bem-estar emocional e social.

Em suma, a educação emocional pode ser compreendida como um processo educativo, que pretende potenciar o desenvolvimento emocional como complemento do desenvolvimento cognitivo e físico, sendo que todos são imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal e social de um indivíduo. A educação emocional convida-nos a repensar a aprendizagem e a construção do conhecimento a partir de uma visão integradora, onde o educando aborda a informação e o ato de aprender a partir de filtros emocionais que acompanham os processos cognitivos, nos quais a construção do conhecimento passa a ser um ato que estimula e contribui para o bem-estar integral. Nesta perspetiva, a escola e os espaços educativos são concebidos como espaços dialógicos para o câmbio de informações e construção da inteligência disciplinar, mas sobretudo, para a troca e construção da informação e da inteligência emocional. (Bisquerra & Rebolledo, 2021).

## 1.2. Competência social

A problemática das dificuldades sociais e os fatores de perturbação que contribuem para os défices da competência socioemocional foram o motor de arranque para a parte da ação-investigação. Desta forma, é necessário compreender de que forma os problemas de comportamento têm influência no desenvolvimento das crianças e como estes estão relacionados com o desenvolvimento socioemocional, para que, posteriormente, seja clara a ação desenvolvida em torno desta problemática.

O objetivo primordial das escolas é estabelecer um ambiente saudável de aprendizagem aos seus alunos de forma que estes atinjam níveis académicos superiores. No caso dos professores é proporcionar ferramentas para garantir que os alunos alcançam esses objetivos (Lopes et al., 2006). Sugai et al. (2002, como citado em Lopes et al., 2006) estimaram que 20% dos estudantes não possuem as competências sociais e comportamentais necessárias para as ações de aprendizagem, impedindo-os de atingir os objetivos estabelecidos. Este perfil de alunos surge devido aos modelos da família/escola socialmente inadequados, apresentarem perturbações de desenvolvimento (por exemplo, hiperatividade) que os impede de desenvolverem competências socialmente estáveis, ou simplesmente não estarem motivados para usar essas competências, acreditando que o comportamento que delas advém não justifica o esforço (Lopes et al., 2006).

Os comportamentos sociais são a base da competência social e podem ser entendidos como acontecimentos comportamentais discretos (por exemplo, dizer “por favor”). Enquanto as capacidades sociais podem ser descritas como os comportamentos sociais que uma pessoa mostra como resposta às ações do dia-a-dia. Estas duas componentes sociais, quando empregadas, permitem à pessoa que inicie e mantenha relações positivas, contribui para a aceitação no meio social e para uma favorável adaptação ao meio onde se pretende inserir (escola, trabalho...) (Walker et al., 1995).

Apesar da discordância à volta das definições para o conceito de competência social, o âmago desta competência está no indivíduo e na sua capacidade de atingir os resultados sociais. Estes incluem a aceitação pelos pares, aceitação pelos adultos, adaptação escolar e um estatuto de saúde mental.

Para Caballo (1987) e Moreira (2004) a competência social é definida como sendo um conjunto de comportamentos que um indivíduo revela, num espaço interpessoal, sentimentos, desejos, opiniões, respeitando os outros, demonstrando capacidade de resolução de problemas imediatos, de modo a lidar de forma mais adaptativa a ocorrência de problemas futuros.

Para um indivíduo ser socialmente competente deve ser pró-social, empático, capaz de se envolver em diferentes atividades e capaz de resolver problemas sociais, referindo-se a dimensão relacional ao desenvolvimento de estruturas de compreensão e de ação interpessoal (Howes, 1983; Vaughn & Hogan, 1994). Desta forma, parece que a competência social está relacionada com a capacidade do aluno em lidar com as alterações sociais, de interagir eficazmente com o meio ambiente, de responder adequadamente à complexidade da vida e de adequar as respostas comportamentais aos diferentes contextos (Rourke, 1991).

No início deste ponto, verificou-se que a componente emocional se relacionava e que contribuía de forma favorável para a competência social. De forma breve, as emoções são sinais que podem facilitar e dar indicações nas relações entre pares. Um sorriso pode facilmente desencadear uma brincadeira entre crianças, assim como o choro nos recém-nascidos nos pode indicar a falta de alguma necessidade básica (como por exemplo, fome). As pessoas gostam de estar com outras que sejam alegres e as crianças não são exceção. As emoções positivas ajudam as crianças a iniciar e regular as trocas sociais (Sroufe et al., 1984, como citado em Denham, 1998). Em contrapartida, a emoção negativa tem efeitos ao nível do processo e da reputação social. Emoções negativas, como a raiva e a tristeza, contribuem para um quadro de incompetência social, pois as crianças são vistas como fabricantes de sarilhos ou como antissociais.

Uma das componentes que sustenta a competência social é a responsividade emocional. As crianças que conseguem responder às necessidades emocionais dos pares, ou seja, que partilham afetos positivos e reagem de forma pró-social à angústia tendem a ser mais bem-sucedidas nos desafios de interação social em contexto educativo (Saarni, 1990; Sroufe et al., 1984, como citado em Denham, 1998).

A escola desempenha um papel fulcral, mais do que um espaço de aprendizagem a nível do saber fazer, deve ser um espaço para saber ser, tal como referem Lopes e Silva (2009) “a escola deve assumir a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares” (p.3). Assim, a escola e a família assumem a agência da socialização das crianças e, como tal, a escola apresenta-se como um modelo de continuidade e articulação com as vivências familiares, é aqui que a criança terá oportunidade de progredir no seu processo de desenvolvimento a partir das interações que desenvolve neste espaço, nomeadamente com o meio, os professores e os seus pares (Dias, 2004).

Investigações evidenciaram que crianças que integravam programas que ajudavam a superar tanto as dificuldades académicas quanto as interpessoais (habilidades sociais) apresentaram ganhos mais persistentes no progresso escolar quando comparadas com crianças que tiveram apenas intervenção para superar as dificuldades académicas (Maturano, 2004 como citado em Cia & Barham, 2009). Nesta linha de pensamento, Del Prette e Del Prette (2010) defendem que o uso de programas estruturados para o desenvolvimento de habilidades sociais no âmbito escolar, como parte integrante do currículo, melhorariam a qualidade das competências e habilidades sociais das crianças e adolescentes, assim como apoiariam o desenvolvimento de comportamentos adequados e de competências académicas.

Em suma, reconhecer a competência social, identificar as competências inerentes a esta, conhecer e identificar os tipos de défices de competências sociais, e auxiliar nas intervenções, constitui a chave para o sucesso da intervenção do professor. Investir no ensino e desenvolvimento das competências sociais, permite reduzir muitos dos problemas de comportamento que impedem os alunos de aprender, e de alguns professores, de ensinar (Lopes et al., 2006).

### **1.2.1. Problemas de comportamento**

As dificuldades na exibição de competências sociais constituem um fator preditivo de desenvolvimento de problemas de comportamento, problemas emocionais e problemas

de aprendizagem, isto é, os alunos com problemas de relacionamento com o meio social apresentam riscos desenvolvimentais acrescidos (Lopes et al., 2006).

Ao longo dos anos, tem vindo a ser estudada a coexistência de vários problemas de ordem psicossocial a par das dificuldades de aprendizagem (Greenham, 1999). Os estudos apontam, de forma geral, que as crianças com dificuldades de aprendizagem tendem a apresentar uma maior incidência de vários défices psicossociais, comparativamente com as crianças sem dificuldades de aprendizagem (Gadeyne et al., 2004; Greenham, 1999). Contudo, muitos autores reforçam que nem todas as crianças com dificuldades de aprendizagem demonstram problemas psicossociais, e algumas que apresentam revelam vários níveis de severidade (Gadeyne, et al., 2004).

Para Durrant et al., (1990) podem-se distinguir, dentro do grupo das crianças com dificuldades de aprendizagem, pelo menos dois grandes grupos com comportamentos problemáticos. De um lado, as crianças com problemas de ansiedade, depressão e isolamento social relacionados com dificuldades sócioemocionais e, de outro, crianças com problemas de conduta, atenção, hostilidade e comportamento antissocial. Assim, considera-se que as dificuldades de aprendizagem influenciam a forma como a criança se sente acerca de si própria, e que estes sentimentos podem influenciar, o seu comportamento na sala de aula (Vandergriff & Rust, 1985).

Tal como nos constructos anteriores, deparamo-nos com vastas definições relativamente ao conceito de problemas de comportamento, sem unanimidade nas várias definições. Isto porque, um comportamento ao ser considerado problemático ou perturbador pode ter em causa vários fatores, nomeadamente, o contexto da situação problemática, a tolerância ou a falta dela por parte do observador, as características pessoais, sociais e emocionais do aluno com comportamento perturbador, entre outros fatores.

Na definição das perturbações comportamentais, Graubard (1973, como citado em Lopes & Rutherford, 2001) evidencia o tipo e o grau de severidade de comportamentos: "Definem-se as incapacidades comportamentais como sendo um tipo de comportamentos excessivos, crónicos e desviantes, que vão desde os actos impulsivos e agressivos até aos actos depressivos e de afastamento, (a) que frustram as expectativas

do receptor no que diz respeito àquilo que considera ser adequado, e (b) que o receptor quer ver eliminados.”

Numa visão em contexto educativo, Merret e Wheldall (1984, como citado em Lourenço & Paiva, 2004, p.20) referem o comportamento disruptivo como sendo “aquele que prejudica a aprendizagem dos alunos, ou a eficácia do ambiente de ensino”. Ao encontro desta ideia, Veiga (2001), menciona que este é um conjunto de comportamentos que transgridem as normas escolares.

Com base em várias investigações realizadas em contexto escolar, Lopes et al (2006) verificam que as crianças com problemas de comportamento são vistas pelos seus pares como sendo incapazes de se adaptarem e, conseqüentemente, de criarem interações negativas. No ambiente educativo, os problemas de comportamento apresentam diversas formas, desde casos de indisciplina a atos com maior gravidade, como por exemplo, violência escolar, em que as agressões são intencionais, violando os direitos de outras pessoas, podendo serem colegas ou até mesmo professores e funcionários (Lopes & Rutherford, 2001).

Aprofundando a investigação desta conceção, na literatura da especialidade surge o conceito de comportamento disruptivo, como sendo um do conjunto de três grupos de perturbações, onde se insere a definição de problema de comportamento. Esta classificação surge no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – DSM-5 (2014), no entanto a informação utilizada foi da versão anterior DSM-IV (1996), onde é possível encontrar diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para os diagnosticar, de acordo com American Psychiatric Association (APA). De um lado, entende-se os problemas de comportamento como meros desvios da norma, tendo em conta um determinado contexto social, sendo estes comportamentos perturbados, qualitativamente distintos de outras perturbações. Por outro lado, os comportamentos dividem-se em dois tipos: comportamentos externalizantes e internalizantes (Achenbach, 1991a). Os problemas externalizantes caracterizam-se por uma dificuldade na capacidade de autorregulação do comportamento, que origina o descontrolo comportamental, e a presença de uma carga emocional negativa dirigida aos outros sob a forma de raiva, agressividade ou frustração, ou seja, manifestações comportamentais dirigidas para o exterior (Achenbach, 1991a, 1991b; Achenbach & Edelbrock, 1978; Aunola & Nurmi,

2005). Enquanto os problemas internalizantes se caracterizam pela carga emocional negativa estar voltada contra o próprio, o que resulta num controlo excessivo de comportamento, resultando em comportamentos de inibição, retirada, ansiedade e tristeza (Achenbach, 1991a, 1991b; Achenbach & Edelbrock, 1978; Aunola & Nurmi, 2005).

As crianças que apresentam problemas de comportamento, quer sejam externalizantes, quer internalizantes, demonstram frequentemente problemas a nível académico, social e emocional (Barkley et al., 2002). A exposição contínua ao ambiente de insucesso, seja este o ambiente social ou académico, levam a uma falta de investimento nas tarefas escolares e à falta de persistência perante dificuldades, que dão lugar a um mau desempenho académico, que pode conduzir ao absentismo e abandono escolar.

As crianças com problemas, principalmente aquelas com perturbações de comportamento exteriorizadas, são geralmente referenciadas como menos pró-sociais, menos socializadas e menos competentes em lidar com situações conflituosas (Milich & Landau, 1989). Estas são vistas como perturbadoras, agressivas e abusivas em situações sociais, o que conduz a uma censura por parte dos adultos e uma rejeição pelos pares.

A imagem denegrida que as crianças com problemas comportamentais possuem, conduz a que elas próprias se vejam assim, isto é, que tenham uma baixa autoestima. Este estigma, acentua e eterniza os problemas motivacionais, emocionais e interpessoais destas crianças. É comum encontrar episódios depressivos em crianças e adolescentes agressivos, o que leva a afirmar que entre os distúrbios interiorizados e exteriorizados existe alguma continuidade (Hinshaw, 1992).

Por detrás dos problemas comportamentais, existem vários fatores diferentes que estão na sua origem:

- a. fatores de ordem social e políticos (interesses valores e vivências de classes divergentes e opostas, xenofobia, racismo, pobreza, desemprego);
- b. fatores de ordem familiar (valores familiares distintos dos valores da escola, demissão da função socializadora, funcionamento desajustado do agregado familiar);

- c. fatores institucionais formais (espaço físico, currículo desajustado aos interesses e ritmos dos alunos, horários);
  - d. fatores institucionais informais (interação e lideranças no interior do grupo turma geradoras de um clima de conflitos e de oposição às exigências da escola e de determinados professores);
  - e. fatores pedagógicos (métodos e competências de ensino, estilos de relação desadequados, regras e falta de consistência na sua aplicação);
  - f. fatores pessoais do professor (crenças, valores, estilo de autoridade, expectativas negativas relativamente aos alunos);
  - g. fatores pessoais do aluno (idade, sexo, autoconceito, adaptação, interesse, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira académica, problemas patogénicos)
- (Amado, 2001).

Resumidamente, pode-se considerar que a origem dos problemas de comportamento pode estar ligada aos professores, à família ou relacionados com o próprio indivíduo; outros têm origem no processo pedagógico escolar e outros são alheios ao contexto escolar.

As crianças que apresentam estas perturbações comportamentais, têm tendência a exibir problemas em contexto escolar: demonstram dificuldades em se envolverem e em persistirem nas tarefas, perturbam frequentemente o grupo, manifestam falta de atenção, têm dificuldades em seguir as regras e orientações dos professores, são alvo de uma maior ação disciplinar por parte destes últimos, e revelam deficientes competências de estudo, nomeadamente na organização dos cadernos.

Em suma, estas crianças têm níveis de realização escolar baixos e inferiores às suas capacidades e, manifestam frequentemente sérias dificuldades em suportar os momentos de aprendizagem, uma vez que o contexto particular da sala de aula exige a estas crianças não só competências académicas, mas também inquestionáveis competências sociais, que se espera que qualquer aluno apresente (Barkley, et al., 2002; Lopes, 1998).

#### **1.2.1.1. Estratégias de intervenção na mudança de comportamento**

Como se verificou anteriormente, os comportamentos disruptivos são um grande problema nas escolas, pois comprometem severamente a aprendizagem.

Com base, na teoria comportamental, existem vários modelos que demonstram a possibilidade de modificar este tipo de comportamentos. A estratégia geral para a modificação dos comportamentos parte, primeiro do estudo do problema em causa, depois pela aplicação sistemática de reforços ou punições que estejam diretamente ligados ao problema até que este seja eliminado (Smith, 2001).

A escola tem o dever de ajudar a combater estes comportamentos, desenvolvendo competências comportamentais e sociocognitivas que ajudem os alunos: a tomar decisões conscientes; permitir o desenvolvimento de competências de regulação emocional e de autocontrolo; apoiar no processo das competências sociais e de resolução de problemas; facilitar um melhor autoconhecimento dos seus domínios emocionais e despertar para o reconhecimento dos fatores que podem desempenhar uma influência nos comportamentos (Smith, 2001).

A prevenção dos problemas de comportamento será a forma mais eficaz de gestão de sala de aula e existe um conjunto de estratégias e técnicas adequadas para a prevenção destes problemas às quais os educadores e professores podem recorrer (Smith, 2001). Para este autor o primeiro passo para a implementação destas estratégias passa por promover ambientes positivos nas suas salas, onde o respeito mútuo prevaleça e as crianças se sintam bem-vindas e realizadas naquele contexto, pois só assim elas conseguirão compreender que os professores estão a seu lado e que as suas práticas educativas vão ao encontro dos seus interesses pessoais.

Amado e Estrela (2000) defendem a visão de uma escola democrática, onde os alunos participam ativamente na tomada de decisões e as suas opiniões são tidas em conta. Os autores acreditam que estas ações levam a uma diminuição dos problemas de comportamento já que os alunos se sentem valorizados e respeitados, ou seja, que adiram mais facilmente às normas e valores da comunidade escolar, sentindo-se membros desta.

Os problemas de comportamento ocorrentes em vários contextos, transformam-se, frequentemente em insucessos, quer na vida social e emocional, quer na vida académica dos indivíduos (Lourenço & Paiva, 2004). Desta forma, Lopes e Rutherford (2001), apresentam seis estratégias eficazes de modificação de comportamento, sendo elas:

1. Reforço social;
2. Gestão de contingências;
3. Contratos comportamentais;
4. Sistema de créditos;
5. Ensino positivo;
6. Autogestão.

Estas estratégias são eficazes na modificação de comportamento, dependendo o mérito de cada uma delas da situação e do aluno perturbador (Lopes & Rutherford, 2001). Além de que devem ser implementadas, imediatamente a seguir à ocorrência do comportamento, para que se verifique a sua eficácia.

O reforço social consiste em dar uma resposta socialmente recompensadora, como por exemplo, um sorriso, escrever “Bom” no trabalho do aluno, um elogio, entre outros. Estes são alguns exemplos de reforços sociais, onde se incluem os elogios, a atenção e o feedback positivo e estão ao alcance dos professores (Lopes & Rutherford, 2001, pp.81-82).

A gestão de contingências é uma técnica utilizada para fortalecer os comportamentos prováveis (agradáveis) para promover outros comportamentos menos prováveis. É uma forma de gerir as contingências, onde se pode realizar a associação entre os comportamentos de alta probabilidade e os de baixa probabilidade, por exemplo, ao utilizar frases do tipo “quando terminarem o trabalho de matemática podem ir para o recreio”, “se fizerem os trabalhos em silêncio podem ir para o computador” (Lopes & Rutherford, 2001, pp.91- 93).

O contrato comportamental é um acordo escrito entre duas ou mais pessoas, onde se estipulam as responsabilidades das pessoas, tanto no que respeita a um determinado comportamento, como do reforço pela sua ocorrência. A vantagem e eficácia desta

estratégia resulta de os alunos se constituírem como parte integrante do processo de negociação em que participam (Lopes & Rutherford, 2001, p.96).

O sistema de créditos consiste em entregar ao aluno um determinado número de “créditos” (cartões, bilhetes, etc.) após a realização de um comportamento positivo. Assim, “não só o indivíduo se sente mais motivado a comportar-se de uma determinada forma, como o comportamento, uma vez instaurado, resiste fortemente à extinção, mesmo que futuramente o reforço venha a ser retirado” (Lopes & Rutherford, 2001, p.100).

O ensino positivo diz respeito à atitude do professor perante os alunos, a escola, ensino e perante si próprio. Esta estratégia “configura-se como uma forma extremamente eficaz, segura e duradoura de elevar o rendimento académico dos alunos e de desenvolver uma “prevenção primária” face à possível emergência de comportamentos perturbadores” (Lopes & Rutherford, 2001, pp.108-114).

Para terminar, a autogestão é a ferramenta essencial para a modificação de um comportamento. “Deixar os alunos envolverem-se na gestão do próprio comportamento pode constituir uma forte motivação para o processo de modificação de comportamento na aula, uma vez que, como qualquer pessoa, gostam de se pronunciar sobre o que lhes diz respeito”. Os professores organizam o dia, escolhem os conteúdos a abordar e os materiais a utilizar, é raro os alunos, especialmente no 1º. CEB, tomarem parte no planeamento da educação. Contudo, o professor pode ajudar a desenvolver as competências de autogestão, delegando algumas funções e responsabilidades aos alunos, isto vai permitir-lhes um melhor controlo sobre as suas vidas e as responsabilidades que daí advêm (Lopes & Rutherford, 2001, pp.114-115).

Uma vez que o gosto pela escola promove o desenvolvimento integral do indivíduo, esta deverá ser um espaço de convívio, de bem-estar e de segurança para os alunos, pois, assim, contrariará a intenção de abandono escolar dos alunos, de insucesso e de perda de oportunidades (Lourenço & Paiva, 2004). Para que o sucesso seja a palavra de ordem dos alunos, é necessário que a aprendizagem tenha um carácter lúdico e emocional. O sucesso implica superar um obstáculo que deverá ser enfrentado com atitude, sendo esta a base da motivação para a aprendizagem.

## **CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO**

Neste capítulo procede-se à descrição da metodologia de investigação. Na perspetiva de Alarcão (2001) todo o professor é um investigador, pois torna-se numa capacidade inerente à própria profissão. Um professor questiona-se a cada passo que dá, procurando compreender a precisão da sua ação e o que poderá melhorar para o sucesso da sua prática e do desenvolvimento dos seus alunos.

De acordo com Ketele e Roegiers (1993) a investigação é sobretudo um processo sistemático e intencional, com vista a aumentar e aprofundar o conhecimento sobre determinada área. Para Quivy e Campenhoudt (2002) uma investigação traduz-se em caminhar para um melhor conhecimento, o que implica encarar todas as dúvidas, hesitações e incertezas como parte natural do processo de investigação. Beillerot (como citado em Alarcão, 2001) apresenta três condições mínimas para poder considerar investigação a um processo, sendo estas: a produção de novos conhecimentos; um processo metodológico rigoroso e uma comunicação pública dos resultados, que permita a avaliação, discussão e reprodução.

Assim, neste capítulo apresenta-se, a motivação que proporcionou a definição de uma problemática e dos objetivos gerais e específicos, uma breve descrição da população sobre a qual incidiu o estudo, os procedimentos e instrumentos utilizados para a recolha de dados, a intervenção realizada e por fim a análise e discussão dos dados recolhidos na intervenção e investigação.

### **1. Identificação da problemática e objetivos**

Atendendo ao contexto de estágio, este tema foi motivado e guiado pelos comportamentos observados em sala de aula. Durante o período de observação e contextualização do meio surgiu a problemática, através da vivência e acompanhamento da rotina diária, das relações e das interações entre os diferentes elementos do grupo. Na sala e no resto dos espaços da escola, existiam diariamente inúmeros conflitos internos e externos, e o facto de estes não serem solucionados levava a um aumento de situações

problemáticas, e a uma diminuição dos níveis de bem-estar e envolvimento dos alunos nas tarefas diárias. Não era dada a devida importância por parte dos adultos a esses conflitos, ou as soluções de momento não resolviam o problema geral, o que proporcionava momentos de ansiedade, raiva e tristeza aos alunos envolvidos, e por vezes aos restantes presentes na sala.

Ao longo das semanas foram observados comportamentos menos adequados em sala de aula, que levavam à desatenção do aluno que os praticava, mas também dos restantes alunos da turma, criando um clima desfavorável para o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, comprometia as aprendizagens dos alunos e as interações/relações favoráveis entre pares. De entre esses comportamentos, destacam-se: alunos que falam com o colega do lado constantemente enquanto a professora ou um colega falava, agressões entre os alunos, ruídos ensurdecedores de brincadeiras constantes com os materiais, recusa em realizar as tarefas propostas, recusa de cumprimento de normas da sala de aula, entre outros.

Desta forma, o estudo desenvolvido pretende compreender as situações problemáticas anteriormente referidas e, através de uma intervenção fundamentada, contribuir significativamente para a melhoria do ambiente em sala de aula, que conseqüentemente pretende beneficiar o processo de ensino e aprendizagem. O estudo procura também, recolher informações pertinentes que levem à construção e estruturação de novos conhecimentos e melhoramento de práticas em sala de aula (Sousa & Baptista, 2011).

Tendo em consideração a problemática exposta e a relação existente entre as dimensões social e emocional do desenvolvimento do ser humano, a questão de partida delineada e que se traduziu no mote para a investigação e, posterior intervenção, resume-se a: “Como é que os alunos do 1ºCEB gerem as suas emoções?”.

Com o intuito de dar resposta a esta questão, surgiram os seguintes objetivos específicos:

- Perceber como é que os alunos lidam com as emoções;
- Criar momentos direcionados para a compreensão das emoções;
- Desenvolver estratégias para a mudança de comportamentos;
- Fomentar a empatia e o trabalho colaborativo;
- Ensinar aos alunos estratégias de regulação emocional.

## **2. Metodologia de Investigação**

O estudo assenta na modalidade de investigação-ação, isto é, uma investigação onde a ação é a intervenção, sendo esta o reflexo da compreensão e análise das necessidades do contexto. De acordo com os objetivos estabelecidos, esta opção metodológica mostrou ser a mais adequada aos objetivos de mudança de comportamentos dos alunos e do clima de trabalho em sala de aula.

Na perspetiva de Grundy e Kemmis (1988, como citados em Máximo-Esteves, 2008), “a investigação-ação educacional é um termo usado para descrever uma família de atividades no desenvolvimento curricular, (...). Os participantes na ação a ser considerada são integralmente envolvidos em todas estas atividades” (p.21).

Cohen e Manion (1987) como citados em Sousa (2005) complementam o sentido presente na investigação-ação, ao referirem que se trata de “um procedimento in loco, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato e destina-se à avaliação de novos métodos de aprendizagem, procedimentos de avaliação, atitudes, valores e controlo do comportamento, entre outros” (pp. 95-96).

A pesquisa desenvolvida em contexto educativo, incluiu planificação, ação, observação e reflexão, com vista a melhorar a ação pedagógica, fornecendo ferramentas ao contexto de sala de aula e respondendo às necessidades individuais e de grupo.

## **3. Intervenientes no estudo**

O presente estudo foi realizado, durante o período de estágio, numa escola pública situada no concelho de Coimbra. A turma corresponde a um 3º. ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que inicialmente era composta por 22 alunos. No entanto, no final do 1º Período passou a ser constituída por 21 alunos, devido à transferência de um deles. A turma contava com 12 alunos do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade. Todos os alunos frequentaram o jardim de infância.

Na investigação-ação, não se privilegia uma amostragem aleatória e numerosa, mas sim criteriosa ou intencional, quer isto dizer que a seleção da amostra está sujeita a determinados critérios que permitam ao investigador aprender o máximo possível sobre o fenómeno a estudar. Neste sentido, recorreu-se a uma técnica de amostragem por conveniência, ou seja, utilizando um grupo de intervenientes que se encontrava à disposição e cuja escolha foi intencional, tendo em vista a investigação e a mudança de atitudes nos sujeitos. Este tipo de amostragem não permite generalizar os resultados à população à qual pertence o grupo de conveniência, (também não seria este o objetivo deste estudo), contudo, poderão inferir-se algumas informações preponderantes (Carmo & Ferreira, 2008).

#### **4. Procedimentos, Técnicas e Instrumentos de recolha de dados**

A metodologia consiste num conjunto estruturado de procedimentos que atuam em coerência com os objetivos do estudo e a questão de partida da investigação. Tal como referem Quivy e Campenhoudt (2005), “um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo” (p. 25).

O primeiro passo nesta etapa foi entregar uma autorização aos Encarregados de Educação (ver apêndice 1 – Consentimento Informado) com o objetivo de tomarem conhecimento da investigação prática que iria decorrer na turma dos seus educandos e o consentimento para a partilha de som e imagem dos mesmos. De igual modo, foi perguntado aos alunos se pretendiam colaborar no estudo.

“A investigação-ação baseia-se essencialmente na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da ação pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata. Possui, por isso uma feição eminentemente empírica” (Sousa, 2005, p. 96). Segundo Amado (2014) durante a investigação existem momentos de reflexão, que permitem ao investigador o aumento do conhecimento e um melhoramento da sua ação perante o processo de ensino- aprendizagem.

A observação do contexto, foi registada através de notas de campo diárias que espelham e formam uma rede de pormenores que garantiram a recolha de dados e informações

essenciais ao desenvolvimento deste trabalho. Para além disso permitiu a reflexão sobre as intervenções e as formas de interação com os alunos. Conforme Máximo-Esteves (2008), “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas intenções” (p.87).

As notas de campo aliadas à observação participante foram a chave para a recolha de informação. As notas de campo são um relato escrito do que é observado, escutado, experienciado e refletido pelo investigador (Bogdan & Biklen, 1991). Este instrumento foi essencial para a recolha de dados, mas, também um suplemento essencial para acompanhar o desenvolvimento do projeto. As notas de campo são um importante instrumento de recolha de dados por, também incluírem uma componente reflexiva, isto é, contemplam notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras (Máximo-Esteves, 2008).

De forma a avaliar as sessões e atividades práticas, registou-se o depoimento dos alunos. Tudo o que foi considerado pertinente para o desenvolvimento do estudo foi também registado em notas de campo.

Outra forma de recolha de dados foram os registos fotográficos das produções dos alunos e dos momentos de atividades. Estes permitiram analisar outras perspetivas da ação e, ainda, compreender melhor as aprendizagens feitas pelos alunos ao longo das sessões. Tal como refere Máximo-Esteves (2008) “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde serem analisadas” (p.91).

A fotografia foi utilizada em conjugação com a observação participante, de forma a relembrar detalhes que poderiam ficar descurados no decorrer do estudo. Tal como referem Bogdan e Biklen (1991) “as fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e atividades” (p.189).

Complementarmente, foi ainda feita uma análise documental. Foi consultado o projeto curricular de turma e recolhidas informações que ajudaram a suportar a planificação das

sessões de intervenção. Estas foram discutidas, em reuniões pontuais, com a professora cooperante.

## **5. Apresentação de dados**

### **5.1. Dados recolhidos das observações**

Para o tratamento de dados recorreu-se à análise de conteúdo das informações obtidas através das notas de campo escritas durante o período de observação.

Tendo em consideração os objetivos definidos e a natureza da investigação, optou-se pela análise de dados de forma idêntica à descrita por Bogdan e Biklen (1991) em que o processo “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p.205). O objetivo da análise recai exatamente neste último ponto, o de permitir apresentar aos outros aquilo que se encontrou e ainda, aumentar a própria compreensão sobre o assunto.

O período de observação decorreu ao longo de 3 meses, sendo que durante este período a observação foi participante. A observação decorreu no período da ação prática de estágio e centrou-se nos comportamentos e atitudes dos alunos, nomeadamente em comportamentos que revelavam a falta de cumprimento de regras da sala de aula.

Foram escritas quatro notas de campo que vieram revelar a existência de problemas de comportamento relativos à falta de cumprimento de regras em sala de aula, a situações de conflito entre pares e à falta de regulação emocional (ver apêndice 2 – Notas de Campo).

Nas situações observadas, os intervenientes (aluno, professora titular da turma, aluna estagiária e observadora participante) mantêm-se, à exceção dos alunos que se alteram consoante a situação. Todas as situações decorrem no espaço da sala de aula em tempo letivo.

A situação desencadeadora dos comportamentos é variável. Num dos momentos o comportamento é desencadeado por fatores externos, nomeadamente pelos colegas e pelo contexto, noutros por fatores intrínsecos ao aluno. Alguns dos conflitos observados surgiram de reações dos colegas da turma. Estas reações levaram os alunos a sentirem-se o alvo de chacota da turma, a sentirem-se menosprezados e desvalorizados pelos colegas. Para além destas situações, a necessidade de aprovação e valorização social foi sentida ao longo do período de contacto com a turma.

Outros conflitos, como foi referido anteriormente, decorreram de fatores internos pessoais e pedagógicos do aluno, como a disposição, o interesse pelas tarefas, os hábitos de trabalho, a concentração e atenção prolongada, falta de consistência no cumprimento de regras, entre outros.

Apesar da situação desencadeadora diferir de conflito para conflito, o comportamento posterior do aluno, por norma, era similar - demonstrava atitudes de recusa de cumprimento das normas de trabalho, de estar em sala de aula e ainda, desregulação e falta de controlo emocional.

Para fazer face aos conflitos, as estratégias adotadas pelos intervenientes variaram conforme a situação e os intervenientes. A maior parte das estratégias utilizadas foram pensadas e encontradas no momento do conflito, isto é, não foram estratégias previamente refletidas e definidas para resolver aquele conflito específico. A principal estratégia assentava na promoção de um diálogo com o/os aluno/s envolvido/s no conflito. Por vezes, era necessário envergar por outros sistemas, nomeadamente, avisos de implementação de punições e/ou efetivar punições, outras vezes incluir os encarregados de educação por meio de notificações na caderneta do aluno, informando do comportamento do educando ou a solicitar uma reunião.

Nas situações menos conflituosas, o aluno advertido, demonstrava compreender a situação e lidava controladamente com as suas emoções apenas através do diálogo.

Contudo, existiam outras situações em que era necessário algum tempo de reflexão individual para o aluno retomar o trabalho e alterar o seu comportamento. Apesar da modificação de comportamento, na maior parte das vezes esta não era permanente, dado que, o comportamento disruptivo retornava em momentos ou dias seguintes.

Por vezes, durante o diálogo com os alunos envolvidos no conflito, estes demonstravam incapacidade de se autorregular. Nestes casos era dado algum tempo ao aluno para se acalmar e recompor. Caso o aluno mantivesse o seu comportamento negativo, normalmente com um comportamento de recusa, era advertido (para repercussões como por exemplo, permanecer na sala durante o intervalo, ou a comunicação da ocorrência aos encarregados de educação). Este tipo de conduta era tomada em situações de descontrolo emocional, em que o aluno não se conseguia, nem permitia acalmar.

A partir das observações, compreendeu-se que a disfunção da turma compreendia duas dimensões, a dimensão social e a emocional. A primeira presenciada através dos conflitos relacionados com o cumprimento de regras de saber estar em sala de aula e de convivência com os outros, e a segunda por meio da aparente dificuldade dos alunos em conseguirem controlar as suas emoções face às situações.

## **5.2. Intervenção**

### **5.2.1. Atividades desenvolvidas**

Após a análise dos dados recolhidos passou-se à planificação da intervenção dividindo as atividades em duas partes conforme os objetivos definidos. As primeiras atividades têm como objetivo as crianças conhecerem e compreenderem as suas emoções. Compreenderem que nem todos reagem da mesma forma com as mesmas emoções e, por isso, as emoções e a forma como as conhecem e lidam com elas também difere. Assim, a primeira parte das atividades designou-se por: “Compreender as minhas emoções”.

Uma vez, compreendida a forma como as emoções podem surgir, é necessário conseguir geri-las. É necessário compreender o que se está a sentir e, principalmente saber lidar e controlar, para se evitarem alguns conflitos, que normalmente surgem pela descarga emocional que se exerce nos outros. Para se ser capaz de controlar as próprias emoções e comunicar aquilo que se sente é necessário aprender estratégias, deste modo, surge a segunda parte das atividades: “Como comunicar e gerir as minhas emoções?”

No total foram 6 atividades desenvolvidas em 9 sessões (ver apêndice 3 – Cronograma das atividades). A divisão em duas partes, anteriormente referida, diz respeito ao objetivo principal das atividades, por sua vez, cada atividade compreende os seus objetivos específicos (ver apêndice 4 – Planificação das atividades).

Na primeira atividade os alunos construíram uma chuva de ideias sobre o tema *As emoções*. Na segunda atividade, exploraram a estrutura do livro *Emocionário (Diz o que sentes)* de Rafael R. Valcarcel e Cristina Nuñez Pereira e dividiram-se em grupos de trabalho para construírem um emocionário da turma. A terceira atividade contou com a turma novamente dividida em grupos para um jogo de tabuleiro sobre as emoções. Na quarta atividade, os alunos exploraram um conto “A Casa da Palavra” retirado do livro *Energias e Relações para Crescer – uma abordagem criativa para gerir as emoções* de Maria Mercè Conangla e Jaume Soler e, seguidamente, passaram para a construção da “Casa da Palavra” da sala. Para a quinta atividade os alunos tiveram de previamente pesquisar uma música e levarem-na para ser escutada na sala. Ouviram-se as músicas, dançaram-se e em seguida registaram na bateria o nível de energia que as músicas proporcionaram. Por último, na sexta atividade, exploraram uma Banda Desenhada sobre elogios e individualmente criaram uma parte da Banda Desenhada. Em seguida, escreveram um elogio num post-it para um colega escolhido aleatoriamente e, juntaram todos os elogios no Pote dos Elogios da sala.

A primeira atividade tinha como objetivos específicos: identificar as sensações e emoções primárias e complexas/secundárias e reconhecer a diferença entre emoções e sentimentos (ver apêndice 5 – Atividades desenvolvidas na prática de intervenção – Atividade 1).

Através da primeira tarefa de escrever as emoções no post-it verificou-se a não distinção de emoções com sentimentos. Os alunos escreveram nos post-it emoções como: alegria, raiva, amizade, tristeza, feliz, felicidade, paixão, surpresa e amor. Constatou-se que o grupo não fazia a distinção entre emoções e sentimentos. No entanto, através do diálogo foram deixadas algumas indicações que permitiram aos alunos chegar à distinção dos dois conceitos, tais como a relação dos sentimentos ao coração e as emoções como sendo algo que acontece e se sente momentaneamente.

Relativamente às ideias que tinham sobre como lidar com as emoções, os alunos mostraram conhecer o que não deviam fazer, como: esconder o que se sente e não descarregar nos outros quando nos sentimos absorvidos pelas emoções. Através destas ideias iniciais foram capazes de transformar aquilo que não devem fazer com as emoções para o que fazer com elas. A identificação das evidências das emoções no nosso corpo acabou por ser o momento onde mais alunos participaram na discussão, anunciando múltiplas expressões corporais e faciais relacionadas com as emoções.

A chuva de ideias feita no final traduz as ideias prévias dos alunos, algumas modeladas pela discussão em grande grupo, assim como alguns conceitos iniciais sobre a temática que foram sendo abordados ao longo da atividade.

A segunda atividade tinha como objetivo: aprender a reconhecer as emoções, identificar que tipo de situações despoletam essas emoções, pessoas e pensamentos as provocam e ainda, melhorar a capacidade de expressar o que sentem (ver apêndice 5 – Atividades desenvolvidas na prática de intervenção – Atividade 2).

Os alunos começaram por desvendar o conteúdo de um livro somente pelo título. O livro em questão era o *Emocionário – Diz o que sentes* de Cristina Núñez Pereira e Rafael R. Valcárcel e os alunos referiram tratar-se de um dicionário de emoções.

Os conflitos verificados durante a atividade, eram internos aos grupos. A primeira dificuldade sentida surgiu na seleção de imagens, para alguns elementos do grupo certas imagens transmitiam uma emoção enquanto para os outros não transmitiam essa emoção. Este debate interno gerou uma troca de argumentos e ideias entre o próprio grupo, que promoveu uma maior compreensão sobre a temática explorada e concretamente sobre a emoção retratada pelo grupo.

Os grupos que tiveram mais dificuldades tanto na apresentação como na produção do trabalho foram os grupos que abordaram as emoções raiva e nojo. Na produção que realizaram não abordaram os pontos que foram inicialmente solicitados, cingiram-se à explicação da emoção. No entanto, durante a apresentação foram questionados sobre os pontos em falta e ambos os grupos mostraram conhecer os aspetos relacionados à emoção que trabalharam.

Os restantes grupos, tanto nas apresentações como nas produções demonstraram várias informações sobre a emoção que exploraram. Durante as apresentações, através do levantamento de algumas questões aos grupos, foi possível alcançar outros aspetos importantes sobre a temática, como a ideia de ser possível sentir mais do que uma emoção ao mesmo tempo, ou a de que uma expressão facial/corporal poder ser a evidência de duas emoções diferentes, ou também, a ideia de que as emoções se evidenciam de formas diferentes nas pessoas e a referência a diversas estratégias para lidar com as diferentes emoções, entre outras ideias.

De forma global, as emoções alegria, tristeza e raiva foram as mais exploradas, no sentido em que os alunos detinham um conhecimento mais profundo sobre essas emoções e, por isso, nos momentos de diálogo evidenciaram mais aspetos e informações do que quando se discutiu sobre as emoções medo, nojo e surpresa. Desta forma, nos momentos de apresentação dos trabalhos de grupo referentes a estas últimas emoções, levantaram-se mais questões tanto para os grupos como para os restantes elementos da turma com o objetivo de se inteirarem mais sobre estas emoções.

Para além de tudo o que descobriram mais sobre a temática, esta atividade ajudou os alunos a melhorarem a capacidade de se expressarem, tanto daquilo que sentem como do que pensam. Durante os momentos de diálogo, os alunos relataram várias situações que aconteceram com eles ou que sabiam ter acontecido com outros, explicaram os seus pontos de vistas e recorreram a argumentos e a exemplos demonstrativos.

A terceira atividade tinha como objetivos: reconhecer as emoções, identificar que tipo de situações as provocam, melhorar a capacidade para as expressar e reconhecer estratégias para ultrapassar algumas emoções (ver apêndice 5 – Atividades desenvolvidas na prática de intervenção – Atividade 3).

O envolvimento das crianças nesta atividade foi imediato, pois para além de ser um jogo, dispunha de vários elementos de manuseio e de muita cor. No início da atividade, as supostas dramatizações que surgiam no jogo não estavam a ser realizadas, o que fez com que as regras fossem reavivadas para todos os grupos de jogos. A inibição aconteceu apenas no início da atividade, com o decorrer do jogo a vergonha dissipou-se e os alunos

mostraram uma maior descontração que se fez acompanhar de uma maior implicação nas dramatizações.

Durante o jogo observaram-se momentos interessantes de debates internos nos grupos de jogos, gerando situações de discórdia que proporcionaram momentos de partilha de opiniões entre os elementos.

Existiram duas situações com dois alunos diferentes que envolveram problemas em lidar com a frustração. Um deles chorou porque estavam sempre a sair-lhe Cartas de Retirar, o que o fazia ficar para trás na corrida pelas casas do tabuleiro de jogo. O outro aluno também se enervou com o grupo, pois afirmava que deveria ter avançado 6 casas, mas os restantes colegas declaravam que não.

As situações descritas não foram resolvidas apenas pelo grupo de jogo, existindo a necessidade da intervenção de um adulto que ajudou na continuação do jogo ao mostrar aos alunos em questão que ainda existia muito jogo pela frente e que a oportunidade de ganhar era ainda grande.

De forma geral, esta atividade permitiu que os alunos descobrissem novas situações que despoletavam certas emoções e estratégias de superação dessas situações específicas. Através da troca de ideias que surgiu ao longo do jogo e das situações descritas nas cartas de jogo, foi possível fomentar a ideia de que a mesma situação pode ser experienciada de forma diferente pelas pessoas e que a própria emoção pode ser sentida de forma diferente pelas pessoas. Ao terem estas duas noções assentes, os alunos tornam-se mais compreensivos e mais sensíveis para lidarem com as emoções dos outros.

A quarta atividade tinha como objetivos: capacitar para a resolução de problemas entre pares e conflitos interiores e melhorar a capacidade de diálogo. Uma vez que esta atividade tinha várias etapas, foram necessárias 2 sessões (ver apêndice 5 – Atividades desenvolvidas na prática de intervenção – Atividade 4).

Na exploração do conto, os alunos mostraram alguma dificuldade em compreender as características da Casa, por esta razão analisaram individualmente cada característica. O objetivo seria construir uma casa na sala de aula com as características expressas no conto, no entanto na partilha de ideias, as características como “a casa não tem paredes”, não

foram mencionadas. Portanto, analisaram novamente o conto, realçando as características da “Casa da Palavra”. Esta análise mostrou ser uma vantagem, pois possibilitou uma exploração aprofundada do motivo dessa característica.

Neste diálogo inicial, a turma foi questionada sobre o que cada um faria enquanto permanecesse na Casa da Palavra. Em consenso responderam que iriam pensar, refletir sobre o que os levou a estarem ali. Um dos alunos sugeriu que podiam escrever sobre o que tinha acontecido. Todos acharam que era uma boa ideia, ficando acordado que quando fossem para a casa da palavra escreveriam sobre o que se tinha passado como forma de reflexão.

Apesar das regras da Casa terem sido inteiramente definidas pelos alunos, não foram prontamente selecionadas. Todos tinham ideias para partilhar, o que gerou um momento de debate importante, onde trocaram ordeiramente ideias entre eles, conservando e refutando o que cada um ia mencionando. Foram analisadas imensas regras e descritas diversas formas de escrever uma mesma regra até chegarem às regras finais.

Na parte da construção da Casa verificou-se o empenho e a disponibilidade em trabalharem em conjunto. Enquanto o grupo da construção edificava a Casa, os restantes, apesar de estarem a colorir Mandalas, participaram ativamente na construção, expressando algumas sugestões quando o grupo da construção se sentia desorientado.

Esta atividade motivou os alunos para o trabalho colaborativo, pois todos tinham de ajudar e garantir que as decisões que iam sendo tomadas, tanto para as tarefas das regras da Casa como para a construção dela, eram consensuais. Durante as várias etapas desta atividade, os alunos mostraram um grande nível de envolvimento e dinamismo, foram capazes de trabalhar em conjunto, principalmente na tomada de decisões e na construção da Casa, compreendendo o objetivo principal da Casa da Palavra.

Após o fim desta atividade, a “Casa da Palavra” começou a ser regularmente utilizada pelos alunos quando ocorriam conflitos no tempo letivo. Conflitos esses, ocorridos tanto na sala de aula como noutros espaços escolares.

A quinta atividade tinha como objetivos, utilizar a música como uma estratégia para melhorar o estado de espírito e utilizar a música como estratégia de controlo de emoções. (ver apêndice 5 – Atividades desenvolvidas na prática de intervenção – Atividade 5).

Os alunos demonstraram muito entusiasmo por começarem o dia a dançar as suas músicas. Após ouvirem a música realizavam imediatamente o registo da energia que a música lhes tinha proporcionado através da pintura na barra de energia da porção correspondente à energia fornecida por aquela música. Assim que coloriam expunham uns aos outros a quantidade de energia que aquela música lhes tinha proporcionado, gerando um momento de partilha e de comparação entre todos.

O dia começou com esta atividade, o que estimulou os alunos para o resto do dia. Para além dos alunos se mostrarem com grande disposição durante a atividade, essa disposição e envolvimento verificou-se ao longo do dia em todas as tarefas. A atividade teve influência no comportamento e na forma de estar dos alunos, tendo-se verificado uma menor agitação e menos conflitos nos momentos de partilha de ideias em grande grupo e nas entradas e saídas da sala.

Num momento de reflexão sobre a atividade, os alunos expressaram que ao escutarem as músicas se sentiram com muito mais energia e ânimo. Por essa razão, admitiram que era uma estratégia eficaz para os dias em que as suas emoções estivessem mais descontroladas. Chegaram, também à conclusão de que as músicas com um ritmo mais acelerado e com maior intensidade seriam melhores para quando necessitassem de energia, ânimo e felicidade e que as músicas com um ritmo mais calmo e suave se adequavam aos momentos em que se encontrassem mais desconcentrados e cansados.

Durante vários dias, pediram para repetir a atividade. Uma vez que os resultados foram visíveis e com uma implicação positiva nos seus comportamentos e atitudes, a atividade foi repetida por mais 3 vezes. Uma dessas vezes, decorreu ao fim do dia, ao se encontrar a turma agitada, pouco concentrada e as tarefas que realizavam não tinham aproveitamento, foi sugerido que descontraíssem ao som das suas músicas e que espantassem o temporal acinzentado que os assombrava.

A sexta atividade, a última desenvolvida, pretendia refletir sobre o que são elogios, refletir sobre a razão que leva as pessoas a gostarem de receber elogios e reconhecer a

importância e influência das palavras (ver apêndice – As atividades desenvolvidas na prática de intervenção – atividade 6).

Os alunos compreenderam qual o tema principal da banda desenhada, declarando que retratavam situações de elogios. Contudo, apenas na segunda leitura é que identificaram o paralelismo de atitudes que estas apresentavam, explicando que existia um diálogo na Banda Desenhada que não era correto, porque uma das personagens estava a vangloriar-se, ou como disseram “não estava a ser amigo”.

Em forma de reflexão sobre o assunto, os alunos reconheceram que não ofereciam muitos elogios, mas que gostavam muito de receber e que sabiam agradecer. Com as partilhas de cada um, foi possível alcançar a ideia de que os elogios não servem apenas para elogiar a personalidade e características físicas de uma pessoa, mas também para valorizar e elogiar o que ela é capaz de realizar.

Aos alunos que expressaram sentir dificuldade em reagir a um elogio, os colegas ajudaram propondo diversas formas de agradecimento, tais como: agradecer através de palavras, de gestos e de atitudes.

Na segunda parte da sessão, os alunos tiveram a oportunidade de receber elogios dos colegas. Nos elogios que escreveram verificou-se que foram elogiados mediante o que eram e o que faziam. Através da satisfação e entusiasmo dos alunos ao lerem os elogios comprovou-se o efeito dos elogios nas pessoas. A atividade permitiu que os alunos entendessem que todas as pessoas gostam de receber elogios e, de certa forma, ajudá-los e incentivá-los para a troca de elogios espontâneos.

A curiosidade dos alunos foi tamanha que desencadeou um momento agradável de brincadeira pela descoberta de quem tinha escrito o elogio.

### **5.2.2. Avaliação dos alunos sobre as atividades realizadas**

No final da segunda atividade e da última, foi pedido aos alunos que preenchessem uma folha de avaliação. Uma vez que as considerações e opiniões dos alunos sobre determinados aspetos do projeto são tomados em consideração, pois são aspetos

importantes para a retirada de conclusões do estudo e das evidências dos resultados. Para além, da oportunidade de voz ativa que é dada aos alunos, fazendo com que se sintam valorizados e parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e, neste caso, do projeto. Desta forma, as avaliações incidiram sobre o trabalho colaborativo e sobre a globalidade do projeto desenvolvido.

### O trabalho colaborativo

No final das apresentações das páginas do emocionário (atividade 2), os grupos de trabalho preencheram uma folha de avaliação da atividade em grupo (ver apêndice 6 – Avaliação da sessão). Esta avaliação tinha como objetivo verificar as considerações dos grupos sobre o trabalho colaborativo. Sendo que um dos problemas observados na turma eram as dinâmicas em pequenos grupos. A avaliação pretendia verificar as considerações dos alunos sobre o desempenho em trabalho colaborativo e a apreciação desta dinâmica de aprendizagem.

No gráfico 1 apresentam-se os dados obtidos através das respostas de avaliação dos seis grupos sobre a apreciação em trabalhar em grupo.

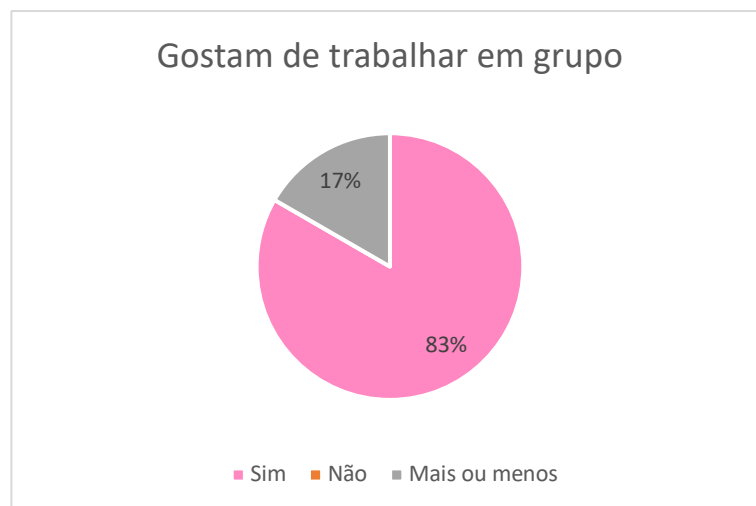


Gráfico 1 – Percentagem relativa à apreciação em trabalhar em grupo.

Ao analisar o gráfico 1 verifica-se que a maioria dos alunos, 83%, que corresponde a um total de 5 grupos de trabalho, aprecia trabalhar em grupo. Apenas um grupo de trabalho, que corresponde no gráfico aos 17%, respondeu que apreciava parcialmente.

Outra questão prendia-se com o motivo de apreciação em trabalhar em grupo.

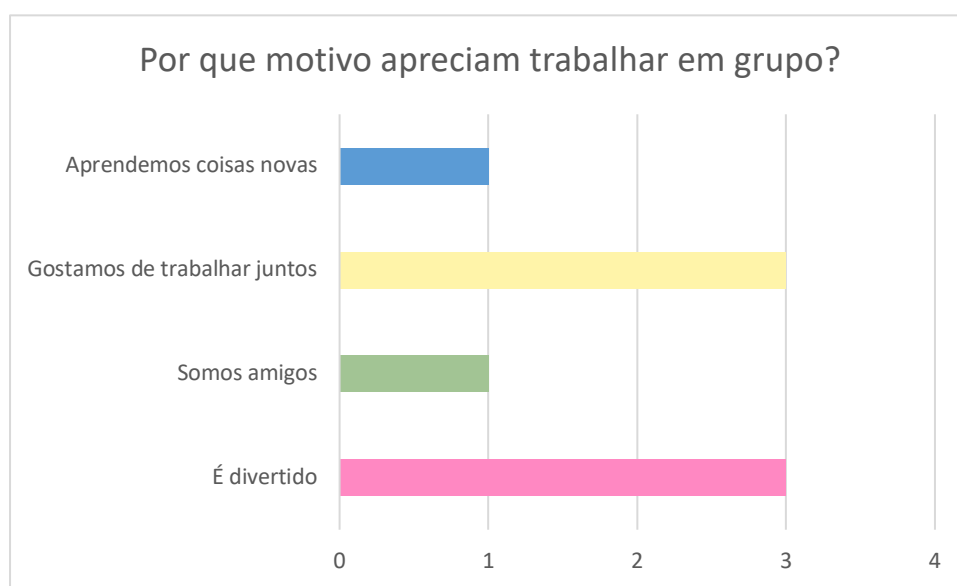


Gráfico 2 – Razões apresentadas para a apreciação do trabalho em grupo.

Tal como mostra o gráfico 2, os grupos apresentaram várias razões. Através da análise das respostas verificou-se que as razões mais apontadas foram: o *ser divertido* e o *trabalhar juntos*. Aparecem também razões como: o *serem amigos* e o facto de *aprenderem coisas novas*.

É possível verificar que a apreciação do trabalho de grupo assenta na dimensão social. Os alunos apresentam grande motivação e disponibilidade para os momentos de socialização, por essa razão, a visão de trabalho de grupo recai na ideia de ser uma oportunidade para socializarem em pequenos grupos enquanto fazem as tarefas e realizam aprendizagens. No entanto, a ideia de trabalho colaborativo, em que cada um exerce funções conforme as suas aptidões e interesses, com o objetivo de enriquecer o produto final, ainda não se revela apoderada pelos alunos.

### As sessões sobre a temática das emoções

No final das sessões sobre a temática das emoções, os alunos preencheram individualmente uma folha de avaliação sobre as atividades e sobre a temática das emoções (ver apêndice 7 – Avaliação final das sessões). Esta avaliação tinha como objetivo levar os alunos a refletirem sobre as atividades dinamizadas e sobre as aprendizagens realizadas ao longo das sessões. Para além de ser uma ferramenta de reflexão para os alunos sobre todo o processo, ajusta-se como uma ferramenta para o estudo. Isto é, permite retirar algumas conclusões sobre o processo levado a cabo pelo estudo, nomeadamente das aprendizagens, da apreciação e do benefício para os alunos.

Apesar da turma ser formada por vinte e um alunos, a estas questões de avaliação sobre as atividades e sobre a temática das emoções, apenas responderam dezoito, por se encontrarem dois alunos a faltar neste dia.

A primeira questão procurava encontrar a atividade mais apreciada pelos alunos.

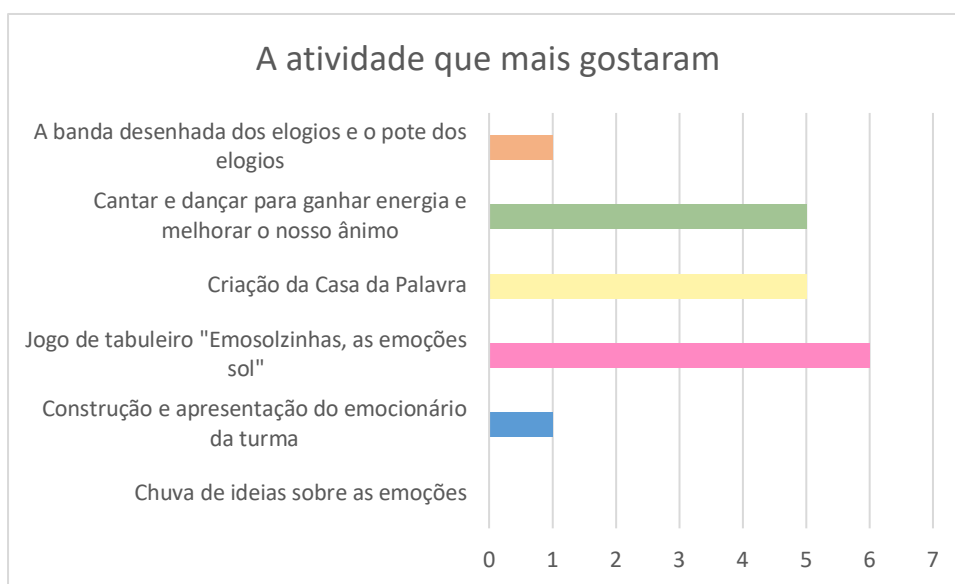


Gráfico 3 – Atividades mais apreciadas pelos alunos.

Como é explícito no Gráfico 3, o Jogo de tabuleiro *Emosolzinhas, as emoções sol* (atividade 3) foi a atividade mais apreciada pelos alunos, logo em seguida com o mesmo número de votos seguem-se a *Criação da Casa da Palavra* (atividade 4) e *Cantar e dançar para ganhar*

*energia e melhorar o nosso ânimo* (atividade 5). Para dar explicação à escolha da atividade, os alunos referiram múltiplas razões, tais como: ser divertido, aplicabilidade e aprendizagem de estratégias de controlo emocional, trabalho em grupo, apreciação de jogos de tabuleiro, entre outras.

As respostas dadas pelos alunos encontram-se em sintonia com os momentos experienciados e as observações que foram feitas. Por outras palavras, as atividades mencionadas pelos alunos, foram as atividades em que os alunos mostraram um maior envolvimento, entusiasmo e autonomia no desenvolvimento da tarefa. Apesar da falta de tempo para repetir as atividades, os alunos pediram para repetir as atividades 3 (Emosolzinhas, as emoções sol) e 5 (Cantar e dançar para ganhar energia e melhorar o nosso ânimo).

Uma vez apurada a atividade que mais gostaram era altura de conhecer a atividade menos apreciada.

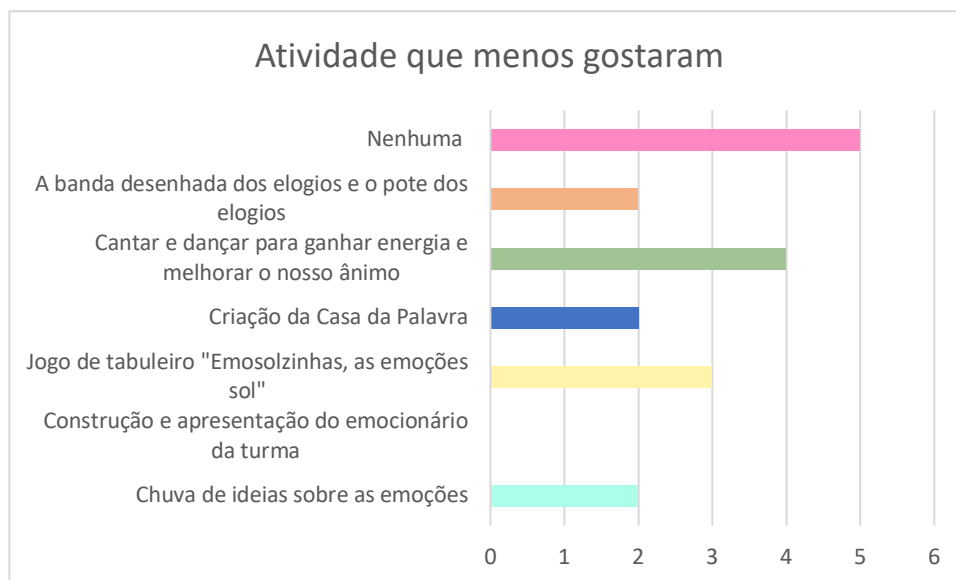


Gráfico 4 – Atividades menos apreciadas pelos alunos.

Relativamente à atividade menos apreciada, apresentada no Gráfico 4, cinco alunos referiram ser nenhuma, no entanto existiram quatro alunos que referiram que *Cantar e dançar para ganhar energia e melhorar o nosso ânimo* (atividade 5) tinha sido a atividade

que menos gostaram. Torna-se claro que a mesma atividade para uns alunos é a mais apreciada enquanto para outros é a menos apreciada, verificando-se assim uma enorme diversidade de interesses e gostos pessoais. As razões enumeradas prendem-se com gostos pessoais, uma vez que esses 4 alunos mencionaram não gostar de cantar nem de dançar. Para além desta razão, nas explicações referiram motivos como: ser uma atividade de escrita, ser pouco divertida, falta de tempo para acabar a atividade, distribuição dos elementos por grupos, entre outras.

No que concerne à temática, a maioria dos alunos soube explicar e apontar as diferenças entre emoções e sentimentos. O aspeto de distinção mais mencionado relaciona-se com a questão das emoções poderem ser observadas através das evidências do nosso corpo, enquanto que os sentimentos não são observáveis, existindo apenas dentro do nosso corpo. A esta questão um dos alunos não respondeu e outro não soube explicar a diferença.

Uma vez que esta questão foi o mote para o desenrolar do projeto, a primeira atividade (Chuva de ideias sobre as emoções) tinha como enfoque a compreensão da distinção de sentimentos e emoções. Apenas depois dessa questão ficar clara para os alunos é que o caminho das emoções se iniciou e, com várias paragens para lembrar que os sentimentos são diferentes das emoções, mas coesos a elas.

Na questão que se prendia às emoções que os alunos desconheciam e que aprenderam com o projeto, as emoções mais mencionadas por estes foram: o medo, a surpresa e o nojo. Alguns alunos apenas mencionaram uma ou duas destas emoções, mas também existiram alunos que mencionaram conhecer todas as emoções anteriormente ao projeto. Ainda a esta questão, um dos alunos mencionou um sentimento quando na pergunta estava explícito “emoções”.

Relativamente ao controlo das emoções, os alunos enunciaram diversas estratégias para se conseguirem regular emocionalmente. O gráfico 5 exhibe as estratégias apontadas pelos alunos.

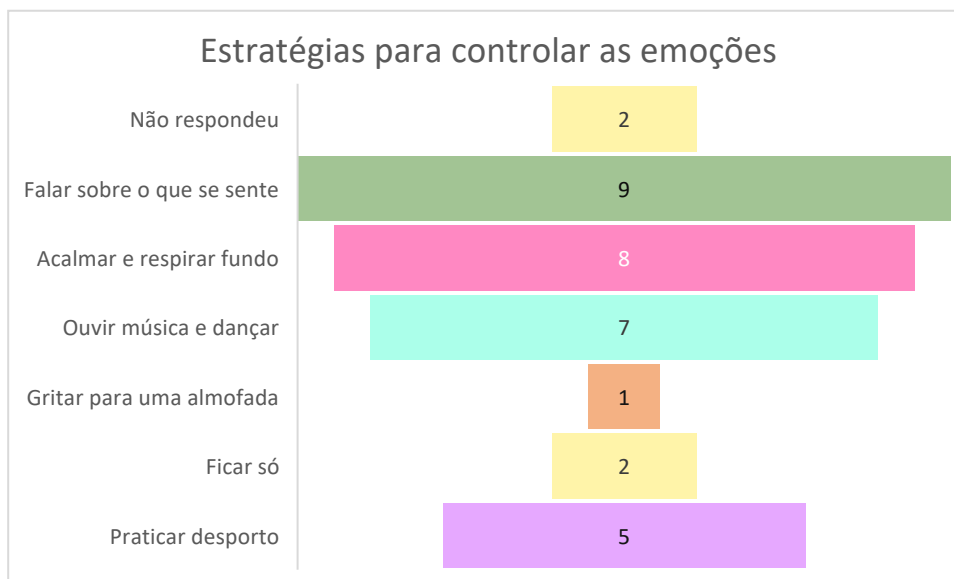


Gráfico 5 – Estratégias mencionadas pelos alunos para o controlo emocional.

Como se observa, algumas estratégias apontadas pelos alunos foram estratégias exploradas ao longo das sessões por eles, como é o caso de: ouvir música e dançar, falar sobre o que se sente e acalmar e respirar fundo. Outras, tais como: praticar desporto e ficar só, foram mencionadas nas sessões, mas não foram exploradas através das atividades. A maior parte dos alunos mencionou pelo menos duas estratégias.

Por último, a avaliação qualitativa da totalidade das sessões, previsivelmente ao que se observou e às impressões que os alunos foram facultando, apresentou-se, no seu geral, como um projeto de grande apreciação dos alunos.

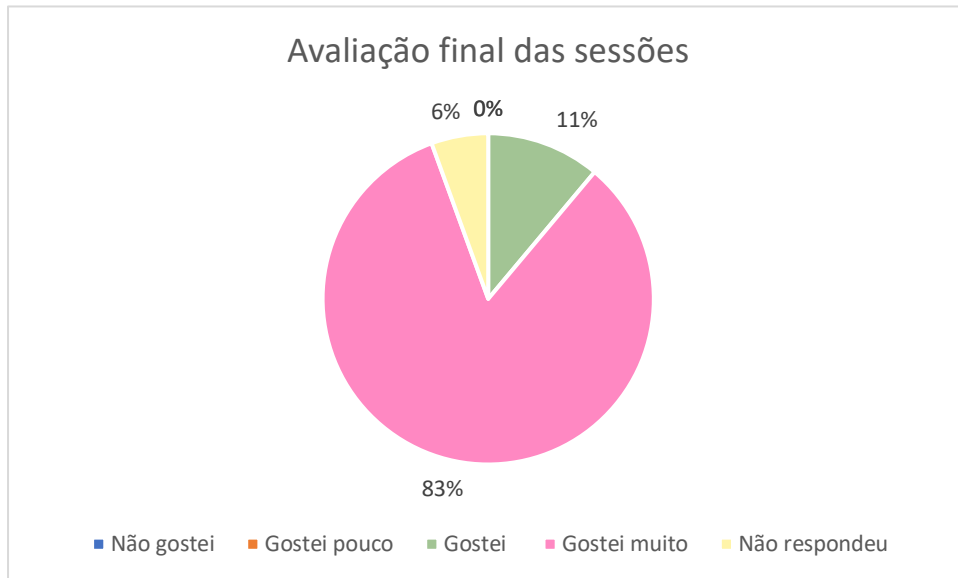


Gráfico 6 – Avaliação qualitativa das sessões.

Ao analisar o gráfico 6, verifica-se que 11% (n=2) dos alunos *Gostaram*, e que 83% (n=15) gostaram muito. Um dos alunos não respondeu.

## 6. Discussão dos resultados

Os resultados obtidos podem ser observados através de pequenas, mas significativas alterações nas atitudes, comportamentos e ações que cada aluno demonstra no dia-a-dia dentro e fora do espaço escolar. As constantes reflexões realizadas no final de cada atividade, bem como a observação participante, são as principais referências que permitem identificar o desenvolvimento e a progressão de cada aluno relativamente ao tema do projeto.

Cada aluno é um ser individual, ou seja, tem a sua maneira de ser, de se expressar, de se relacionar com os outros e de lidar com as emoções. Por esta razão não existe uma única direção do desenvolvimento expeável que deva ser comum a todos os alunos. Existem fatores que influenciam o desenvolvimento de cada aluno, tais como: a vida familiar, os antecedentes, a personalidade do aluno, entre outros. Estes aspetos determinam as conquistas e traçam o caminho que se pretende alcançar a nível emocional e social com cada aluno.

Os aspetos que influenciam o desenvolvimento e o comportamento dos alunos, tanto são de cariz pessoal como de influência do contexto, ou seja, do meio em que este está inserido. Tal como Amado (2001) afirma, para se compreender os comportamentos dos alunos há que ter em conta que a natureza das interações que se desenrolam no contexto, não se deve apenas às características pessoais dos alunos, mas também a toda a dinâmica que atravessa o grupo-turma.

Para além disso, há que reconhecer e dar especial atenção às emoções dos alunos no processo de desenvolvimento e modificação de comportamentos, nomeadamente, ao prazer ou desprazer no processo de ensino e aprendizagem, aborrecimentos, medos, vergonhas, arrogância, alegrias e ligações afetivas com os pares (Amado, 2001). “Estas emoções vividas pelos actores em situação são elementos fundamentais para a compreensão dos seus actos, da adesão à escola, ou do seu abandono” (Vasquez & Martinez, 1996, p.23; Silva, 1993; Benavente et al., 1994; Polk, 1988, p.114, citados por Amado, 2001, p.50).

Apesar de todos os fatores que influenciam a modificação de comportamentos, como referido anteriormente, os comportamentos dos alunos sofreram significativas

modificações. Ao longo do projeto observou-se a valorização das relações, tornando-as agradáveis e, onde se evidenciaram comportamentos de partilha e atitudes inclusivas nas dinâmicas de sala de aula. Esta foi a principal motivação para a modificação dos comportamentos, a interação social. Tal como afirma Goffman (1993) como citado em Amado (2001) os comportamentos são levados a se modificarem através de estímulos e mútuas influências, recorrentes das relações interpessoais, o que traduz a ideia de interação social.

É por volta dos 10/11 anos que as crianças reconhecem a importância dos valores compartilhados e da compreensão social, e esperam que os amigos sejam leais para com eles. Só mais tarde, por volta dos 11 aos 13 anos é que as crianças adquirem a visão de que os amigos compartilham interesses e são capazes de realizar tentativas para entenderem o outro e estão dispostos a mostrarem e revelarem-se à relação (Rubin et al, 2009). O contato com os pares alcança um desenvolvimento positivo nas interações dos intervenientes, permitindo uma harmonia nas experiências de aprendizagem educativas bem como um crescimento pessoal e social de cada indivíduo.

No decorrer do projeto, mais propriamente durante as atividades, as situações de conflitos entre pares e a disputa através da argumentação permitiram um confronto natural e não conflituoso entre os alunos. Estas situações, onde emergiram pequenos desafios relacionais, promoveram oportunidades sociais, permitindo aos alunos tomarem consciência dos sentimentos, dos desejos e das ideias dos outros, tornando o contexto propício para o desenvolvimento de competências de resolução de conflitos e de outras competências relacionadas com a dimensão social. Por este motivo, os alunos devem ser encorajados a resolverem os seus conflitos (DeVries & Zan, 1994; Schaffer, 1997; Hartup & Collins, 2000; citados por Vale, 2012).

Se por um lado, as competências sociais demonstraram alcançar modificações significativas, por outro, as competências emocionais, por meio das interações sociais, da consciencialização da perspectiva do outro e da própria compreensão pessoal também se mostraram benéficas para o desenvolvimento de cada um. Por outras palavras, observou-se uma maior capacidade de gestão de conflitos internos e entre pares e uma maior compreensão e disponibilidade para entender e ajudar o outro.

No decorrer das sessões, os alunos mostraram cada vez mais capacidades de autonomia na gestão de conflitos internos e com os pares. Se no início era imprescindível um adulto intervir na ocorrência de conflitos, ao longo do tempo essa intervenção apresentou-se cada vez menos frequente. As interações vivenciadas juntamente com a consciencialização da dimensão emocional proveram os alunos de mais competências emocionais, mostrando serem cada vez mais capazes de solucionar confrontos, considerarem a perspetiva do outro e, sobretudo, respeitarem as diferenças emocionais, sociais e cognitivas do outro. Nesta perspetiva, Izard et al. (2001), afirma que as crianças obtêm a capacidade de identificar e de compreender as emoções básicas, através de situações vividas com os pares. Desta forma, considera-se que as mudanças no grupo-turma assim como, as alterações de comportamentos específicos de alguns alunos, foram possíveis de conseguir não só pelas práticas direcionadas, mas também pelas oportunidades de interação e pela motivação dada ao trabalho colaborativo.

No que concerne, às práticas promovidas sobre educação emocional, considera-se que o aprofundamento da temática possibilitou os alunos a uma maior regulação emocional, o que influenciou o ambiente em sala de aula, que por sua vez teve influência no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Tal como afirmam Elias et al. (1997) as competências académicas e as competências socioemocionais podem ser aprendidas e praticadas, através da participação em atividades construtivas e direcionadas para esse fim. Para Goleman (2000), é imprescindível “educar” as emoções e fazer com que os alunos também se tornem aptos a lidar com frustrações, negociar com outros, reconhecer as próprias angústias e medos.

As práticas de educação emocional fortalecem o indivíduo, capacitando-o e equilibrando-o para os problemas do dia-a-dia, assim como o torna mais habilitado para criar interações positivas, fornecendo meios para conceber relações mais fortes e positivas com os outros. Através destas práticas, os alunos conheceram emoções que inicialmente não caracterizavam como tal, relacionaram as emoções com os sentimentos, identificaram diferentes situações que despoletam as diversas emoções, reconheceram as evidências dessas emoções no corpo do ser humano e procuraram controlar e regular as emoções através de estratégias e ferramentas que descobriram ajudar nesse exercício. A dificuldade mais sentida na exploração destes aspetos, deve-se com a noção de

diferenciação de uma emoção com um sentimento. Acredita-se que esta dificuldade se deve à proximidade do significado dos termos, aliás muitas vezes estes dois aparecem como sinónimos. No entanto, Damásio (2020) defende que a relação entre ambos é muito pequena, afirmando que a emoção é um conjunto de reações corporais, automáticas e inconscientes, derivada dos estímulos provenientes da situação em que o indivíduo se encontra inserido, enquanto o sentimento surge quando este tem o conhecimento das suas emoções, ou seja, aparece quando as emoções são transportadas para determinadas partes do cérebro, onde são codificadas sob a forma de atividade neuronal.

A exploração das estratégias de regulação emocional, proporcionou aos alunos uma maior atenção e cuidado para a autorregulação emocional, nem sempre conseguida, mas veemente praticada. Estas estratégias revelaram ter um impacto positivo na agressividade verbal e física ocorrente na sala de aula, isto é, os comportamentos disruptivos mais graves tenderam a suavizar e os que inicialmente eram considerados como menos graves pouco se manifestaram, não tendo interferência no ambiente de aprendizagem da sala de aula. Em concordância com estes resultados, Vale e Gostar (2003), explicam que as estratégias de regulação emocional desenvolvem nos alunos uma maior perceção das suas emoções.

O maior conhecimento sobre a temática e a diversificada gama de estratégias exploradas ofereceu aos alunos a oportunidade de desenvolverem, ao longo do tempo, competências emocionais e sociais, procurando sempre uma maior regulação emocional, uma atitude mais empática para com a diferença, uma maior resolução de conflitos e mais interações e relações positivas.

O projeto tinha como principal objetivo o desenvolvimento socioemocional dos alunos, tornando-os mais responsáveis, mais empáticos, mais sensíveis e mais ativos para as dinâmicas sociais. Desenvolver competências como a autoconsciência, autorregulação, consciência social, gestão de relacionamentos e tomada de decisões demarcou a orientação do projeto. Vários autores referem estas competências como parte integrante da inteligência emocional, esta que diz respeito a monitorização das próprias emoções e das dos outros. Efetivamente, determinadas emoções podem determinar funções fundamentais, quer na realização eficaz de tarefas, quer no ajustamento socioemocional, especificamente, motivar comportamentos, centrar a atenção, atingir objetivos, dialogar

sobre a natureza dos relacionamentos, definir prioridades nas relações que estabelece, unir e manter as pessoas em grupos sociais (Niedenthal et al., 2006).

As práticas desenvolvidas ao longo do projeto eram direcionadas para a aprendizagem socioemocional, que diz respeito ao processo pelo qual as crianças e os jovens adquirem e desenvolvem conhecimentos, atitudes e competências, tais como reconhecer emoções, definir objetivos, demonstrar empatia e preocupação pelos outros, estabelecer relações saudáveis, tomar decisões responsáveis e lidar de forma eficaz com as situações (Payton et al., 2008). Através de objetivos específicos foi possível alcançar mais um passo neste que é o caminho do desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, isto é, ajudar os alunos a tornarem-se membros da sociedade totalmente funcionais, adultos responsáveis, com hábitos de trabalho, capacidade de estabelecer e manter boas relações sociais e criar conexões mais profundas no seio familiar e serem pessoais ativas, interessadas, afetuosas e saudáveis (Greenberg et al., 2003).

Ao refletir sobre todo o processo de desenvolvimento do projeto, é possível verificar que no início deste, existiam vários comportamentos disruptivos de desajustamento inter-relacional na turma, e que no final do projeto observam-se significativas modificações nas relações pares e nos comportamentos individuais, provenientes do incentivo das estratégias implementadas, na compreensão e na regulação emocional. Porém, o desenvolvimento de competências sociais e emocionais é um processo contínuo que perdura e que vai sofrendo constantes alterações ao longo da vida do ser humano. Com a implementação do projeto, foram alcançadas mudanças significativas que beneficiaram individualmente os alunos que apresentavam problemas de comportamento, mas também os restantes alunos e a professora titular da turma, através do aprazível ambiente em sala de aula e pela avultação da disposição e motivação dos alunos para o processo de ensino e aprendizagem.

O processo de crescimento e desenvolvimento do ser humano é um processo complexo, ainda mais, perante os desafios que a sociedade atual impõe. Ao promover oportunidades de educação socioemocional, oferece-se a possibilidade do indivíduo melhorar a sua capacidade de adaptação aos desafios diários, deixando de se sentir controlado por aspetos externos, melhorando a sua capacidade de discernimento e exposição a estes

fatores, conseqüentemente, reduz os níveis de ansiedade emocional e previne-se de problemas comportamentais, tornando-o responsável pelas suas ações e escolhas.

Deste modo, as emoções são geridas pelo indivíduo, que orienta as suas ações, em prol de relações positivas. De facto, compreende-se, que não há como separar o ser emocional do ser social, pois o ser humano está continuamente a desenvolver a sua rede de competências, habilidades, capacidades e conhecimentos. Por esta razão, é necessário oferecer desde sempre e, principalmente no contexto educativo, oportunidades para o desenvolvimento integral saudável do ser humano. A escola como instituição formadora necessita urgentemente de compreender o seu papel nesta importante estrutura de desenvolvimento humano, académico e social e adequar as práticas à sociedade atual, tendo por base a preocupação de se apropriar a cada interveniente do processo de aprendizagem e ensino.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Terminado o estudo, resta tecer algumas considerações em torno do que foi desenvolvido. Em primeiro lugar é importante referir que a revisão de literatura permitiu uma maior perceção da relevância do desenvolvimento socioemocional e de todos os aspetos intrínsecos a este grande tema. Todas as leituras e análises previamente realizadas permitiram desenvolver uma sequência de atividades práticas com objetivos claramente definidos. O estudo não só permitiu reviver toda a experiência do estágio como também ofereceu a oportunidade de refletir acerca da mesma. A conformidade da investigação através da leitura exaustiva de autores com notoriedade na área temática, com a própria prática profissional e com a análise de todos os dados recolhidos constituem a aprendizagem integral sobre o assunto. Com a construção deste estudo torna-se possível sustentar, através da fundamentação e reflexão, a minha crença (e de outros) na importância do desenvolvimento socioemocional em contexto de 1º CEB.

Compreende-se que todas as etapas foram essenciais para a obtenção dos resultados, a investigação foi essencial para compreender a relevância e a sensibilidade do tema e, por sua vez, entender melhor a forma de operacionalizar com a turma em questão. Apesar das diferentes práticas de educação emocional implementadas, a grande intuição da investigação foi proporcionar aos alunos oportunidades de experienciar diferentes ferramentas e formas de controlo emocional. No entanto, foram exploradas outras ações para complementar as dinâmicas da exploração de estratégias, nomeadamente, ações que promoveram um alargamento do conhecimento teórico do tema.

A partir da situação problemática vivenciada nesta turma, foi possível planificar e desenvolver várias situações de aprendizagem que atenuaram os conflitos frequentes entre o grupo de alunos e sobretudo internos aos alunos e, estimular o conhecimento emocional para beneficiar a relação entre pares e a gestão interna de conflitos. Neste sentido, os alunos perceberam a existência de diferentes perspetivas, compreendendo os efeitos da manifestação desregulada das emoções e aprenderam estratégias viáveis para regular e gerirem as suas emoções. Por outras palavras, foi possível desenvolver o conhecimento dos alunos sobre as suas emoções e as dos outros, incentivando a competência de regulação emocional nas experiências impostas diariamente e

possibilitando a melhoria nas relações entre pares, através dos tópicos abordados e das estratégias exploradas.

O estudo apresenta uma investigação meramente exploratória, constituindo somente um esboço de uma realidade específica, mas que de certo modo confirma a eficácia de intervenções socioemocionais através das práticas de educação emocional no contexto de 1º CEB. A educação emocional deve ser uma preocupação no processo de formação das crianças, sendo esta uma área essencial para o desenvolvimento pessoal do ser humano, tornando-se imprescindível para a construção de indivíduos socialmente equilibrados. As crianças devem ter domínio sobre as suas competências emocionais, e devem saber identificar e reconhecer as suas emoções e as dos que as rodeiam.

As práticas de educação emocional, para além de serem importantes para o desenvolvimento dos alunos, destacam-se pelo equilíbrio que oferecem ao clima socioemocional da sala de aula. O bem-estar emocional resulta no estabelecimento eficiente de interações sociais que, por sua vez previne eventos de frustração e situações disruptivas e desajustadas. O resultado dessa compreensão emocional conduz a uma melhor predisposição para o processo de ensino e aprendizagem e oferece oportunidades aos alunos de se proverem de ferramentas que mais tarde serão essenciais para se tornarem adultos de sucesso e equilibrados.

O desenvolvimento de práticas e atividades de regulação emocional, acabou por se revelar uma metodologia de promoção das necessidades dos alunos e do ambiente sustentável para o processo de ensino e aprendizagem, que tiveram em consideração os conceitos emergentes e os documentos orientadores em vigor do contexto de 1º CEB. Por um lado, foi necessário o conhecimento e o levantamento do comportamento e das necessidades emocionais das crianças de forma a otimizar o bem-estar das mesmas na sala de aula. Por outro, foi indispensável criar espaços, materiais e instrumentos que facilitassem e demonstrassem uma maior acessibilidade ao registo desse desenvolvimento.

Durante todas as sessões os alunos demonstraram interesse sobre a temática, compreendendo desde o início do projeto que este seria para melhorar o aproveitamento de cada um na sala de aula e se sentirem melhor na escola. Por estas razões, envolveram-

se profundamente no projeto, apreciando cada experiência. Também por terem sido atividades diversificadas e distintas das que usualmente realizam, os alunos mostraram uma atitude de curiosidade e entusiasmo.

Logo após o início do projeto, foi possível observar momentos em que os alunos praticaram o seu controlo emocional recorrendo às estratégias exploradas. A Casa da Palavra foi a ferramenta mais utilizada, por iniciativa das estagiárias, mas principalmente por iniciativa dos alunos. Esta prestou auxílio aos comportamentos perturbadores da sala, aos alunos que sentiram necessidade de se acalmar por se sentirem demasiado empolgados e ativos para a tarefa que estavam a realizar, aos conflitos entre elementos de turma gerados na sua grande maioria no intervalo da hora de almoço, entre outras situações.

Na sessão de avaliação final, que foi a última tanto do projeto como do estágio, os alunos expressaram agradecimento pelas aprendizagens significativas que realizaram através das atividades, que se mostraram ser uma ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem. Como muitos proferiram: “Foi muito divertido!”.

Atendendo às atividades que foram planificadas para esta turma pretendia-se criar conhecimento e desenvolver capacidades para exprimir e oferecer meios e ferramentas para a gestão das emoções básicas, sendo que a deteção desse conhecimento/capacidade, não é possível no momento das atividades. Estas competências são visíveis ou praticadas em situações do dia-a-dia, o que é natural, pois sentir uma emoção não é algo que se planeie. Desta forma, este aspeto pode ser uma limitação ao estudo, por ser uma variante impossível de controlar, apenas se consegue esperar e tomar atenção aos pequenos pormenores das interações e atitudes dos alunos.

Apesar da limitação, observou-se nos alunos, pequenas mudanças a nível comportamental e social. Emergiram capacidades e competências que fizeram com que os alunos alterassem pequenos detalhes na forma de se relacionarem com os pares, sobretudo na comunicação, isto é, na forma clara e explícita como se exprimiam e na compreensão da aceitação da diferença do outro. A nível emocional, observaram-se indícios de mudanças na autoestima dos alunos bem como, no controlo de emoções e na prestação de auxílio aos outros a controlar as próprias emoções. Desde as primeiras

atividades que se verificou uma evolução nos alunos, no poder de argumentação, no respeito pelos outros em momentos diálogo e na expressão das suas ideias e sentimentos. As relações entre os elementos dos grupos tornaram-se, a cada dia, mais harmoniosas, sendo fortalecidos os laços que já existiam, o que promoveu um clima agradável na sala de aula e conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Individualmente, notou-se que alguns alunos tinham aperfeiçoado o seu autocontrolo, e que possuíam uma maior tolerância à frustração, uma maior capacidade de afirmação e reconhecimento pessoal, uma maior orientação e gestão de tarefas e uma maior capacidade de pensar antes de agir. Todos estes aspetos individuais geraram uma atmosfera mais positiva na sala de aula e um maior aproveitamento e disposição dos alunos.

Com a resposta às questões da investigação, torna-se possível perceber a importância do desenvolvimento de competências sociais e emocionais, não só para o ser individual, como, especificamente, para o clima vivido em sala de aula.

Outro aspeto que merece ser realçado pela sua contribuição no alcance dos objetivos do estudo, é a relação pedagógica entre os adultos e as crianças. No decorrer das sessões do projeto, tanto eu, como a minha colega de estágio e a professora titular da turma, adotámos o papel de “orientadoras emocionais”, na medida em que ajudámos os alunos a aceitar e a lidar com as suas emoções, principalmente as de cariz negativo. Com as estratégias de controlo e regulação emocional e por meio da comunicação potenciámos a aptidão dos alunos neste campo, para que progressivamente a nossa atuação fosse cada vez menor.

A integração da linguagem emocional no decorrer das tarefas diárias da sala de aula, parece também contribuir para o desenvolvimento de competências emocionais, facilitando a expressão de sentimentos e a aceitação das vulnerabilidades dos outros.

O adulto, neste caso, a professora é o modelo que os alunos seguem, portanto é necessário ter em consideração a mensagem que quer transmitir e a forma como o quer fazer, através da sua postura, das atitudes, da linguagem, das sugestões... e tendo sempre presente para quem se direciona. A professora deve promover o desenvolvimento de relações sociais positivas entre os alunos da turma, estratégias de resolução de conflitos,

estratégias de autorregulação emocional para que progressivamente a autonomia nesta perspetiva socioemocional (e não só) seja alcançada pelos alunos.

Evidentemente, o professor precisa de se relacionar emocionalmente com alunos e de se inteirar das especificações de cada um. Numa perspetiva mais alargada, também a escola deve adotar uma função inclusiva na promoção do desenvolvimento e formação dos alunos e não se limitar na transmissão de conhecimento, mas tendo em consideração todos os aspetos essenciais para o desenvolvimento do ser humano, aspetos esses que vão muito mais além do que a parte cognitiva. Este estudo oferece significativas provas de que é possível o professor promover o desenvolvimento socioemocional sem descurar outras áreas curriculares, nomeadamente as que se encontram nos documentos curriculares para o 1ºCEB. Através dos requisitos para uma prática eficiente da educação emocional apresentada por Bisquerra e Rebolledo (2021) é possível começar a traçar um caminho no processo de desenvolvimento socioemocional dos alunos. Desta forma, revela-se que o professor tem habilidades para dar resposta às necessidades dos seus alunos e que, por outros caminhos se podem alcançar velhos propósitos e novas vitórias, por outras palavras, auxiliar no desenvolvimento integral do indivíduo, por meio de outras e diferentes dinâmicas, métodos e recursos. Preparar o indivíduo apenas para desempenhar um determinado papel na sociedade não basta, são necessárias medidas bem mais complexas e assentes nas variáveis emocionais e relacionais.

Por fim, o balanço deste estudo é bastante significativo, tanto na minha construção pessoal e profissional, como no processo de ensino e aprendizagem da turma em que este foi aprofundado. No decorrer do estudo existiram situações desafiantes, nomeadamente nas intervenções práticas, que foram superadas através da entajuda com a colega de estágio, a professora titular e os próprios alunos.

Espero que as perceções adquiridas contribuam para uma maior preocupação da promoção das competências emocionais e sociais, evidenciando a importância que estas apresentaram para a modificação de comportamentos disruptivos e, conseqüentemente para a favorável atmosfera de ensino e aprendizagem na sala de aula. Assim, os resultados obtidos e a fundamentação do estudo oferecem um caminho para que se inicie ou se dê continuidade ao tema, de forma a alcançar novos e melhores resultados.

**BIBLIOGRAFIA**

## Bibliografia

- Abe, A., & Izard, E. (1999). A longitudinal study of emotion expression and personality relations in early development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 566–577.
- Achenbach, T. (1991a). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*. University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. (1991b). *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 profile*. University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T., & Edelbrock, C. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*. Universidade de Aveiro.
- Amado, J. S. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Edições Asa.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Estrela, M. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspetiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia XXXIV (1,2 e 3)*, 249-271.
- Aunola, K., & Nurmi, J. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76, 1144 – 1159.
- Barkley, R. A., T. L., Crosswait, C., Moorehouse, M., Fletcher, K., Barrett, S., Jenkins, I., & Metevia, I. (2002). Preschool children with disruptive behaviour: Three-year outcome as a function of adaptative disability. *Development psychopathology*, 14, 45-67.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. (5nd ed.). Gradiva publicações.
- Bisquerra, R. & Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por uma prática científicamente fundamentada. *Revista Internacional Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-30. <https://rieeb.iberomx/index.php/rieeb/issue/view/1/1>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

- Caballo, V. (1987). *Teoría, Evaluation y entrenamiento de las Competências sociales*. Promolibro.
- Cacheiro, C. & Martins, M. (2012). Promoção de competências sócio-emocionais em crianças do ensino básico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20 (1), 155-169. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4418/1/Cacheiro%20e%20Martins%2c%202012.pdf>.
- Camras, L. & Allison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior*, 9, 84-94.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2021, janeiro 22). *Core SEL Competencies*. <https://casel.org>.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009). Relatório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos em Psicologia*, 26 (1), 44-45.
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica* (pp. 407-423). <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/70841/2/88017.pdf>.
- Cury, A. (2020). *20 Regras de Ouro para Educar Filhos e Alunos. Como formar mentes brilhantes na era da ansiedade*. Editora Pergaminho.
- Damásio, A. (2009). *O Erro de Descartes - Emoção, razão e cérebro humano*. Publicações Europa-América, Lda.
- Damásio, A. (2020). *O sentimento de si: corpo, emoção e consciência*. Temas e Debates-Círculo de Leitores.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades Sociais e Análise do Comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1 (2), 104-115.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Dias, F. N. (2004). *Relações grupais e desenvolvimento humano*. Epistemologia e Sociedade. Instituto Piaget.

- DSM-IV (1996). *Manual de diagnóstico e Estatística da Perturbações Mentais*. Climepsi editores.
- Durrant, J., Cunningham, C., & Voelker, S. (1990). Academic, social, and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 657-663.
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M., & Shriver, T. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Estrela, M. (1991). Investigação sobre a Disciplina/indisciplina na Aula e Formação de Professores. *Inovação*, 1(4).
- Gadeyne, E., Ghesquiere, P., & Onghena, P. (2004). Psychosocial functioning of young children with learning problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 510–521.
- Goleman, D. (2016). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Temas e Debates. Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (2020). *Inteligência Emocional. O Livro que mudou o conceito de inteligência*. Temas e Debates-Círculo de Leitores.
- Gottman, J. & Declaire, J. (2000). *A Inteligência Emocional na Educação*. Pergaminho.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Greenham, S. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology*, 5, 171-196.
- Hinshaw, S. (1992). Academic Underachievement, Attention Deficits, and Aggression: Comorbidity and Implications for Intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60 (6), 893-903.
- Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development*, 54, 1041-1053.
- Izard, C. (1977). *Human Emotions*. Plenum Press.

- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstorm, E. (2001). Emotional knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Lopes, J. (1998). *Distúrbio Hiperactivo de Défice de Atenção em Contexto de Sala de Aula*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula*. Porto Editora.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., & Quinn, M. (2006). *Competências sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Psiquilíbrios.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa em Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lidel.
- Lourenço, A. A. & Paiva, M. O. A. (2004). *Disrupção Escolar – Estudo de Casos* (vol. 3). Porto Editora.
- Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Instituto Piaget.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação de pares. *Análise Psicológica*, 3, 463-478. <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/508/pdf>.
- Malatesta, C. (1989). The development of emotional expression during the first two years of life. *Child Development*, 45, 1-29.
- Marujo, H. A. (1997). *As práticas parentais e o desenvolvimento sócio-emocional: propostas para uma optimização de recursos e de resultados*. In H. Marchand & H. R.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância. Porto Editora.
- Mayer, D. J., Caruso, R. D. & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*. 11(1), 1-11. <https://mypages.unh.edu/sites/default/files/jdmayer/files/rp2016-mayer-caruso-salovey.pdf>.
- Milich, R., & Landau, S. (1989). The Role of Social Status Variables in Differentiating Subgroups of Hyperactive Children. In L. M. Bloomingdale & J. M. Swanson (Eds.), *Attention Deficit Disorder*. (pp. 1-16) Pergamon Press.

- Moreira, P. (2004). *Ser professor: competências básicas...3. Emoções positivas e regulação emocional. Competências sociais e assertividade*. Coleção Crescer a brincar. Porto Editora.
- Niedenthal, P., Krauth-Gruber, S., & Ric, F. (2006). *Psychology of emotion. Interpersonal, experimental and cognitive approaches*. Psychology Press.
- Organização Mundial da Saúde (2002). Relatório Mundial da Saúde. *Saúde mental: nova concepção, nova esperança*.  
[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42390/WHR\\_2001\\_por.pdf;jsessionid=60F7C022CBAA1509DF741322973F2BD2?sequence=4](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42390/WHR_2001_por.pdf;jsessionid=60F7C022CBAA1509DF741322973F2BD2?sequence=4).
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança*. McGraw Hill.
- Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Sehellinger, K., & Pachan, M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for kindergarten to Eighth-Grade Students*. (CASEL, Ed.) CASEL.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505370.pdf>.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2002). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Rourke, B. P. (1991) *Learning disabilities and psychosocial functioning: A neuropsychological perspective*. Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. The Guilford Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, cognition and personality*. Basic Books.  
[http://gruberpeplab.com/3131/SaloveyMayer\\_1989\\_EmotionalIntelligence.pdf](http://gruberpeplab.com/3131/SaloveyMayer_1989_EmotionalIntelligence.pdf).
- Salovey, P. & Sluyter, D. (1999). *Inteligência Emocional da Criança. Aplicações na Educação e no dia-a-dia*. Editora Campus.
- Smith, S. (2001). Strategies for Building a Positive Classroom Environment by Preventing Behavior Problems. *Intervention in School & Clinic*, 37 (1), 31-35.
- Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1990). Emotion and adaptation. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 609-637). Guilford Press.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.

- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Pactor.
- Vale, V., & Gaspar, M. (2003). Fios e desafios da inteligência sócio-emocional: percepção dos educadores de infância sobre as estratégias de gestão de comportamento das crianças. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 (1), 337- 357.
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter que remendar, o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e os programas Anos Incríveis para educadores de infância*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Valente, S., & Monteiro, A. P. (2016). Inteligência Emocional em Contexto Escolar. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 7, pp. 1-11.
- Vandergriff, L., & Rust, J. (1985). The relationship between classroom behavior and self-concept. *Education*, 106, 172-178.
- Vaughn, S., & Hogan, A (1994). The social competence of students with learning disabilities over time: A within-individual examination. *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), 292-303.
- Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na escola – Práticas comunicacionais para professores e pais*. Livraria Almedina.
- Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995) *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Brooks/Cole.
- Zeaman, J., & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness and pain: it depends on who is watching. *Child Development*, 67, 957-973.

## **APÊNDICES**

## Apêndice 1 – Consentimento informado



### Consentimento Informado

No âmbito do estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra, realizado ao longo do ano letivo 2020/2021 (desde o mês de outubro até ao mês de junho), pela aluna Mónica Ferreira da Silva, na sala de 3º ano, que o(a) vosso(a) educando(a) frequenta, será desenvolvida intervenção e documentação pedagógica, com intuito formativo.

Nesse sentido, venho pedir autorização para o registo fotográfico, vídeo e áudio, se assim o justificar, das atividades que irei realizar com a turma onde se insere o seu educando. Todo o material recolhido no âmbito deste estágio está sujeito a sigilo e será tratado com toda a confidencialidade, sendo usado somente para fins académicos, como a elaboração do Relatório Final de Estágio sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale.

A vossa colaboração é fundamental para a realização desta etapa da minha formação, pelo que agradeço a vossa disponibilidade na autorização da eventual participação.

Muito Grata,

A Estagiária,

---

.....

...

(recortar e devolver)

**Autorização do(a) Encarregado(a) de Educação**

Eu \_\_\_\_\_, Encarregado (a)  
de Educação do/a aluno/a \_\_\_\_\_,

autorizo  / não autorizo

(assinalar , pf., a opção)

o registo audiovisual das tarefas a realizar com o meu educando.

Coimbra

\_\_/\_\_/\_\_

Assinatura:

\_\_\_\_\_

**Apêndice 2 – Notas de Campo****Nota de campo 1**

<b>Data:</b> 24/11/2020	<b>Hora:</b> 09h30
<b>Situação:</b> Comportamento de aluno	
<b>Local:</b> Sala de aula	
<b>Intervenientes</b> (idade: anos; meses): aluno (8 anos), professora titular da turma e aluna estagiária	
<b>Observadora:</b> Mónica Silva	
<b>Descrição:</b>	
<p>A aluna estagiária pede aos alunos para se deslocarem até à frente da sala e realizarem a leitura do texto conforme a atribuição feita das personagens. Um dos alunos ficou com a personagem “rocha”. Assim que lhe foi atribuída esta personagem a turma começou a rir. O aluno em questão, perante a reação da turma à sua personagem recusou deslocar-se até à frente da sala para ler, isto é, recusou participar na atividade.</p> <p>A aluna estagiária insistiu para o aluno participar, mas este apenas respondia: “Não”; “não”; “não”. Nos apelos da mesma, referiu que ficaria triste com a sua atitude de recusa.</p> <p>Após algum tempo, a professora titular da turma interveio, falando bruscamente com o aluno e avisando-o de que caso não participasse levaria um recado na caderneta dirigida aos Encarregados de Educação.</p> <p>Após este conflito, a aula decorreu normalmente com a leitura do texto, onde foi atribuída a personagem do aluno que se recusou ler a outro aluno, ou seja, o desfecho da situação foi: o aluno não leu (não participou na tarefa) e não levou recado.</p> <p>Na tarefa seguinte, na realização da ficha relativa ao texto, o aluno continuou com uma atitude de recusa, a folha encontrava-se em cima da mesa, mas este não a estava a realizar. A aluna estagiária perguntou-lhe se não iria realizar a ficha, ao que respondeu: “Não!”. A partir deste momento, não foram realizadas mais investidas por parte da professora e das alunas estagiárias. Após 10 minutos, sensivelmente, desta última intervenção da aluna estagiária, o aluno começou a realizar a ficha por vontade própria.</p>	

**Comentário do Observador:**

Através da análise desta atitude, é possível verificar que o aluno em questão não gostou da reação dos colegas. O momento que desencadeou a recusa perante as tarefas da aula, fê-lo sentir-se envergonhado e talvez, inferiorizado.

O aviso da professora titular deveria ter sido feito à turma e não ao aluno em causa pois não teve qualquer influência, e ainda agravou mais a resistência do aluno à tarefa que já se sentia alvo de chacota dos seus pares. A estratégia da aluna estagiária ao expressar os seus sentimentos perante a atitude do aluno não teve qualquer influência na modificação imediata da atitude do aluno. Neste caso, o que levou o aluno a retomar as tarefas, foi a desatenção da turma e das professoras para consigo. Isto é, quando o aluno sentiu que finalmente não era o centro das atenções da turma e das professoras, retomou silenciosamente as tarefas.

**Nota de campo 2**

<b>Data:</b> 14/12/2020	<b>Hora:</b> 11h30
<b>Situação:</b> Comportamento de aluno	
<b>Local:</b> Sala de aula	
<b>Intervenientes</b> (idade: anos; meses): aluno (8 anos), professora titular da turma, aluna estagiária e a observadora	
<b>Observadora:</b> Mónica Silva	
<b>Descrição:</b>	
<p>Durante uma atividade, foi proposto à turma que elessem um aluno para escrever na cartolina do trabalho coletivo que estavam a realizar. No momento da eleição foram selecionados os nomes de quem gostaria de se candidatar à nomeação. A turma votou nos candidatos e foi eleito, através da maioria de votos, um aluno.</p> <p>Um dos alunos que se tinha candidatado apenas teve o seu próprio voto. Com isto, encostou-se à parede, cruzou os braços junto ao peito e comentou em alta voz: “Oh! Nunca sou eu! Eu nunca ganho!”. Nem as professoras nem os alunos responderam a este comentário. No entanto, ao aperceber-me desta situação, encaminhei-me para junto deste aluno e questionei-o relativamente ao que estava a sentir. Prontamente, respondeu que estava triste porque nunca era escolhido e porque ninguém da turma tinha votado nele.</p> <p>Perante este estado de tristeza e frustração, tentei que se lembrasse das suas capacidades. Ele chegou à conclusão que era muito bom a história, porque já conhecia todas as dinastias e muitos</p>	

reis. Ao relembrar as suas qualidades, o aluno mudou a sua disposição, ficando muito entusiasmado em me mostrar tudo o que sabia sobre a História de Portugal.

Durante a nosso diálogo, a aluna estagiária, chegou-se perto de nós e prometeu ao aluno em questão que ele seria o primeiro a colar a sua parte do trabalho na cartolina coletiva.

**Comentário do Observador:**

Ao analisar o comportamento descrito, é notória a dificuldade do aluno em lidar com a frustração.

Ao ser lembrado das suas capacidades e, especificamente, das suas qualidades, o sentimento de frustração e de inferioridade alterou-se para um estado de entusiasmo e enaltecimento.

Sente-se a necessidade de prover formação aos professores sobre estas questões de desenvolvimento socioemocional pois facilmente se conseguem contornar através de um diálogo valorativo e desmistificando que todos os alunos têm que ser bons em tudo.

### Nota de campo 3

<b>Data:</b> 05/01/2021	<b>Hora:</b> 15h25
<b>Situação:</b> Comportamento de aluno	
<b>Local:</b> Sala de aula	
<b>Intervenientes</b> (idade: anos; meses): aluno (9 anos), professora titular da turma, aluna estagiária e a observadora	
<b>Observadora:</b> Mónica Silva	

**Descrição:**

Durante um dia de aulas, um aluno foi várias vezes chamado a atenção, encontrava-se alheado das tarefas, estava constantemente a brincar com o material escolar, fazendo um ruído desagradável e perturbando o ambiente de ensino e aprendizagem na sala de aula. Para além disso, proferiu vários comentários desnecessários e desagradáveis, como por exemplo: uma das colegas questionou a propósito de uma palavra que não se encontrava perceptível e o aluno em questão respondeu: “És cega?”.

Quase no final do dia, a aluna estagiária perguntou ao aluno pela resolução da ficha que estavam a resolver individualmente. O aluno mostrou a folha que apenas tinha o nome escrito. Ao ver esta situação e na sequência das atitudes que o aluno teve no decorrer do dia, a professora titular escreveu na caderneta do aluno um comunicado aos pais, onde descreveu o seu comportamento durante todo o dia. Para além disso, escreveu na ficha “O aluno não realizou a ficha durante a aula do dia 05/01/2021” e assinou.

O aluno riscou o que a professora escreveu na ficha e simulou que iria rasgar a folha da caderneta onde estava o comunicado. A professora titular apenas advertiu o aluno dizendo para que este nem pensasse em praticar tal ação, para ele pensar bem no que iria fazer, pois todos os atos tinham consequências.

Entretanto toca a campainha de saída, o aluno arruma o seu material e encaminha-se para sair da sala. Antes disso, a professora apenas o lembra que no dia seguinte quer o comunicado e a ficha assinada pelo Encarregado de Educação.

**Comentário do Observador:**

Nesta situação é possível perceber que o aluno não é cumpridor das regras de sala de aula. Para além disso, sente-se desinteressado nas tarefas realizadas, isto é, demonstra uma grande desmotivação para o processo de ensino aprendizagem.

Neste caso, poderia ter-se conversado calmamente com o aluno, procurando perceber a razão pela falta de motivação e disposição para estar e executar as tarefas da sala de aula. Apesar do seu comportamento, tentar compreender as suas razões e não mostrar constante irritabilidade e confronto com o aluno.

Ainda é possível verificar que o aluno tem dificuldades de regulação e controlo emocional, pois mostrou-se preparado a atuar sob o domínio das suas emoções.

## Nota de campo 4

<b>Data:</b> 19/01/2021	<b>Hora:</b> 15h45
<b>Situação:</b> Comportamento de aluno	
<b>Local:</b> Sala de aula	
<b>Intervenientes</b> (idade: anos; meses): aluno (8 anos), professora titular da turma, aluna estagiária e a observadora	
<b>Observadora:</b> Mónica Silva	
<p><b>Descrição:</b></p> <p>Um aluno deveria ter ficado durante o intervalo da manhã na sala de aula (punição do dia anterior imposto pela professora titular). Como a professora se tinha esquecido, o aluno teria de ficar na hora do intervalo da tarde na sala.</p> <p>Quando tocou, a professora titular lembrou-o desta situação e deu a indicação para este permanecer na sala durante o intervalo. A reação do aluno foi de começar a bater com uma capa de plástico nas pernas e na mesa e começou a chorar num tom alto.</p> <p>A aluna estagiária aproximou-se dele e pediu-lhe calmamente que respirasse fundo e que se acalmasse. O aluno continuou com o choro desenfreado e a bater com a capa, a sua respiração estava muito acelerada e era notório o seu estado de raiva. Enquanto isto, a professora titular que se encontrava sentada na sua secretária disse-lhe para se acalmar pois não era o fim do mundo.</p> <p>Aproximei-me e sentei-me junto dele, falei calmamente e pedi que respirasse fundo e contasse até 5 repetidamente. Quando senti o aluno mais calmo, pedi para que parasse a contagem e tentei explicar-lhe que quando os nossos comportamentos são menos bons podem ter consequências. Perguntei-lhe se ele achava que o seu comportamento não merecia punição. Respondeu que merecia, pois não tinha sido um bom comportamento, que deveria cumprir as regras da sala de aula e manter o silêncio quando a professora pedia.</p> <p>Mantivemos um diálogo calmo, onde ambos fomos ouvidos. Ainda falámos como ele se poderia acalmar sozinho em situações idênticas a esta. O aluno referiu que a contagem repetida o tinha acalmado, bem como a presença de uma pessoa a respirar fundo consigo. No fim, o aluno por iniciativa própria aproveitou o tempo para realizar os trabalhos de casa.</p>	

**Comentário do Observador:**

O aluno em questão teve vários episódios de desregulação emocional idênticos a este.

O foco desta situação tem origem na posição da professora e na sua não consistência perante a sanção definida. Se o castigo era para cumprir no intervalo da manhã não deveria ter passado para a tarde. Este tipo de situações são confusas para os alunos pois, as consequências devem ser cumpridas quando estipuladas e de preferência logo a seguir ao comportamento disruptivo.

Este pode compreender a punição, pode achar adequada ao seu comportamento e até compreender e concordar com a punição. O problema residiu tanto na sua dificuldade em controlar as suas emoções como no tempo.

Existe a necessidade de ensinar estratégias de controlo emocional aos alunos e coerência e consistência em aplicar regras e consequências por parte dos adultos.



### **Apêndice 3 – Cronograma das atividades**

#### **Fase inicial**

- Observação de comportamentos;
- Notas de campo de situações com comportamentos disruptivos em sala de aula;
- Verificação do sucesso/insucesso das estratégias utilizadas em situações problemáticas;

## Cronograma de atividades

<b>ABRIL</b>		
<b>1ª Semana</b>	<b>Dia 12</b>	<b>Dia 13</b> <b>1ª Sessão – Emoções!?! O que é isso?</b> Escrita de emoções em post-it. Construção da chuva de ideias - Emoções
<b>2ª Semana</b>	<b>Dia 19</b>	<b>Dia 20</b> <b>2ª Sessão – Isto é uma emoção!</b> Exploração da estrutura do livro Emocionário (Diz o que sentes) de Rafael R. Valcarcel e Cristina Nuñez Pereira. Construção de um emocionário da turma.
<b>3ª Semana</b>	<b>Dia 26</b> <b>3ª Sessão – Isto é uma emoção!</b> Continuação da construção de um emocionário da turma. Reflexão sobre o emocionário da turma.	<b>Dia 27</b>

<b>MAIO</b>		
<b>1ª Semana</b>	<b>Dia 3</b> <b>4ª Sessão – Isto é uma emoção!</b> Reflexão sobre o emocionário da turma. Partilha dos trabalhos. Avaliação da sessão.	<b>Dia 4</b>
<b>2ª Semana</b>	<b>Dia 10</b> <b>5ª Sessão – Conheço as emoções?</b> Jogo de tabuleiro	<b>Dia 11</b>
<b>3ª Semana</b>	<b>Dia 17</b> <b>6ª Sessão – A Casa da Palavra</b> Exploração de um pequeno conto. Construção de uma Casa da Palavra. Elaboração das regras de utilização da Casa da Palavra.	<b>Dia 18</b>
<b>4ª Semana</b>	<b>Dia 24</b>	<b>Dia 25</b> <b>7ª Sessão – Quem canta e dança, seus males espanta</b> Audição e dança das músicas que cada um selecionou. Avaliação individual do estado de espírito.

<b>JUNHO</b>		
<b>1ª Semana</b>	<b>Dia 31 (maio)</b> <b>8ª Sessão – O pote dos elogios</b> Exploração de imagens em Banda Desenhada.	<b>Dia 1</b>
<b>2ª Semana</b>	<b>Dia 7</b>	<b>Dia 8</b> <b>9ª Sessão – O pote dos elogios (continuação)</b> Elaboração de 2 imagens em Banda Desenhada. Análise do cartaz dos elogios. Criação do pote dos elogios/oferta elogios. <b>Avaliação final das sessões.</b>

**Apêndice 4 – Planificação das atividades**

# Planificação das atividades por sessões

1ª Sessão  
2021

13 de abril de

**Objetivo Geral:** Compreender as minhas emoções

Nome da sessão	Duração	Objetivos	Estratégia/Atividades	Recursos/materiais	Avaliação	
					Técnicas/instrumentos de avaliação	Indicadores
<b>Emoções?! O que é isso?</b>	30 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as sensações e emoções primárias e complexas/secundárias;</li> <li>Reconhecer a diferença entre emoções e sentimentos.</li> </ul>	<p>Escrita de emoções em post-it.</p> <p>Construção de uma chuva de ideias – Emoções.</p>	<p>Post-it;</p> <p>Papel cenário ou cartolina;</p> <p>Material de escrita.</p>	Notas de campo sobre sessão.	<p>Distinguem emoções de sentimentos;</p> <p>Identificam e compreendem as emoções;</p> <p>Reconhecem alguns sinais que</p>

						evidenciam certas emoções.
--	--	--	--	--	--	----------------------------

2ª Sessão

20 de abril de 2021

**Objetivo Geral:** Compreender as minhas emoções

Nome da sessão	Duração	Objetivos	Estratégia/ Atividades	Recursos/ materiais	Avaliação	
					Técnicas/ instrumentos de avaliação	Indicadores
<b><i>Isto é uma emoção!</i></b>	50 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a reconhecer as emoções;</li> <li>• Identificar que tipo de situações, pessoas e pensamentos as provocam;</li> <li>• Melhorar a capacidade para as expressar.</li> </ul>	<p>Exploração da estrutura do livro Emocionário (Diz o que sentes) de Rafael R. Valcarcel e Cristina Nuñez Pereira.</p> <p><i>Construção de um emocionário da turma.</i></p>	<p>Imagens;</p> <p>Material para colorir;</p> <p>Papel cavalinho;</p> <p>Material de escrita;</p> <p>Régua;</p>	Notas de campo sobre sessão.	<p>Distinguem emoções de sentimentos;</p> <p>Identificam e compreendem as emoções;</p> <p>Reconhecem alguns sinais que</p>

				Folhas brancas.		certas emoções evidenciam.
--	--	--	--	-----------------	--	----------------------------

3ª Sessão

26 de abril de 2021

**Objetivo Geral:** Compreender as minhas emoções

Nome da sessão	Duração	Objetivos	Estratégia/Atividades	Recursos/materiais	Avaliação	
					Técnicas/instrumentos de avaliação	Indicadores
<b><i>Isto é uma emoção!</i></b>	1.15h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a reconhecer as emoções;</li> <li>• Identificar que tipo de situações, pessoas e pensamentos as provocam;</li> <li>• Melhorar a capacidade para as expressar.</li> </ul>	Continuação da construção de um emocionário da turma.	Imagens; Material para colorir; Papel cavalinho; Material de escrita; Régua; Folhas brancas.	Notas de campo sobre sessão.	Distinguem emoções de sentimentos; Identificam e compreendem as emoções; Reconhecem alguns sinais que certas emoções evidenciam.

4ª Sessão

3 de maio de 2021

**Objetivo Geral:** Compreender as minhas emoções

Nome da sessão	Duração	Objetivos	Estratégia/Atividades	Recursos/materiais	Avaliação	
					Técnicas/instrumentos de avaliação	Indicadores
<b><i>Isto é uma emoção!</i></b>	50 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a reconhecer as emoções;</li> <li>• Identificar que tipo de situações, pessoas e pensamentos as provocam;</li> <li>• Melhorar a capacidade para as expressar.</li> </ul>	<p>Reflexão sobre o emocionário de turma.</p> <p>Partilha das produções (páginas do emocionário da turma).</p> <p>Avaliação dos grupos.</p>	Produções dos grupos.	<p>Notas de campo sobre sessão.</p> <p>Folha de avaliação (de grupo).</p>	<p>Distinguem emoções de sentimentos;</p> <p>Identificam e compreendem as emoções;</p> <p>Reconhecem alguns sinais que certas emoções evidenciam.</p>

5ª Sessão

10 de maio de 2021

**Objetivo Geral:** Compreender as minhas emoções

Nome da sessão	Duração	Objetivos	Estratégia/ Atividades	Recursos/ materiais	Avaliação	
					Técnicas/ instrumentos de avaliação	Indicadores
<b>Conheço as emoções?</b>	40 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as emoções;</li> <li>• Identificar que tipo de situações as provocam;</li> <li>• Melhorar a capacidade para as expressar;</li> <li>• Reconhecer estratégias para ultrapassar algumas emoções.</li> </ul>	Jogo de tabuleiro sobre as emoções.	Tabuleiro, cartas jogo, peão de jogo e dados, sacos e pompons.	Notas de campo sobre sessão. Folha de avaliação (de grupo).	Identificam e compreendem as emoções; Reconhecem que situações podem despoletar certas emoções; Enunciam estratégias para superar algumas emoções.

6ª Sessão

17 de maio de 2021

**Objetivo Geral:** Comunicar e controlar as minhas emoções.

Nome da sessão	Duração	Objetivos	Estratégia/ Atividades	Recursos/ materiais	Avaliação	
					Técnicas/ instrumentos de avaliação	Indicadores
<b>A Casa da Palavra</b>	40 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitar para a resolução de problemas entre pares e conflitos interiores;</li> <li>• Melhorar a capacidade de diálogo.</li> </ul>	<p>Exploração de um pequeno conto.</p> <p>Desenho da casa da palavra que cada criança idealiza.</p> <p>Construção de uma Casa da Palavra.</p> <p><i>Elaboração das regras de utilização da Casa da Palavra.</i></p>	<p>Materiais de desperdício;</p> <p>Cartolina;</p> <p>Material para colorir.</p>	<p>Notas de campo sobre sessão.</p> <p>Folha de avaliação (individual).</p>	<p>Reconhecem a necessidade da construção da casa da palavra na sala de aula.</p> <p>Compreendem a finalidade da Casa da Palavra.</p>

7ª Sessão

25 de maio de 2021

**Objetivo Geral:** Comunicar e controlar as minhas emoções.

Nome da sessão	Duração	Objetivos	Estratégia/ Atividades	Recursos/ materiais	Avaliação	
					Técnicas/ instrumentos de avaliação	Indicadores
<b>Quem canta e dança seus males espanta</b>	40 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar a música como uma estratégia para melhorar o estado de espírito.</li> <li>Utilizar a música como estratégia de controlo de emoções.</li> </ul>	<p>Audição e dança das músicas que cada um selecionou.</p> <p>Avaliação individual do estado de espírito.</p>	<p>Computador;</p> <p>Colunas;</p> <p>Folha branca;</p> <p>Material para colorir.</p>	<p>Notas de campo sobre sessão.</p> <p>Folha de avaliação (individual).</p>	<p>Reconhecem a importância de utilização de estratégias para melhorar o estado de espírito.</p> <p>Conseguem reconhecer o seu estado de espírito.</p>

8ª Sessão

31 de maio de 2021

**Objetivo Geral:** Comunicar e controlar as minhas emoções.

Nome da sessão	Duração	Objetivos	Estratégia/ Atividades	Recursos/ materiais	Avaliação	
					Técnicas/ instrumentos de avaliação	Indicadores
<b>O pote dos elogios</b>	30 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir sobre o que são elogios;</li> <li>Refletir sobre a razão que leva as pessoas a gostarem de receber elogios;</li> <li>Reconhecer a importância das palavras.</li> </ul>	<p>Exploração de imagens em Banda Desenhada.</p> <p>Elaboração de 2 imagens em Banda Desenhada.</p> <p>Análise do cartaz dos elogios.</p> <p>Criação do pote dos elogios e oferta de elogios.</p>	<p>Imagens BD;</p> <p>Folha com imagens em BD;</p> <p>Cartaz dos elogios.</p> <p>Material de escrita;</p> <p>Pedaços de papel;</p> <p>Pote.</p>	<p>Notas de campo sobre sessão.</p> <p>Folha de avaliação (individual).</p>	<p>Reconhecem a atitude correta ao receber/dar elogios.</p> <p>Compreendem o objetivo de dar/receber elogios.</p>

9ª Sessão

8 de maio de 2021

**Objetivo Geral:** Comunicar e controlar as minhas emoções.

Nome da sessão	Duração	Objetivos	Estratégia/ Atividades	Recursos/ materiais	Avaliação	
					Técnicas/ instrumentos de avaliação	Indicadores
<b>O pote dos elogios</b>	30 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre o que são elogios;</li> <li>• Refletir sobre a razão que leva as pessoas a gostarem de receber elogios;</li> <li>• Reconhecer a importância das palavras.</li> </ul>	<p>(continuação)</p> <p>Elaboração de 2 imagens em Banda Desenhada.</p> <p>Análise do cartaz dos elogios.</p> <p>Criação do pote dos elogios e oferta de elogios.</p> <p>Realização da folha de avaliação.</p>	<p>Imagens BD;</p> <p>Folha com imagens em BD;</p> <p>Cartaz dos elogios.</p> <p>Material de escrita;</p> <p>Pedaços de papel;</p> <p>Pote.</p>	<p>Notas de campo sobre sessão.</p> <p>Folha de avaliação final das sessões.</p>	<p>Reconhecem a atitude correta ao receber/dar elogios.</p> <p>Compreendem o objetivo de dar/receber elogios.</p>



## Apêndice 5 – Atividades desenvolvidas na prática de intervenção

### Atividade 1

Emoções!? O que é isso?

#### Objetivos

- Identificar as sensações e emoções primárias e complexas/secundárias;
- Reconhecer a diferença entre emoções e sentimentos.

#### Descrição da atividade

Cada criança escreve num post-it uma emoção que conheça. Com as emoções escritas pelos alunos realiza-se a divisão entre o que são emoções e o que são sentimentos.

Segue-se a construção da chuva de ideias em grande grupo – *Emoções*. Neste momento poderão ser colocadas questões, tais como as apresentadas em seguida:

- Que emoções existem? – alegria, tristeza, medo, raiva. . .
- Que sentimentos existem? – amor, ternura, serenidade...
- Como se evidenciam? – mãos suadas, coração acelerado, choro, riso. . .
- De onde surgem?
- Como a retratam? Através de uma expressão facial? De uma ação?

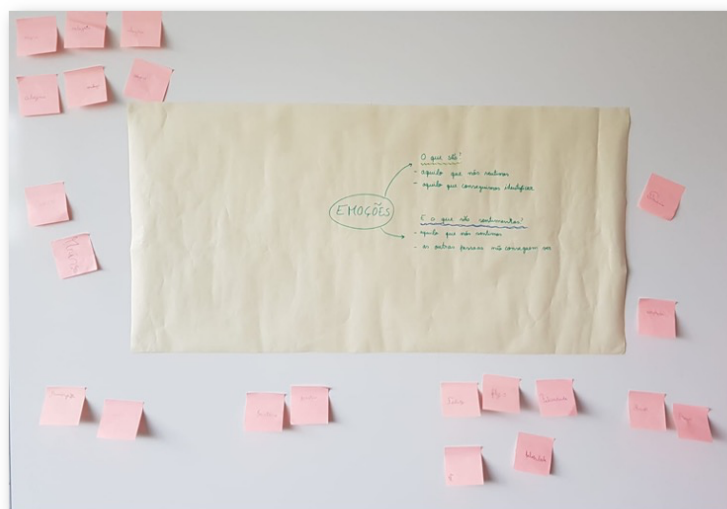


Figura 1 – Início da chuva de ideias e organização dos post-its das emoções.

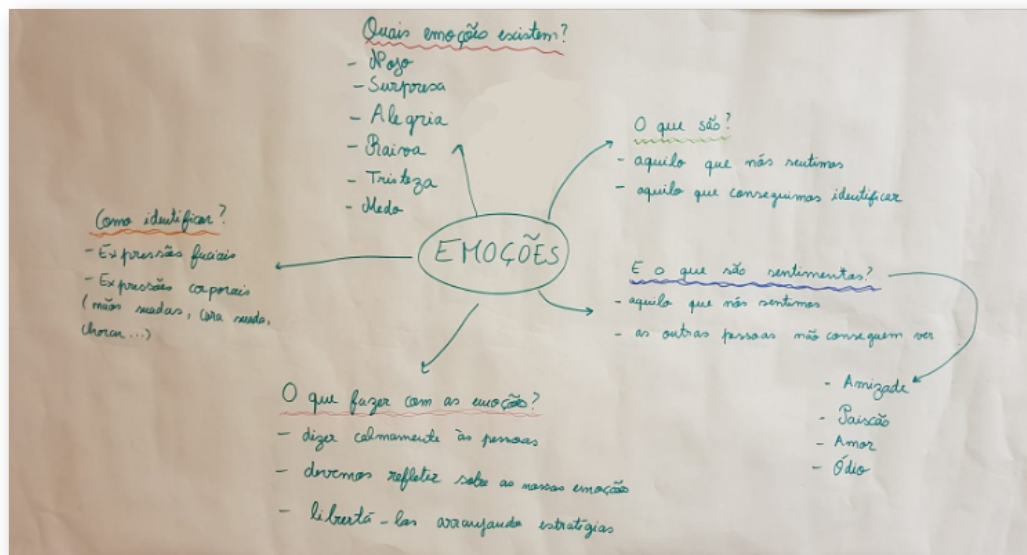


Figura 2 – Chuva de ideias.

### Desenvolvimento da sessão

Inicialmente, o grupo não conhecia a diferença entre emoções e sentimentos. Primeiro tentaram explicar o que eram emoções:

“- São coisas que nós sentimos.”

“- São coisas que sentimos no coração.”

Posteriormente, tentaram chegar às diferenças que permitiam distinguir emoções e sentimentos:

“- O sentimento está no coração e a emoção não.”

“- A emoção é algo que acontece. Por exemplo, uma vez caí de bicicleta, magoei-me muito e comecei a chorar. Isso é uma emoção.”

“- O amor é um sentimento porque nós sentimos no coração.”

Apresentada e clarificada a distinção entre os dois termos, os alunos perceberam e conseguiram identificar nos post-it que tinham escrito os que correspondiam a emoções e aos sentimentos. Quando surgiam dúvidas na organização dos post-it, pedia-se a opinião de todos. Quando identificavam o post-it, muitas vezes utilizavam exemplos para explicar a ideia, de forma a comprovar que aquilo que diziam estava correto.

Ao serem questionados sobre o que fazer com as emoções, muitos responderam pelo lado negativo, isto é, o que não se deve fazer com as emoções:

“- Não devemos esconder o que sentimos.”

“- Quando estamos irritados não devemos tratar mal as outras pessoas.”

“- Eu tenho medo do escuro, por isso, quando estou com medo, escondo-me de baixo do cobertor.”

Apesar disso, na chuva de ideias as ideias foram escritas pela positiva, isto é, escreveram o que se pode fazer com as emoções.

Conseguiram facilmente identificar as evidências, e decidiram escrever na chuva de ideias alguns exemplos:

“- Uma pessoa quando tem medo, pode começar a tremer. Logo é uma emoção.”

“- Quando estamos alegres estamos sempre a sorrir.”

Às emoções e sentimentos enunciados pelos alunos, foram introduzidos mais dois (o medo e o nojo). Os alunos prontamente identificaram como emoções, explicando corretamente o porquê.

## **Atividade 2**

Isto é uma emoção!

### **Objetivos**

- Aprender a reconhecer as emoções;
- Identificar que tipo de situações, pessoas e pensamentos as provocam;
- Melhorar a capacidade de expressar o que sentem.

### **Descrição**

As emoções identificadas na atividade anterior são o palco desta sessão. Inicialmente, explora-se vagamente o livro “Emocionário (Diz o que sentes)” de Rafael R. Valcarcel e Cristina Nuñez Pereira, somente para desencadear o trabalho da turma. Após a

exploração do tema do livro e o seu significado, a proposta assenta na construção de um emocionário da turma.

Para tal, criam-se grupos de trabalho, onde cada grupo fica responsável por construir uma página do emocionário dedicada apenas a uma emoção. Para esta atividade foi necessário reunir, previamente um conjunto de materiais, especificamente a seleção de imagens.

Para a construção do emocionário cada emoção poderia conter:

- Fotografias (objetos que parecem ter emoções, obras de arte, pessoas...)
- Sentimentos que podem ser associados a essa emoção;
- A cor ou cores associadas a essa emoção;
- Sinais do nosso corpo que podem evidenciar essa emoção;
- Gestos e pensamentos que costumam acompanhar essa emoção;
- Situações em que essa emoção pode surgir;
- Estratégias que podemos utilizar para ultrapassar essa emoção;
- Desenhos que associam a essa emoção.

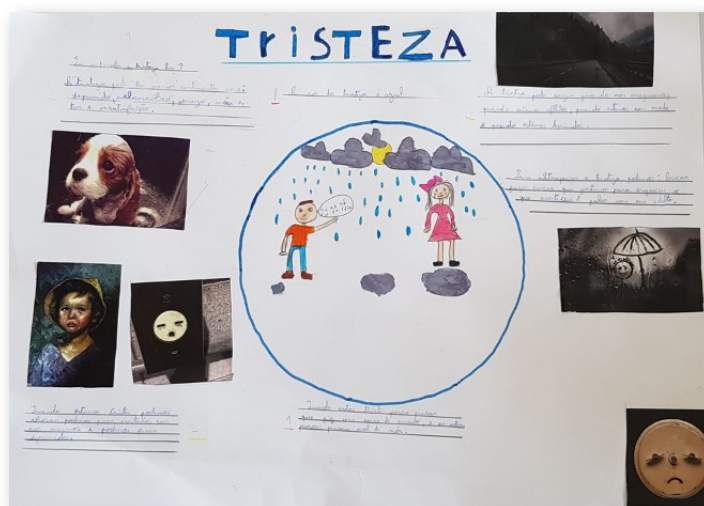


Figura 3 – Folha de emocionário relativo à emoção *Tristeza*.

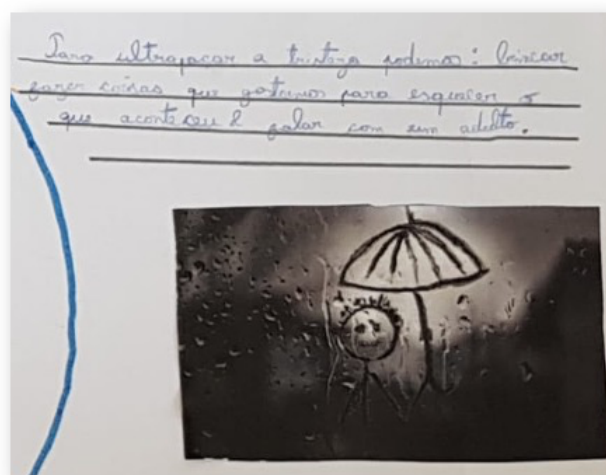


Figura 4 – Texto referente à emoção *tristeza*.



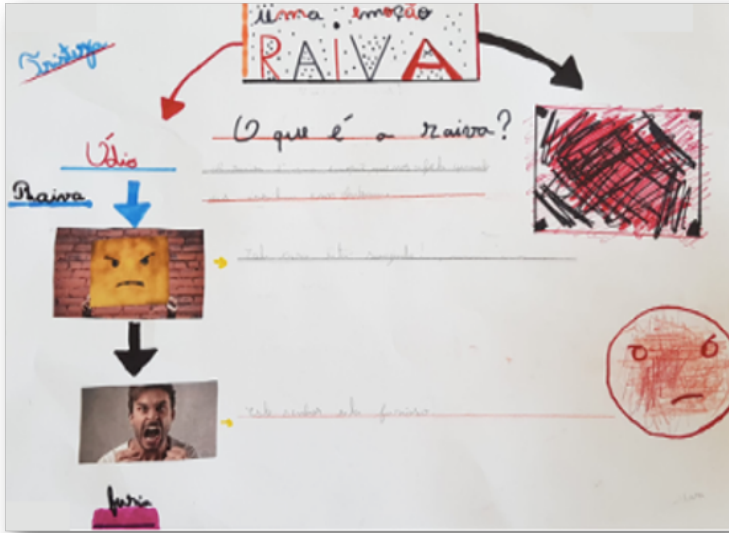


Figura 9 – Folha de emocionário relativo à emoção Raiva.

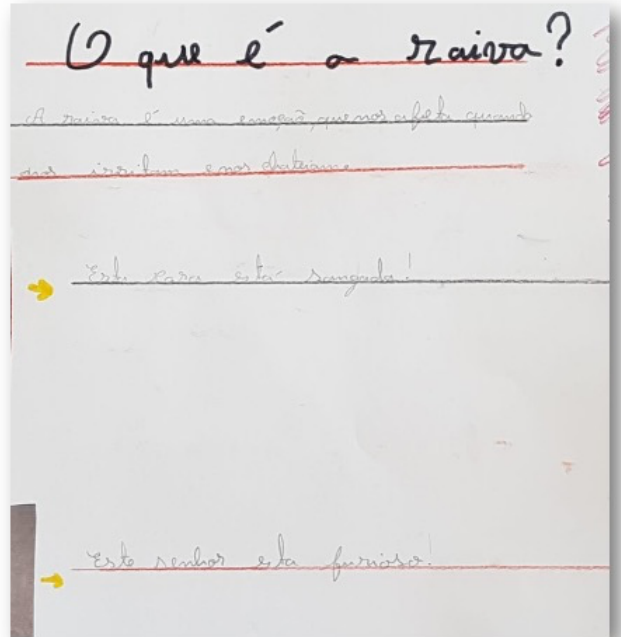


Figura 10 – Texto referente à emoção raiva.

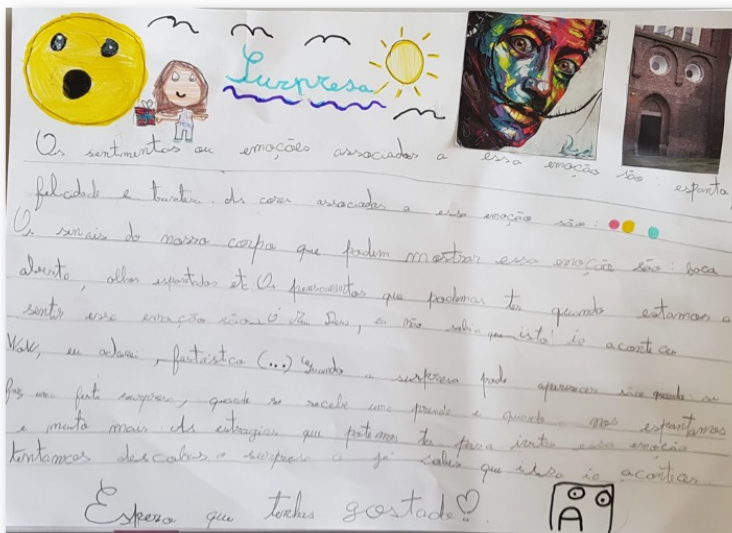


Figura 11 – Folha de emocionário relativo à emoção Surpresa.

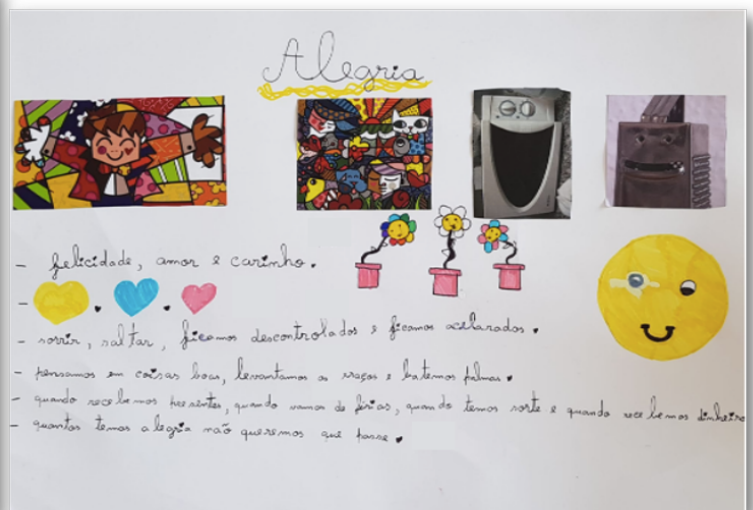


Figura 12 – Folha de emocionário relativo à emoção Alegria.

### **Desenvolvimento da sessão**

Primeiramente, desvendaram o significado dado ao título do livro, referindo que se tratava de um dicionário de emoções.

No trabalho em grupos, começaram por planificar as páginas em folhas de rascunho e selecionaram as fotografias de entre a panóplia de escolha. Alguns grupos tiveram mais dificuldades do que outros em selecionar as imagens, nomeadamente o grupo que tinha a emoção nojo. Neste momento de seleção das imagens, existiram alguns conflitos internos nos grupos, pois, para alguns elementos certas imagens transmitiam uma emoção enquanto para outros membros não transmitiam essa emoção. Este debate interno nos grupos, gerou uma troca de argumentos e ideias, que promoveu uma maior compreensão sobre a temática explorada.

O grupo da emoção Nojo, associou apenas a emoção à alimentação.

No momento de apresentação do trabalho foram questionados se só se podia sentir nojo e repulsa em relação aos alimentos. Um dos elementos do grupo respondeu prontamente que não e explicou que muitas vezes sentia nojo de outras coisas, dando o exemplo de quando um excremento de pomba lhe caiu em cima da cabeça. Após esta história outro elemento do grupo acrescentou que tinha vontade de vomitar quando o irmão mais novo se encontrava doente e o “ranho verde” escorria para a boca dele.

O trabalho sobre a tristeza refere que a tristeza pode surgir quando estamos com medo. Perante esta afirmação, o grupo foi questionado:

“ - Uma vez que anteriormente dissemos que o medo era uma emoção e estamos a falar da emoção tristeza, é possível sentirmos duas emoções ao mesmo tempo?”

O grupo não disse que sim nem que não, referiu que quando se tem medo pode-se ficar triste, isto é, uma emoção pode levar à outra.

No trabalho referente ao medo, escreveram que um dos sinais do corpo que evidenciavam a emoção era o pânico. Ao questionar o grupo sobre o que era o pânico, explicaram que era quando na cara parecíamos estar muito aflitos, com os olhos muito abertos e com o coração a bater muito rápido.

O grupo esclareceu que a estratégia de ficar encolhido seria no exato momento em que estamos a sentir o medo, chegando à conclusão de que isso se trata de um mecanismo de defesa para nos sentirmos mais seguros.

O grupo responsável pela raiva não descreveu uma situação onde se poderia sentir a emoção. Desta forma, foram questionados relativamente a isso, se alguma vez tinham sentido raiva, ao que responde um elemento:

“- Sim, um dia o meu primo estava a brincar com uma pista de carros minha e partiu a estrada da pista. Nesse momento eu fiquei com muita raiva dele e comecei a chorar.”

Eu perguntei: “- Mas como sabes que era raiva e não tristeza? Podias estar só a sentir-te triste por ele ter partido a pista...”

E ele disse: “- Porque eu estava muito irritado e dei-lhe um beliscão na mão com muita força.”

O grupo da surpresa relacionou esta emoção com a tristeza e a felicidade. Pela explicação apresentada, as surpresas podem ser boas ou podem ser más, o que significa que quando a emoção da surpresa passa, nas surpresas boas posteriormente permanecemos alegres e nas surpresas más ficamos tristes.

O grupo foi questionado relativamente ao que se deve fazer perante uma situação em que a surpresa não é algo agradável. Um dos alunos contou:

“- Um dia, estava no terraço a brincar e apareceu uma cobra, fui logo a correr chamar o meu pai”.

A partir do diálogo sobre esta intervenção, a turma compreendeu que perante estas situações de surpresa devemos manter a calma, pensar na melhor maneira de resolver a situação e comunicar sempre com um adulto.

Por fim, o grupo da alegria, durante a apresentação acrescentou só que quando estamos alegres gostamos de partilhar a nossa alegria com os outros e, para isso, temos de contar aos outros a razão da nossa alegria, assim os outros podem saltar, cantar e festejar connosco.

No final das apresentações todos os grupos foram questionados - *Todos os membros do grupo descreveram a emoção da mesma forma?* A maioria disse que sim, mas que em algumas situações não pensavam da mesma forma, como por exemplo: quando estavam a seleccionar as imagens para a emoção e quando estavam a descrever como a emoção se evidenciava no corpo.

Através desta questão foi possível concluir que apesar de podermos estar a sentir a mesma emoção que esta pode ser sentida e se evidenciar de forma diferente nas pessoas.



Figura 13 – Momento de apresentação de uma página do emocionário.

### Atividade 3

#### Conheço as emoções?

##### Objetivos

- Reconhecer as emoções;
- Identificar que tipo de situações as provocam;

- Melhorar a capacidade para as expressar;
- Reconhecer estratégias para ultrapassar algumas emoções.

### Descrição

Formam-se 5 grupos para jogar ao jogo de tabuleiro sobre as emoções. Cada grupo tem ao seu dispor um tabuleiro de jogo, cartas de jogo e cartões de jogo.

As cores associadas às emoções foram as cores que os grupos associaram quando construíram o emocionário.



Figura 14 – Momento do Jogo de Tabuleiro – *As emosolzinhas*.

### Desenvolvimento da sessão

Como era de esperar as crianças envolveram-se rapidamente no jogo. Inicialmente, a parte das dramatizações estava a ser desvalorizada, apenas selecionavam a opção correta. Após as regras serem reavivadas, as dramatizações começaram a observar-se por todos os grupos.

Durante o jogo existiram momentos interessantes de discussão entre os membros dos grupos. Estas situações de discórdia, proporcionaram momentos de partilha de opinião e de forte argumentação por parte das crianças.

Num destes momentos foi necessária a minha intervenção. Na carta pedia um exemplo de uma situação em que a criança tenha sentido medo, a criança declarou sentir medo quando se encontrava na baliza a jogar futebol. Perante esta afirmação, perguntei a razão deste se sentir assim. Ao que me respondeu:

“ - Porque tenho medo de que a bola me acerte na cara e me magoe com força.”

Os colegas não aceitavam o exemplo por não concordarem existir medo nesta situação. Desta forma, apenas referi que cada um tem os seus medos e que a justificação do colega era aceitável, pois era uma situação de grande ansiedade.

No decorrer do jogo, existiram duas situações de frustração com diferentes alunos. Um deles chorou porque estavam sempre a calhar-lhe cartas de retirar, o que o fazia ficar para trás na corrida pelas casas do tabuleiro de jogo. O outro aluno também se irritou com o grupo, pois afirmava que deveria ter avançado 6 casas, mas os restantes colegas declaravam que não. Estes dois alunos não gostam de perder e sentem realmente frustração, tristeza e às vezes raiva quando se apercebem que podem perder o jogo.

#### **Atividade 4**

##### A Casa da Palavra

#### **Objetivos**

- Capacitar para a resolução de problemas entre pares e conflitos interiores;
- Melhorar a capacidade de diálogo.

#### **Descrição**

Esta atividade está dividida em vários momentos. Primeiramente, a leitura de um conto “A Casa da Palavra” retirado do livro *Energias e Relações para Crescer – uma abordagem criativa para gerir as emoções* de Maria Mercè Conangla e Jaume Soler.

Após a exploração do conto, cada aluno desenha em pequenos retângulos a Casa da Palavra que idealiza.

Em seguida, constrói-se a “Casa da Palavra” na sala de aula. Para a construção reúnem-se materiais de desperdício e forma-se um pequeno grupo de construção. Todos os alunos passam pelo grupo de construção. Enquanto o grupo de construção edifica a Casa da Palavra, os restantes permanecem na sala a colorir Mandalas enquanto escutam uma música calma e aguardam pela sua vez.

Por fim, em grande grupo elaboram um conjunto de regras para a utilização da Casa da Palavra.

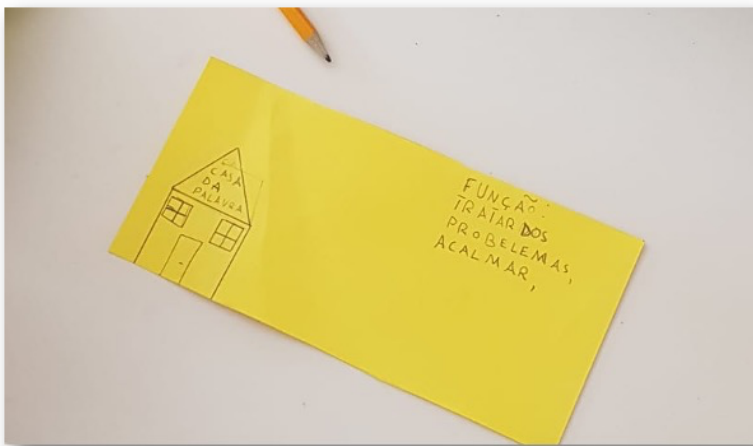


Figura 15 – Desenho da Casa da Palavra idealizada por um aluno.

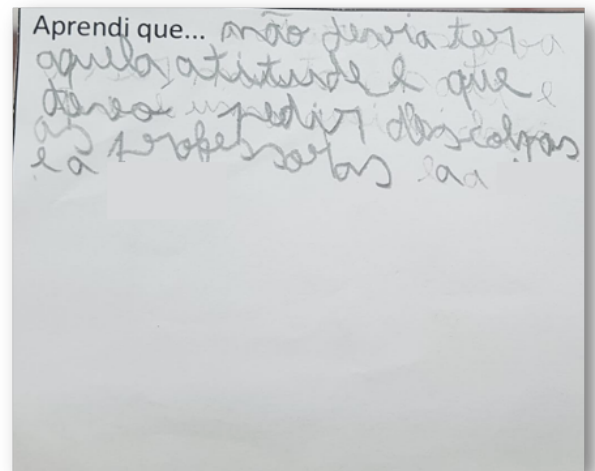


Figura 16 – Papel de reflexão de um aluno que permaneceu na Casa da Palavra.

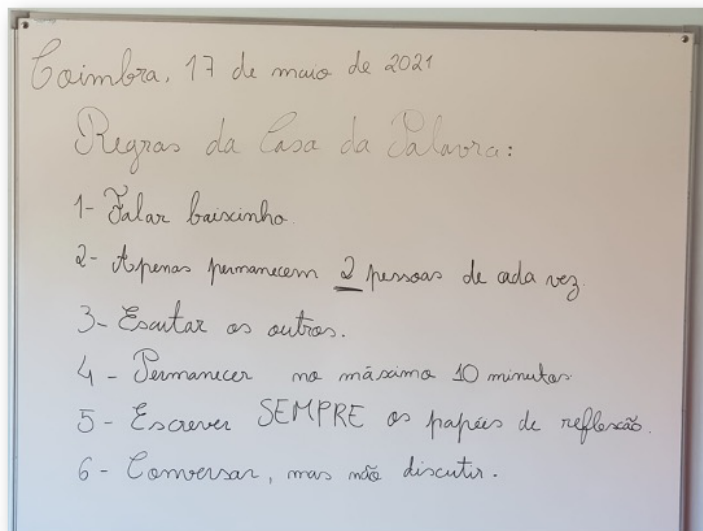


Figura 17 – As regras da Casa da Palavra.

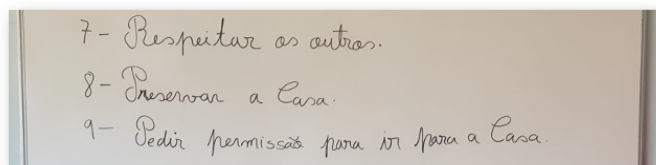


Figura 18 – Continuação das regras da Casa da Palavra.



Figura 19 – Momento de construção do telhado da Casa de Papel com os desenhos individuais dos alunos.



Figura 20 – Casa da palavra junto à porta da sala de aula.

### Desenvolvimento da sessão

Na exploração do conto, as crianças demonstraram alguma dificuldade em apontar e perceber as características físicas da casa.

O objetivo seria construir uma casa na sala de aula com as características expressas no conto, no entanto durante a partilha de ideias características como, a casa não tem paredes, não estavam a ser mencionadas. Portanto, analisaram novamente o conto, realçando as características da Casa da Palavra.

Durante a discussão de ideias sobre a construção da casa da palavra, o grupo foi questionado sobre o que cada um faria enquanto permanecesse na Casa da Palavra. Em consenso responderam que iriam pensar, refletir sobre o que os levou a estar ali. Um dos alunos sugeriu que podiam escrever sobre o que tinha acontecido. Todos acharam que era uma boa ideia, ficando combinado que quando fossem para a casa da palavra escreveriam sobre o que se tinha passado como forma de reflexão.

O momento da definição de regras, caracterizou-se pela discussão e partilha de ideias em grande grupo. Para além de manterem um diálogo comigo, foram capazes de manter diálogos ordeiros entre eles, conservando e refutando o que iam mencionando.

Inicialmente todos escreveram algumas ideias de regras, que foram partilhando e discutindo em grupo.

No fim, todos concordaram com as regras. Durante o momento de seleção das regras fui apelando ao cumprimento de algumas dessas regras fora da casa da palavra, na sala de aula. Mostraram interesse e dinamismo durante a atividade e perceberam qual era o objetivo principal da casa da palavra.

Esta atividade motivou os alunos para o trabalho colaborativo, todos tinham de ajudar e de garantir constantemente que as decisões eram consensuais. Na parte da construção da casa verificou-se o empenho e a disponibilidade em trabalharem em conjunto. Enquanto o grupo da construção edificava a Casa, os restantes, apesar de estarem a colorir as Mandalas, participaram ativamente na construção com algumas sugestões.

## **Atividade 5**

Quem canta, seus males espanta

### **Objetivos**

- Utilizar a música como uma estratégia para melhorar o estado de espírito;

- Utilizar a música como estratégia de controlo de emoções.

### Descrição

Pede-se a cada criança que pesquise/escolha em casa uma canção ou uma música que o ajude a sentir-se melhor e a revigorar o seu estado de espírito quando está desanimado, triste ou as coisas não correm tão bem como desejaria. Deve trazê-la num formato que permita que todos ouçam.

À vez, cada um apresenta a sua escolha e explica porque acha que aquela canção lhe levanta o ânimo. A seguir ouve-se a música, dança-se, desfruta-se do momento. Depois avalia-se o nível de energia que esta concedeu a cada um. Para o registo de avaliação de ânimo, cada um tem uma bateria e deve pintar um pedaço de acordo com a energia/ânimo que a música lhe proporcionou.

No fim da sessão gravam-se todas as canções em conjunto sob o título “Canções para iludir o nosso temporal”.



Figura 21 – Momento de desfrutar da música – dança.

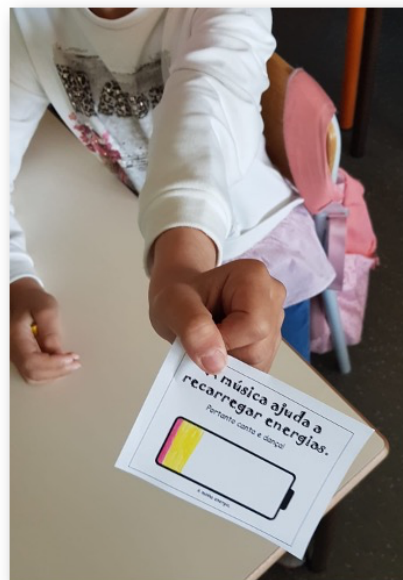


Figura 22 – Avaliação do nível de energia/ânimo de uma música.

### **Desenvolvimento da sessão**

Os alunos aderiram todos à atividade. Demonstraram estar muito entusiasmados por começar o dia a dançar as suas músicas. Após ouvirem a música queriam logo realizar o registo da energia que a música lhes tinha proporcionado. Assim que coloriam expunham uns aos outros a quantidade de energia que aquela música lhes tinha dado, o que proporcionou um momento de partilha e de comparação.

O dia começou com esta atividade, o que motivou a disposição para o enfrentar as tarefas do dia. Esta primeira atividade teve influência no comportamento e na forma de estar dos alunos, tendo-se verificado que estiveram menos agitados e conflituosos nos momentos de partilha em grande grupo e nas entradas e saídas da sala.

Durante vários dias, pediram para se repetir esta atividade. Uma vez que os resultados foram visíveis e com grande impacto nos comportamentos e atitudes dos alunos, esta atividade foi repetida por mais 3 vezes. Numa destas vezes, a atividade foi realizada ao fim do dia, pois senti a turma muito agitada e pouco concentrada, as tarefas que realizavam não estavam a ter aproveitamento, por isso sugeri que descontraíssem ao som das suas músicas e que espantassem o tempo acinzentado que os assombrava.

### **Atividade 6**

#### **O pote dos elogios**

#### **Objetivos**

- Refletir sobre o que são elogios;
- Refletir sobre a razão que leva as pessoas a gostarem de receber elogios;
- Reconhecer a importância e influência das palavras.

#### **Descrição**

Em grande grupo exploram a Banda Desenhada. Devem chegar à conclusão de que a banda desenhada retrata algumas situações de comunicação, nomeadamente de elogios. No entanto existem algumas situações menos aceitáveis. Os alunos devem identificar essas situações e compreender porque não são atitudes corretas.

Individualmente, através de uma imagem de banda desenhada devem criar duas situações de elogio, uma com atitudes corretas e outra não.

Em seguida, cada um tem de elogiar aleatoriamente um amigo e colocar os elogios no pote dos elogios.

Para que sejam capazes e como forma de incentivar as crianças para oferecer elogios aos colegas, cria-se o pote dos elogios.

Sempre que conquistem um elogio de um colega, escrevem num pedaço de papel e colocam no pote dos elogios. O objetivo final é encher o pote.

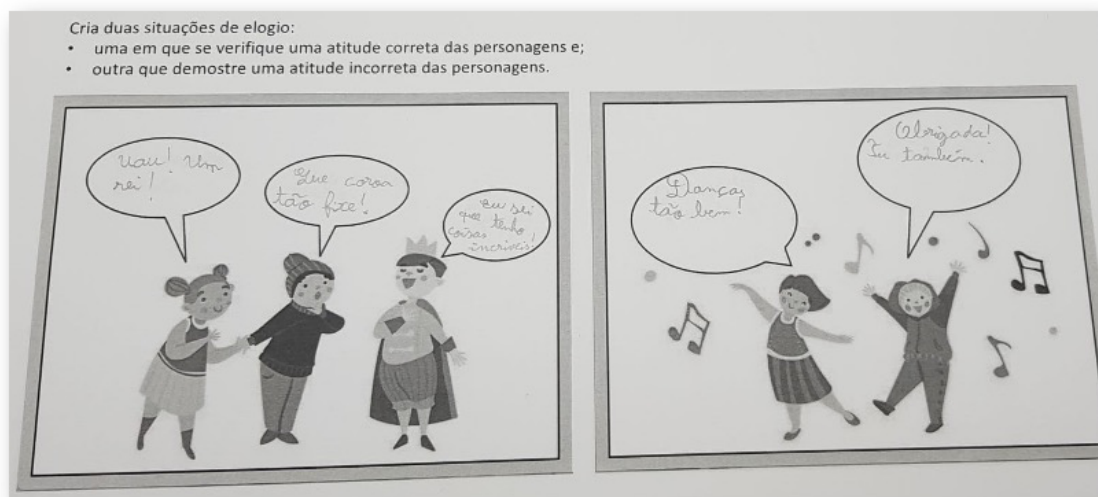


Figura 23 – Banda Desenhada escrita por um aluno.

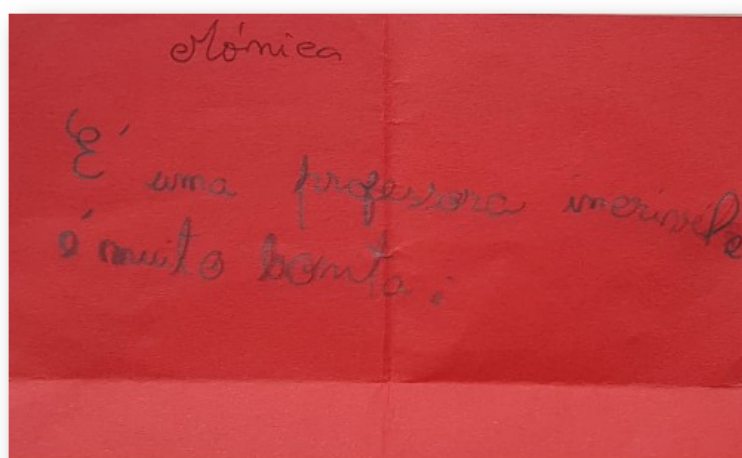


Figura 24 – Elogio de um dos alunos.

### **Desenvolvimento da sessão**

As crianças compreenderam qual o tema principal da banda desenhada, alegando que se tratava de situações de elogios. Apenas na segunda leitura realizada é que identificaram o paralelismo de atitudes.

Explicaram que existia um diálogo na Banda Desenhada que não era correto, pois uma das personagens estava a vangloriar-se, ou como disseram “não estava a ser amigo”.

A partir desta análise, conversamos um pouco de forma a refletir sobre o tema. A maioria disse gostar de receber elogios e de oferecer também, mas sabiam que tinham mais dificuldade em oferecer do que a reagir a um elogio. Uma aluna referiu:

“ - Quando estamos a mostrar os nossos trabalhos aqui na sala uns aos outros, às vezes recebemos elogios.”

Através desta intervenção, alcançaram a ideia de que um elogio não serve apenas para elogiar a personalidade e características físicas de uma pessoa, mas também do que ela é capaz de realizar.

No momento de diálogo, um aluno contou:

“ - Eu não gosto de receber elogios.”

Perguntei porquê e ele respondeu:

“ - Porque fico envergonhado e muito vermelho.”

Desta forma, os restantes colegas ajudaram-no a perceber como podia reagir numa situação destas, nomeadamente, agradecer através das palavras, de gestos, atitudes e até presentes.

Relativamente à segunda parte da sessão, os elogios escritos, antes de permanecerem no pote, cada um teve a oportunidade de ler o elogio que lhe foi feito, sempre sem saber quem o tinha escrito.

Todos participaram nesta atividade, inclusive, a professora titular e as professoras estagiárias. Esta atividade serviu para entenderem como é agradável receber elogios, e incentivar a troca de elogios espontâneos.

Nos elogios que escreverem observou-se que elogiaram tanto os feitos como as características individuais dos colegas.

Verificou-se que todos estavam satisfeitos por elogiar e por terem sido elogiados... mas a curiosidade deles era grande e queriam saber quem os tinha elogiado, portanto surgiu um

momento saudável de procura pela pessoa que escreveu o elogio. No fim da incessante procura, os papelinhos voltaram para o pote dos elogios.

No dia seguinte, uma das alunas, contou que tinha ido escrever um papelinho porque tinha recebido um elogio de uma colega.

## Apêndice 6 – Avaliação da sessão

### Avaliação da Sessão

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

Compreender as minhas emoções

Grupo:

---

---

---

---

---

Gostam de trabalhar em grupo?

---

---

---

O que mais gostaram?

---

---

---

O que menos gostaram?

---

---

---

O que aprenderam?

---

---

---

Avaliem quanto gostaram da atividade pintando o coração correspondente à opção escolhida.



Não gostámos



Gostámos pouco



Gostámos



Gostámos muito

## Apêndice 7 – Avaliação final das sessões

### Avaliação final das sessões

Compreender e controlar as minhas emoções

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Qual a atividade que mais gostaste?

Seleciona apenas uma opção.

- Chuva de ideias sobre as emoções;
- Construção e apresentação do emocionário da turma;
- Jogo de tabuleiro “Emosolzinhas, as emoções sol”;
- Criação da Casa da Palavra;
- Cantar e dançar para ganhar energia e melhor o nosso ânimo;
- A banda desenhada dos elogios e o pote dos elogios.

Porquê?

---

---

---

Qual a atividade que menos gostaste? Porquê?

---

---

---

Qual a diferença entre emoções e sentimentos?

---

---

---

Quais as emoções que ficaste a conhecer?

---

---

---

Que estratégias podemos usar para controlar as nossas emoções?

---

---

---

Avalia quanto gostaste das sessões onde explorámos o tema das emoções, pintando o coração correspondente à opção escolhida.



Não gostei



Gostei pouco



Gostei



Gostei muito

